



Universidade Federal
de São João del-Rei

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI

LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

LAÍS NASCIMENTO DE CARVALHO

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID NA
FORMAÇÃO DOCENTE DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA
UFSJ**

SÃO JOÃO DEL REI – MG

2019

LAÍS NASCIMENTO DE CARVALHO

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID NA
FORMAÇÃO DOCENTE DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA
UFSJ**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na
Universidade Federal de São João del-Rei como
requisito básico para a conclusão do curso de
Licenciatura em Matemática.**

**Orientadora: Profa. Viviane Cristina Almada de
Oliveira**

São João del-Rei, 17 de Setembro de 2019

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Viviane Cristina Almada de Oliveira

Profa. Romélia Mara Alves Souto

Profa. Flávia Cristina Figueiredo Coura

SÃO JOAO DEL REI – MG

2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me abençoou e conduziu durante toda essa trajetória.

À Maria Eni, minha mãe, agradeço por ser meu alicerce, inspiração de força e por sempre apoiar minhas escolhas.

Ao meu marido, Evandro, agradeço pelo carinho, companheirismo e por estar ao meu lado nas horas felizes e também nas difíceis.

Agradeço a minha orientadora pela paciência, pelo incentivo e por estar sempre presente em minha formação.

Aos amigos, familiares e a todos que fizeram parte dessa caminhada, agradeço pelo convívio e pela confiança.

Resumo:

Este trabalho teve como objetivo investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação docente de ex-alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) que atuam como professores. A pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolveu-se a partir de questionários cujas perguntas pretendiam ajudar a compreendermos como esses egressos percebem experiências adquiridas enquanto bolsistas do Subprojeto Matemática do PIBID/UFSJ e se essas experiências se relacionam ou influenciam sua conduta como docente nas aulas de matemática que ministram. Pela descrição dos egressos sobre suas percepções do Programa e dos impactos provocados por essa experiência em sua carreira, observamos que o trabalho desenvolvido junto ao PIBID influenciou sua formação pelo(a): incentivo ao estudo, planejamento e reflexão sobre atividades; estímulo ao desenvolvimento de metodologias diferenciadas e ao trabalho em equipe, e; facilitação da aproximação do egresso ao ambiente escolar e à troca de experiências.

Palavras-chave: Formação de professores; PIBID; Matemática.

LISTA DE FIGURAS

Diagrama 1: Contribuições do PIBID segundo os alunos egressos	32
Figura 1: Principais motivos para continuar a lecionar segundo os egressos.....	38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de Instituições participantes do programa PIBID por Região, segundo o Relatório de Gestão – DEB até 2014	16
Gráfico 2: Percentual de bolsas de Iniciação à Docência, por região, dispostas pelo EDITAL N° 7/2018	17
Gráfico 3: Número de bolsas ofertadas pelo PIBID nos editais de 2008 e 2013	19
Gráfico 4: Relação de egressos pela idade	29
Gráfico 5: Número de egresso que lecionavam, no momento da coleta de dados, por nível e instituição de ensino	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação bolsas de iniciação à docência, mês a mês, 2013 - 2018.....	20
Tabela 2: Relação de bolsas de iniciação à docência, mês a mês, Subprojeto Matemática-UFSJ, 2013 - 2018.....	24
Tabela 3: Texto de apresentação da pesquisa.....	26
Tabela 4: Questionário.....	27
Tabela 5: Relação de alunos conforme ano de início, ano de colação de grau oficial e tempo de permanência, em anos, no curso.....	29
Tabela 6: Relação de egressos por tempo de permanência (em meses) no PIBID e continuidade dos estudos.....	30
Tabela 7: Contribuições do PIBID para a formação docente.....	31
Tabela 8: Relação de egressos que lecionavam por instituição e nível de ensino.....	35
Tabela 9: Relação de egressos e pretensão de lecionar.....	37
Tabela 10: Pesquisa.....	39
Tabela 11: PIBID na formação inicial segundo os egressos.....	40
Tabela 12: Experiências e Influências do PIBID no exercício da docência.....	42

