

SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO PIBID DA MATEMÁTICA

Denise de Sena Pinho

Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG

denisepinho@furg.br

Celiane Costa Machado

Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG

celianecmahdo@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo apresenta um relato de experiência com resultados parciais de observações realizadas sobre as percepções de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática, participantes do Projeto Institucional de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em relação aos saberes da docência. Como referencial teórico, utilizamos os estudos de Demo (2002), Tardif (2000, 2002). Os dados foram obtidos por meio de questões abertas e diálogos estabelecidos, realizados em encontros semanais. Para análise destes dados, adotamos como base teórica Moraes (1999) e Moraes e Galiuzzi (2007). Utilizamos, ainda, a análise textual discursiva, articulando o referencial teórico adotado com a dinâmica dialógica. Dessa forma, a análise apontou que ao participar das atividades desenvolvidas no PIBID, juntamente com as interações estabelecidas com o grupo, os licenciandos tem a possibilidade de iniciar a construção dos saberes docentes na formação acadêmico-profissional.

Palavras-chave: Saberes docentes; Formação acadêmico-profissional; PIBID

1. Introdução

Este relato visa apresentar uma síntese da pesquisa que tem objetivo analisar as percepções de licenciandos participantes do subprojeto PIBID da Matemática em relação aos saberes da docência, por meio de análise da aplicação de questionário e diálogos estabelecidos em encontros semanais. Para tanto, vamos iniciar nosso texto relacionando com a escola na atualidade.

No contexto educacional, encontramos, ainda em sua maioria, escolas que não atendem às necessidades dos alunos. É possível perceber a apatia e o desinteresse dos estudantes da Educação Básica pelas propostas de ensino desenvolvidas pelo professor. Em especial, a disciplina de Matemática é vista como algo temeroso, aulas chatas, sem significados. Essa realidade nos remete a questionamentos sobre a complexidade desse espaço educativo. Tal ambiente, requer revisão, readequação e um repensar sobre as ações pedagógicas, currículos, formação dos professores, políticas públicas entre outras dimensões dos sistemas escolares.

Entretanto, modificar práticas e culturas tradicionais e burocráticas da escola, demanda um grande desafio. O envolvimento por parte de diretores, professores, comunidade escolar, governantes e outros grupos sociais organizados deve ser constante. As ações de todos envolvidos no processo precisam ser compartilhadas para assim diminuir a exclusão social que acontece por meio da retenção e reprovação dos alunos. Entendemos que o papel do professor é fator preponderante em ações que visem à democratização do ensino. Nesse sentido, “Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização” (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNABUCO, 2011, p.12). Sob esta perspectiva, pesquisadores apontam a necessidade de uma formação inicial articulada, com identidade própria e profissional.

No documento do Conselho Nacional de Educação, do Ministério de Educação – CNE (MEC, 2001) – constam princípios orientadores para cursos de formação de docente, os quais resumimos em três eixos:

a) as propostas de disciplinas e atividades precisam ter como critério as competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos ao longo do curso, visando a sua atuação profissional;

b) coerência entre a forma oferecida e a prática em sala de aula que o futuro acadêmico espera;

c) pesquisa como elemento constante na formação de um professor.

Em relação aos saberes profissionais necessários à docência, o CNE (2001) aponta: “é necessário articular conteúdos e metodologias, tendo em vista que abordar, de forma associada, os conteúdos e o respectivo tratamento didático é condição essencial para formação docente” (p.7).

Nesse sentido, o presente artigo aborda questões relacionadas as percepções de acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática participantes do Projeto Institucional de Iniciação a Docência – PIBID, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. As questões referentes a este trabalho foram respondidas por graduandos do curso de Matemática, em encontros presenciais que acontecem semanalmente. Os dados coletados se constituíram a partir de questões abertas, nas quais os participantes são envolvidos de uma forma não alienada, constituindo-se sujeitos da pesquisa. A coleta de dados aconteceu em dois encontros, nos quais os licenciando responderam as questões e após foram discutidas as respostas. Ao final das leituras das respostas e conversas realizamos a leitura de artigo sobre o tema – saberes da docência, após a leitura retomamos os diálogos relacionando com as escritas.

2. Saberes Docentes

Ao problematizar sobre “os saberes docentes”, acreditamos que estes se constituem pela história de vida pessoal e profissional próprias do sujeito, por suas interações com o meio o qual estão inseridos. Ao ingressar no Curso de Licenciatura, o acadêmico traz de sua formação escolar, uma concepção de aprendizagem decorrente das percepções relacionadas ao ambiente escolar e também às formas de ensinar dos professores. Devido ao fato do aluno permanecer grande parte de seu tempo de formação na escola, ambiente em que irá exercer sua profissionalização, uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes na sua escolarização.

Sendo assim, a socialização escolar permanece forte e estável por muito tempo e, segundo Tardif (2000):

Boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar [...] e os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre ensino (p.13).

Tal evidência nos remete a discussões sobre os saberes necessários e pertinentes na constituição do profissional da educação, pontua-se, então, a valorização da experiência. Tem-se nos saberes adquiridos durante a formação, os suportes para o fazer em sala de aula. A partir desses conhecimentos, ocorre a problematização, a interpretação, a compreensão e, assim, o profissional docente conduz a prática de ensino.

Nesse aspecto, entendemos o saber, segundo Tardif (2003), como “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ao as aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber- ser” (p.255). Essa dinâmica é construída na experiência, enfrentando situações desafiadoras do dia a dia, nos remetendo a um “saber plural” formado por saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002).

Segundo os autores Tardif (2002) e Gauthier (1998), os saberes que compõem e sustentam a prática docente, ditos saberes heterogêneos são:

saber disciplinar - corresponde ao conteúdo a ser ensinado, são os saberes das várias disciplinas científicas;

saber curricular - relativo aos programas de ensino, são os documentos que orientam o planejamento do professor;

saber das ciências da educação - conhecimento fundamental para profissionalização do professor, são os saberes sobre o funcionamento do ambiente escolar, fases do desenvolvimento da criança, evolução profissional;

saber da tradição pedagógica - são as aprendizagens que se constituem, mesmo antes de atuar, é o modo de ministrar a aula;

saber da experiência - são as várias vivências experimentais e individuais que constituem cada profissional, não possuindo uma verificação científica;

saber da ação pedagógica - são as experiências de sala de aula comunicadas em eventos, portanto comprovadas cientificamente, pelo fato da divulgação e comprovação esse saber é necessário a profissionalização do ensino.

3. A pesquisa

A observação foi realizada com 18 educandos do Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID) no subprojeto da Matemática. O PIBID é caracterizado por proporcionar espaços de mediação reflexiva entre a sociedade e escola. Esses espaços se configuram como momentos enriquecedores de trocas de saberes, conhecimentos compartilhados e diálogos estabelecidos, favorecendo assim, a formação docente. O programa como incentivo à docência viabiliza o acesso ao ambiente de realização da prática docente, dessa forma, os discentes podem manifestar suas ansiedades, buscando soluções de problemas e contribuindo, assim, para um planejamento pedagógico em suas ações futuras.

O subprojeto PIBID da Matemática tem como objetivo contribuir para uma melhor formação de futuros professores de Matemática, tornando estes, críticos e ambientados com sua opção profissional; incentivar o gosto e a compreensão das ciências exatas aos estudantes da Educação Básica e proporcionar a formação continuada para professores de Matemática em uma rede comprometida com a qualidade do ensino da referida ciência.

A experiência foi orientada por uma análise qualitativa, uma vez que utilizamos a metodologia de Análise Textual Discursiva – ATD. Nossa intenção com a pesquisa qualitativa é a compreensão do fenômeno, estudando a realidade específica, no caso a formação acadêmico-profissional de licenciandos participantes de projetos de políticas públicas. Segundo Moraes e Galiazzi (2007) esta abordagem “Não pretende testar hipótese para confrontá-las ao final da pesquisa: a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (p.11).

Optamos pela análise textual discursiva como opção metodológica por acreditarmos em sua dimensão dialógica, permitindo ao pesquisador vivenciar “processo integrado de aprender, comunicar e interferir no discurso” (MOARES; GALIAZZI, 2007, p.111). As fases de estruturação para análise são: desmontagens dos textos: *fragmentação dos textos* transcritos em unidades de significados, também denominado de unitarização, consiste na leitura cuidadosa dos materiais com a finalidade de definir as unidades de significado, ou seja, frações do texto que tenham um sentido para o estudo. Para tanto, foram utilizadas as respostas de cada questão e os diálogos realizados. Dessa forma, tal atividade se constitui em um momento de intenso contato e impregnação com o material de análise; *Estabelecimentos de relação* – agrupamento dessas unidades, segundo suas semelhanças semânticas – categorias temáticas, as quais tomamos como as categorias a priori; textos

com descrição e interpretação – metatextos. Nesse artigo, estamos descrevendo brevemente um recorte dos relatos, algumas categorias surgidas a priori no início da experiência. Portanto, escolhemos a ATD por compreender que nossa investigação se enquadra nesse caminho metodológico.

A análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise (MOARES; GALIAZZI, 2007, p.16).

Para compor o material de análise, utilizamos questões abertas. Estas foram respondidas individualmente nos encontros semanais. Pretendíamos, assim, instigar a reflexão acerca do significado da participação no projeto, relacionando com a formação acadêmico-profissional.