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	9
2.Formação de professores	9
3.O PIBID	13
3.1. O PIBID na Universidade Federal de São João del-Rei	17
3.2. Subprojeto PIBID – Matemática UFSJ.....	21
4.PIBID MATEMÁTICA-UFSJ NA VISÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EX-BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	26
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2012, ingressei como aluna no Curso de Licenciatura em Matemática da UFSJ. A escolha por esse curso aconteceu devido a minha facilidade nessa área durante os estudos nos Ensinos Fundamental e Médio. Já em 2013, tive oportunidade de participar como bolsista de iniciação à docência do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no Subprojeto de Matemática, permanecendo como bolsista de maio de 2013 a abril de 2017.

Durante o período que participei do PIBID, pude realizar inúmeras atividades na UFSJ e em escolas de Educação Básica. Dentro da universidade, realizávamos reuniões semanais nas quais desenvolvíamos leituras e discussões de textos voltados à prática docente, elaborávamos projetos que seriam desenvolvidos nas escolas parceiras e criávamos/adaptávamos materiais que usaríamos em nossas intervenções. Participei, também, de encontros e seminários sobre a docência e sobre a docência em Matemática.

A partir da vivência e da experiência que adquiri no Programa surgiu a motivação para desenvolver este trabalho, uma pesquisa de cunho qualitativo, com licenciados em Matemática pela UFSJ que foram bolsistas de iniciação à docência por algum período.

O objetivo deste trabalho foi investigar as contribuições do Subprojeto Matemática - UFSJ na formação docente desses ex-bolsistas. Procuramos, de modo mais específico, investigar como as experiências proporcionadas pelo Programa são percebidas por esses ex-bolsistas e se relacionam com a sua prática profissional em sala de aula.

Para contextualizar o PIBID dentro do quadro educacional do Brasil, discorreremos inicialmente sobre a formação de professores em nosso país e, em seguida, apresentaremos o PIBID em âmbito nacional e, mais especificamente na UFSJ e no curso de Matemática. Na sequência, apresentaremos a pesquisa realizada junto aos egressos da licenciatura em Matemática ex-bolsistas do PIBID e, por fim, apresentaremos nossas considerações acerca da investigação realizada.

2. Formação de professores

Os primeiros estudos sobre a formação de professores ocorreram, no âmbito mundial, na década de 1980. No Brasil, começou a ser investigada a partir de 1990 em um cenário onde se intencionava buscar pela compreensão de como a prática pedagógica

e os saberes pedagógicos influenciavam no conteúdo escolar ensinado e aprendido, segundo (NUNES 2001).

Nesse período foi implementada, no setor da educação, por exemplo, a distribuição de mais verbas federais diretamente para as escolas públicas, verbas essas destinadas à instalação de aparelhos de TV (com o objetivo de preparar os professores para ensinar melhor) e à compra de livros didáticos para serem distribuídos aos alunos. Também aconteceram reformas de currículos bem como testes de avaliação para os alunos das escolas com premiação para as instituições de melhor desempenho (FREITAS 2002). Além desses investimentos, foram criadas algumas iniciativas como o Sistema Nacional de Educação a Distância e o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), proposto pelo Ministério da Educação (MEC) a cumprir alguns objetivos. Dentre esses objetivos estava “ampliar os meios e o alcance da educação básica, favorecer um ambiente adequado à aprendizagem e incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimento na qualidade da educação básica” (BRASIL, 1993, p. 39 – 40).