4. Análise e Discussão

Ao propor a interação com a escola, na qual os acadêmicos conhecem a realidade (da escola pública e da sala de aula de um modo geral), compreendem as relações e tensões existentes nesse espaço, bem como presenciam os anseios dos diversos segmentos envolvidos no processo educacional, toda essa experiência os fazem refletir sobre os saberes das ciências da educação no nível escolar e compreender o papel social, político, cultural e educacional que a escola desempenha na sociedade. A seguir, temos os recortes sobre a *categoria das ciências da educação*. Pontuamos a escrita da acadêmica C:

“temos a oportunidade de poder estar dentro de uma sala de aula, poder ter o ‘contato’ com a realidade escolar”

Ainda outra bolsista, a acadêmica E, relata e acrescenta que:

“observo os reais problemas das escolas públicas, vou saber bem o que me espera quando me formar”.

Para a bolsista C a participação no PIBID é importante devido ao fato de interagir com o meio onde irá exercer sua profissão, ao conviver com seus pares podem compreender os mecanismos de funcionamento da escola.

“com o projeto há oportunidade de convívio no ambiente escolar, interagir com os professores das escolas vinculadas ao programa e possibilita para os estudantes as escolas aulas motivadoras. Quando um pibidiano realiza atividades nas escolas é um fator que contribui para formação docente, pois realizar apenas estágio obrigatório do curso é um período curto de convívio na instituição de ensino.”

Dessa forma, antes do licenciando estar em situação de ensino e aprendizagem de Matemática em sala de aula, possibilita um entendimento maior da dinâmica da instituição escola e das relações dentro dela. Após um levantamento da realidade escolar, a sala de aula passa a ser tratada como um espaço pedagógico. A acadêmica B remete aos mesmos saberes:

“o professor deve sempre estar num processo de busca e aperfeiçoamento do conhecimento que possui e não só do conteúdo, mas da educação, dos modos de ensino, um pouco de psicologia para saber lidar com as diferentes turmas e os diferentes perfis de aluno que temos em sala de aula.”

Na *categoria saberes disciplinares*, temos na percepção da acadêmica D:

“uma ferramenta para facilitar a vida das pessoas, por isso deve ser relacionada com situações cotidianas.”

Observamos a visão instrumental atribuída por muitos professores para justificarem o ensino de tal disciplina. A acadêmica L justifica:

“o mundo gira entorno da matemática, no nosso cotidiano a matemática está em tudo, na feira, no supermercado, até para atravessar a rua usamos a matemática, podemos não reparar a presença dela, mas está aí”.

Portanto, “conhecer bem a matéria que se vai ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico” (TARDIF, 2002, p.120).

Já no saber sobre a experiência, a acadêmica C, que está concluindo a graduação, relata sobre a importância da experiência vivenciada:

“pude perceber a partir do PIBID que nem sempre o que planejamos, em algumas atividades que planejei a acreditei que nada pudesse dar errado, no entanto algo acontecia e o sentimento de frustração tomava conta de mim, com o passar do tempo fui percebendo que cada turma é uma e que cada atividade irá acontecer de forma diferente.”

A mesma acadêmica, acrescenta: “o PIBID em especial me preparou para o estágio supervisionado, me senti muito mais segura para planejar e ministrar a aulas durante o período dos estágios.”

5. Considerações Finais

Sabemos que a formação do professor e a aprendizagem dos alunos não são questões de causa e efeito e nem ocorre de forma linear. Pretendemos alavancar questões e propostas de atividades, emergindo a discussão sobre os saberes. É a partir da graduação que podemos instigar um profissional reflexivo, pesquisador (DEMO, 2002). Durante a licenciatura os saberes são iniciados, começam a ser elaborados, sendo o PIBID um espaço para essa possibilidade.

Considerando a percepção dos acadêmicos participantes acerca da construção dos saberes na formação inicial acreditamos em uma formação acadêmico-profissional com uma perspectiva que vise formar um professor capaz de construir no dia-a-dia saberes docentes que o ajudarão para o ensino e aprendizagem da Matemática, a partir de um espírito de investigação e reflexão.

Na análise dos relatos percebemos as percepções dos acadêmicos acerca dos saberes constituídos ao longo das atividades realizadas no PIBID. Os resultados da experiência estão em fase inicial, portanto posteriormente a fase de análise dos relatos se constituirá em intenso mergulhar nos relatos. Todavia, conforme as discussões realizadas até o momento, vislumbra-se o alcance do programa de formação de incentivo à docência, como potencializador para desenvolver uma formação acadêmico-profissional com base nos saberes docentes.

6. Referências

BRASIL/MEC. Parecer CNE/CP n.9, de 08-05-2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília, DF, 2001.

DEMÉTRIO, Delizoicov; ANGOTTI, José André. PERNANBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MOARES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - **Coleção Fronteiras da Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

___; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempos e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, n.73, p.209-244,2000. CEDES. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 mar. 2013.