Marcelo Garcia (1999) nos aponta que, a partir dessa época, a formação de professores passou a ser considerada uma área de conhecimentos e de investigação, na qual também se estuda como os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Compreende-se nesse campo que processos de formação inicial e continuada possam levar o (futuro) professor ao aperfeiçoamento ou a aquisição de conhecimentos, objetivando o enriquecimento de suas competências profissionais e à melhoria da qualidade da educação recebida pelos seus alunos. Esse mesmo autor também profere sobre a possibilidade de idealizar a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado e que, para isso, seria preciso concebê-la como abarcadora de todo o caminho do docente, seja ele individual/social ou profissional. Dassoler e Lima (2012) partilham dessa compreensão e colocam ainda que a formação do professor gera uma ligação entre a profissão e construção da identidade do educador.

Como efeito das pesquisas acerca da formação de professores, novas leis em defesa das diretrizes da educação foram geradas através de embates entre instâncias governamentais e entidades organizadas, como o Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Oliveira (2014) cita que uma das leis criadas por tais embates, que visava a

valorização do professor e também “estruturar os cursos de formação de professores” (p. 24), foi a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996).

Ao longo dos anos, com o desenvolvimento de estudos, implementação de leis e novos embates, algumas mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores foram realizadas para atender necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade, conforme as necessidades de cada época (MARCELO GARCIA, 1999).

Em geral, identificamos que os cursos de licenciatura, assim como os cursos de Licenciatura em Matemática, hoje são compostos por disciplinas de formação específica e também de cunho pedagógico; porém, nem sempre foi assim.

A matriz curricular da primeira universidade a oferecer um curso de formação de professores em Matemática, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, possuía preocupação apenas com o conteúdo matemático e ignorava a importância dos aspectos pedagógicos na formação (CAVALARI, 2012).

Gomes (2016) acrescenta que, àquela época, os três anos que compunham a subseção denominada “Ciências Matemáticas”¹ da USP se organizavam “em três cadeiras” sendo elas: “Geometria (Projetiva e Analítica) e História das Matemáticas; Análise Matemática e; Mecânica Racional” (p. 427). Desta forma, não eram apresentadas disciplinas pedagógicas; somente disciplinas de conteúdo matemático eram ministradas durante o curso.

Uma das primeiras mudanças na matriz curricular desse curso ocorreu em 1939, quando foi criada a distinção entre os cursos de bacharel e de licenciatura (CAVALARI, 2012). Assim, o estudante que concluísse os três primeiros anos com disciplinas relativas às diversas áreas da Matemática, conquistaria o título de bacharel. O título de licenciado seria concedido aos alunos que cursassem, após esse período, disciplinas de didática.

Daquela época até os dias atuais, houve mudanças consideráveis nos currículos dos cursos de Matemática. Além de um currículo que prevê a realização de disciplinas pedagógicas, nas últimas décadas os cursos de formação inicial para a docência, não só os de Matemática,

¹ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP se dividia em três seções – Filosofia, Ciências e Letras. Uma Subseção da seção Ciências era denominada Ciências Matemáticas onde estava o curso de Matemática.

[...] traz[em] em seu conteúdo a reflexão sobre a necessidade de currículos organizados que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes e das experiências, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o início do curso, do estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso², da identidade do curso de Licenciatura sem ser um apêndice do Bacharelado. (COSTA, 2012, p. 07)

Dessa forma, enfatiza-se a necessidade e obrigatoriedade³ dos cursos de licenciatura contemplarem momentos que proporcionem a inserção e a interação do discente em seu futuro ambiente de trabalho, sendo essa inserção por meio de leituras e discussões que possibilitem momentos de reflexão e também através de atividades de cunho prático, como o estágio supervisionado, possibilitando observação, pessoalmente, da escola sob um novo olhar – o de quem está no processo de habilitação profissional para a docência.

Mesmo com tantos estudos, pesquisas e iniciativas para enriquecer a formação do docente, “cada vez mais as licenciaturas são deixadas de lado na hora da escolha da profissão e o reflexo dessa pouca procura da profissão docente, é a falta de profissionais qualificados para atuarem na Educação Básica” (OLIVEIRA; SOUTO, 2013, p. 4587).

A baixa procura pelos cursos de licenciaturas e a falta de profissionais na área da educação pode ser devida a aspectos como o baixo salário da categoria – que resulta no acúmulo de cargos em uma ou mais escolas – e as, muitas vezes, precárias condições de trabalho, levando o profissional ao estresse, por exemplo.

Buscando por uma educação mais eficaz e por um maior número de professores qualificados para atuarem no ensino básico, a partir da primeira década do século 21, o governo federal brasileiro tomou medidas com a intenção de diminuir problemas frequentemente encontrados nas escolas.

Uma dessas medidas, direcionada à formação docente, que visa a formação inicial e a formação continuada, além da valorização da docência, é o Programa Institucional de

² As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores não mais estabelecem que o estágio supervisionado seja realizado a partir da segunda metade do curso. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>)

³ Obrigatoriedades estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001.

Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). No que segue, descrevemos esse Programa, bem como a forma pela qual foi inserido em IES brasileiras.

3. O PIBID

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC). Foi instituído, em âmbito nacional, no final de 2007 e seguiu, em suma, os objetivos presentes no Relatório de Gestão - DEB (2009 – 2014. Vol.1)⁴ (Brasil, 2015) que são:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (p. 67)

Até o presente momento, foram lançados sete editais do Programa, sendo: o Edital MEC/MEC/CAPES/FNDE, lançado no ano de 2007 (Brasil, 2007); Edital CAPES/DEB Nº02/2009, em 2009 (Brasil, 2009); Edital Nº018/2010/CAPES - PIBID Municipais e Comunitárias, em 2010 (Brasil, 2010); Edital Nº 001/2011/CAPES, em 2011 (Brasil, 2011); Edital CAPES Nº 011/2012, em 2012 (Brasil, 2012); Edital Nº 061/2013, em 2013 (Brasil, 2013); e, por último, o Edital Nº 7/2018, em 2018 (Brasil, 2018). Além desses editais, foi lançado o edital do PIBID Diversidade que possuía algumas distinções com relação aos

⁴ Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: Junho de 2019.

demais; a principal diferença estava presente em seus objetivos, que se direcionavam estritamente ao incentivo à formação docente para escolas de Educação Básica indígenas e do campo (incluindo escolas extrativistas, quilombolas e ribeirinhas).

Nos sete editais principais, as bolsas ofertadas foram separadas em modalidades. O valor da bolsa variou em cada modalidade e passou por reajustes, conforme listamos abaixo:

- 1) Bolsa de Iniciação à Docência para os alunos dos cursos de licenciatura, concedendo a eles remuneração inicial de R\$300,00 (pelo edital de 2007), de R\$350,00 (no edital de 2009) e de R\$400,00 (a partir de 2011), sendo esse último valor o que vigora até o presente edital, lançado em 2018.
- 2) Bolsa de Supervisão para professores das escolas da educação básica, com remuneração de R\$600,00 (para os editais de 2007 e 2009) e de R\$765,00 (a partir de 2011), até o presente edital em vigência.
- 3) Bolsa para Coordenação de área e para a Coordenação de área de Gestão de Processos Educacionais⁵ para professores de instituições de Ensino Superior, com remuneração de R\$1200,00 (nos editais de 2007 e 2009) e de R\$1400,00 (a partir de 2011).
- 4) Bolsa de Coordenação Institucional para professores de instituições de Ensino Superior, com remuneração de R\$1200,00 (nos editais de 2007 e 2009) e de R\$1500,00 (a partir de 2011).

No primeiro edital do Programa, em 2007, os cursos de Licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia foram priorizados para o Ensino Médio; Ciências e Matemática foram priorizados para o Ensino Fundamental e os cursos de Licenciatura em Letras, Educação Musical e Artística e as demais licenciaturas puderam ser incluídos, mas de forma complementar.

A partir do edital de 2013, o Programa abrangeu o total de 29 cursos Licenciaturas no país. Foram eles: Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras - Alemão, Letras - Espanhol, Letras - Francês, Letras - Inglês, Letras - Italiano, Letras - Libras, Letras - Português, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro e Interdisciplinar.

⁵ A modalidade de bolsa de Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais foi inserida no edital de 2011 e excluída do edital de 2018.

Inicialmente, os editais autorizavam o acolhimento dos alunos que estivessem matriculados nos cursos das áreas abrangidas pelo Programa desde o seu ingresso no curso, ou seja, a partir do primeiro semestre; porém, cada instituição definiria dentro da sua proposta o melhor momento para aceitação de bolsistas no projeto.

Os candidatos às vagas passariam por uma seleção e deveriam comprovar estar em dia com as obrigações eleitorais, possuir coeficiente de rendimento acadêmico considerável e se comprometerem a dedicar de modo exclusivo às atividades do Programa, além de apresentar uma carta de motivação justificando o interesse pela vaga como bolsista de iniciação à docência.

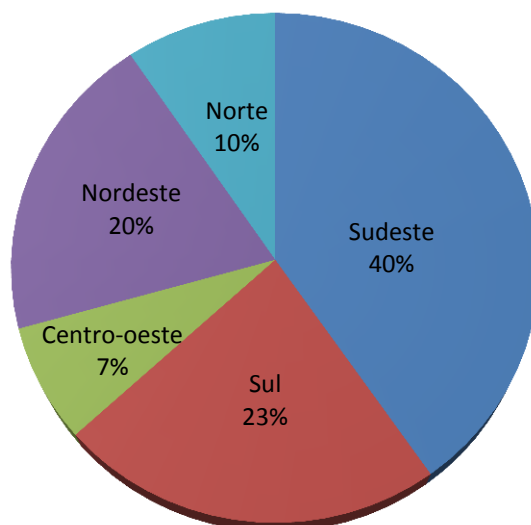
Segundo o Relatório de Gestão – DEB (2009 – 2014, vol. 1)⁶ (Brasil, 2015), houve um crescimento na quantidade de bolsas dedicadas ao Programa até a edição de 2013, de 3.088 bolsas, na edição lançada em 2007, para 90.254 - sendo 87.060 bolsas para os programas PIBID e 3.194 bolsas para os programas PIBID Diversidade – na edição lançada em 2013.

O número total de Instituições participantes do Edital Nº 061/2013, segundo o mesmo relatório, era de 284; dentre elas, estavam instituições de ensino superior federais, estaduais, privadas e municipais espalhadas pelo país. No ano de 2014, houve a desvinculação de uma IES do Programa e, por isso, o número de bolsistas caiu para 90.247 e de instituições para 283.

No estado de Minas Gerais localizavam-se 37 das 114 instituições de Ensino Superior da Região Sudeste que aderiram ao PIBID. As demais instituições se dividiam entre as outras regiões do país da seguinte forma: Região Sul, com 66; Região Nordeste, com 56; Região Norte, com 27 e; Região Centro-Oeste, com 21 instituições de Ensino Superior.

⁶ Este relatório, possivelmente publicado em 2015, é o último disponibilizado pela Fundação CAPES que apresenta dados sobre o PIBID.

Gráfico 1: Percentual de Instituições participantes do programa PIBID por Região, segundo o Relatório de Gestão – DEB até 2014.



Fonte: Autoria própria

O Gráfico 1 mostra o percentual de instituições em cada região brasileira, na época. Percebemos, prontamente, que a região Sudeste possuía 40% da quantidade de instituições participantes do PIBID. As regiões Sul, Nordeste e Norte possuíam 23%, 20% e 10%, respectivamente. Enquanto isso, as demais instituições, representadas por 7% do total, estavam localizadas na região Centro-Oeste do país.

O último edital lançado pela Capes, em 2018 (Edital Nº 7/2018), trouxe propostas novas ao Programa. Uma delas se referiu ao público alvo, que dessa vez, foram unicamente os discentes da primeira metade de cursos de licenciatura, ou seja, aqueles que ainda não concluíram 60% da carga horário do curso⁷. Os alunos que se interessaram em atuar no PIBID desse último edital passaram por um processo de seleção e se comprometeram a dedicar 32 horas mensais com as atividades do Projeto, sem que essas atividades atrapalhassem seus estudos.

Os cursos de licenciatura abrangidos pelo último edital são: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola,

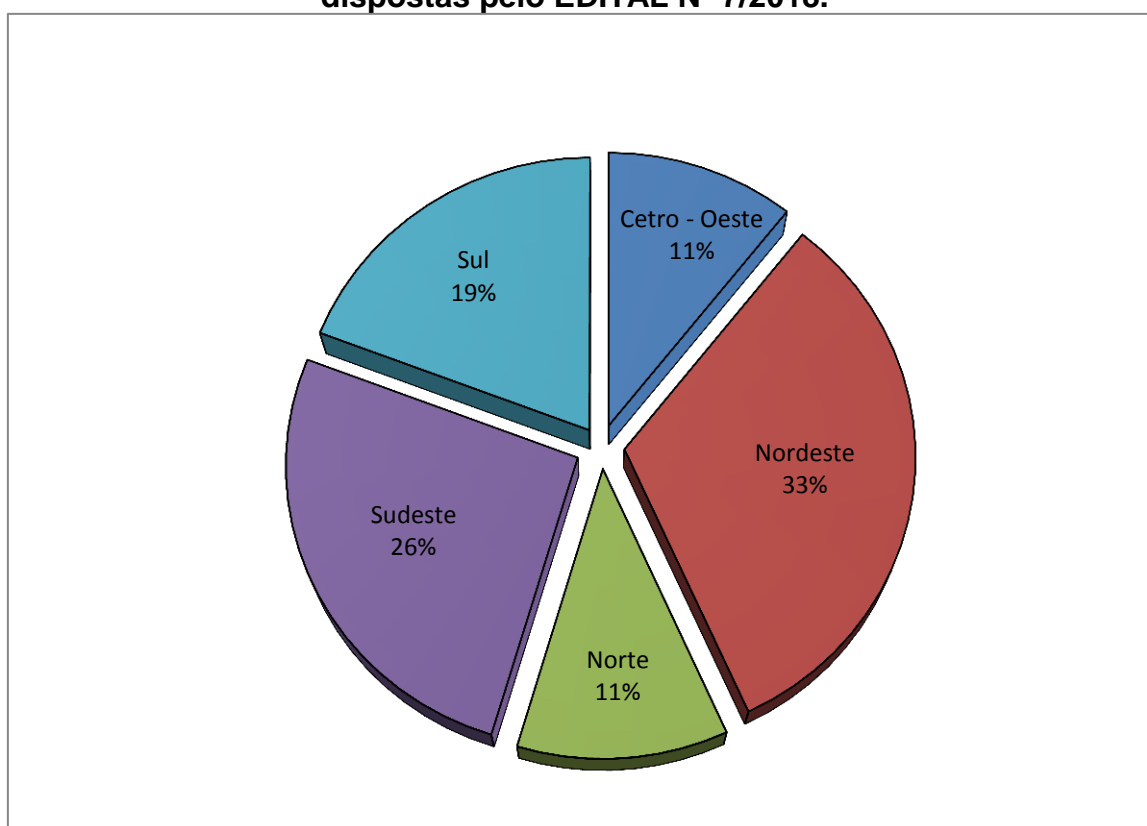
⁷ Aos alunos que cursaram mais que 50% da carga horaria do curso ou estiverem matriculados a partir do 5º é destinado O Programa Residência Pedagógica, que propõe ao discente atividades de regência de sala de aula e intervenção pedagógica numa escola pública de Educação Básica denominada escola-campo, sendo acompanhado por professor da Educação Básica e orientado por um professor da Educação Superior. A esse programa foram destinadas 45.000 bolsas distribuídas pelo país. (Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>)

Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia, Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

Outra proposta inovadora apresentada sugere que as IES se esforcem para incluir, no Programa, o maior número de discentes possível; porém, “quando não for possível compor subprojeto específico por componente curricular ou curso, devido ao número reduzido de discentes inscritos, poderá ser apresentado subprojeto interdisciplinar que combine os diferentes cursos” (Brasil, 2018, p. 06).

Foram disponibilizadas, no edital em vigência, 45.000 bolsas de iniciação à docência, sendo distribuídas conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Percentual de bolsas de Iniciação à Docência, por região, dispostas pelo EDITAL Nº 7/2018.



Fonte: Autoria própria

Das 45.000 bolsas deste edital, 4.845 foram destinadas a instituições pertencentes à região Centro – Oeste, o que representa cerca de 11% do total; às regiões Norte, Sul e Sudeste foram destinadas, respectivamente, 5.138 (11%), 8.679 (19%) e 11.739 (26%), enquanto à região Nordeste foram destinadas 14.599 bolsas (33% do total).

3.1. O PIBID na Universidade Federal de São João Del-Rei

A UFSJ teve seu primeiro Projeto Institucional aprovado no ano de 2008⁸; porém, suas atividades foram iniciadas apenas no ano seguinte, em fevereiro de 2009.

Segundo Oliveira (2014), o edital em vigor na época contemplava a participação no Programa de apenas seis cursos de licenciatura da Instituição, sendo eles os cursos de: Biologia (inicialmente contendo 9 vagas para alunos bolsistas), Física (com 13 alunos bolsistas), Letras (com 5 alunos bolsistas), Matemática (com 13 alunos bolsistas), Pedagogia (com 5 alunos bolsistas) e Química (com 13 alunos bolsistas), além dos professores supervisores da educação básica, coordenadores de área e coordenador institucional.

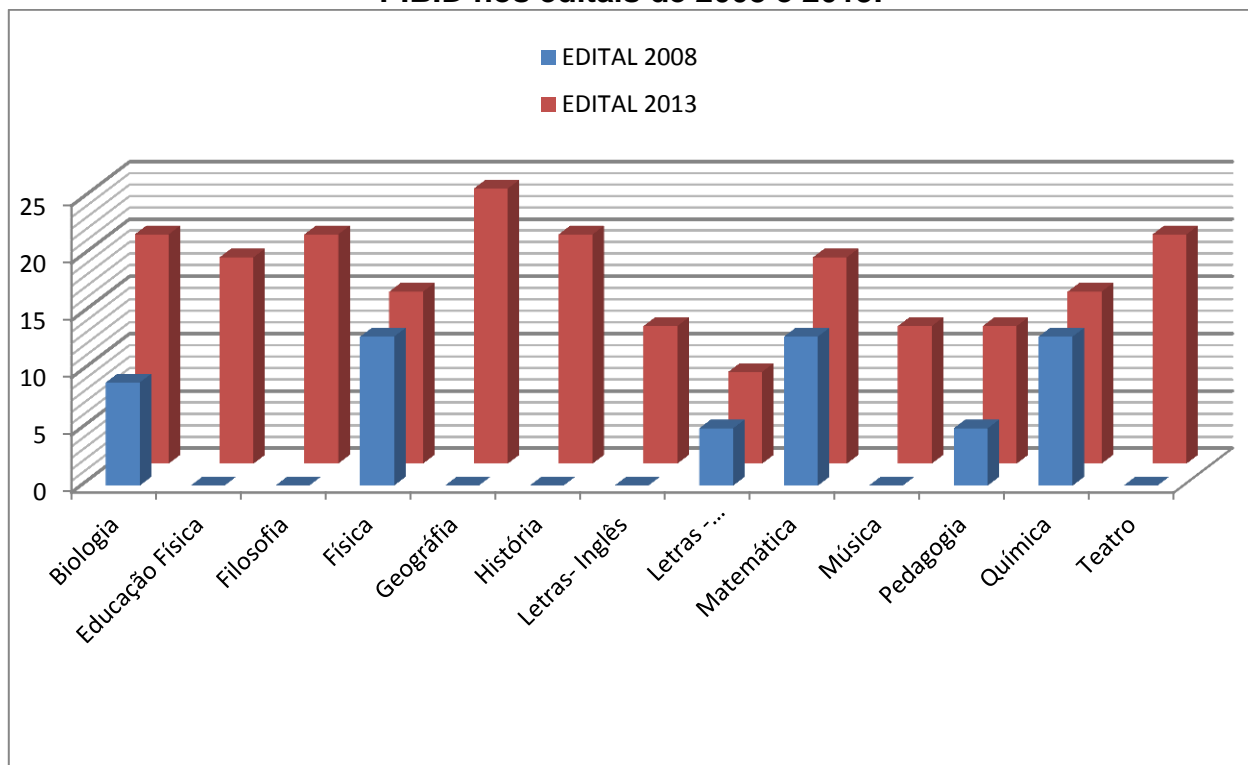
Segundo o mesmo autor, no início, as atividades do PIBID-UFSJ foram realizadas em quatro escolas de ensino básico, sendo uma escola da rede municipal e três da rede estadual de ensino. Essas atividades seriam articuladas segundo a demanda resultante de uma preliminar investigação realizada pelos bolsistas de iniciação à docência junto aos professores supervisores nas escolas.

Nos anos seguintes, o PIBID foi ampliado dentro da universidade. Em 2010, ainda segundo Oliveira (2014), os cursos de Educação Física, Filosofia, Geografia, História e Teatro iniciaram suas atividades no programa; já em 2011, foi a vez do curso de Licenciatura em Música. Naquela época, eram doze os cursos que compunham o grupo do PIBID-UFSJ. Em 2013, houve a separação de Subprojetos para os cursos de Licenciatura em Letras-Inglês e em Letras-Português.

Notemos o Gráfico 3, que mostra a quantidade de bolsas de estudo de iniciação à docência ofertadas no primeiro edital em que houve a participação da UFSJ, em 2008, comparado com o edital de 2013.

⁸ Segundo o site da Fundação CAPES: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Projetos_Aprovados-PIBID_1Publicacao.pdf>.

Gráfico 3: Número de bolsas ofertadas pelo PIBID nos editais de 2008 e 2013.



Fonte: Autoria Própria

É perceptível o aumento no número de vagas de um edital para o outro. Em 2008, foram concedidas à UFSJ o total de 58 bolsas; já no edital de 2013, esse número subiu para 214, havendo um aumento considerável de 269% das bolsas destinadas para a instituição.

De março de 2014 até fevereiro de 2018, 487 discentes participaram do Programa como bolsistas de iniciação à docência nos 13 subprojetos da Universidade.

Fizemos um levantamento, mês a mês, com dados dos Relatórios de Pagamento⁹ dos bolsistas de iniciação à docência do Programa entre os anos de 2013 e 2018 - esses dados estão disponíveis no site da Capes e fazem referência às vagas ofertadas pelo Edital N° 061/2013 – e, a partir dele, apresentamos o número de bolsas de iniciação concedidas à UFSJ anualmente:

⁹ Disponíveis em: < <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>.

Tabela 1: Relação bolsas de iniciação à docência, mês a mês, 2013 - 2018.

Mês/Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Janeiro	—	173	206	171	170	165
Fevereiro	—	170	201	165	—	160
Março	—	177	187	147	169	—
Abril	—	195	197	154	169	—
Maio	189	201	204	160	169	—
Junho	—	—	206	166	169	—
Julho	169	203	200	165	168	—
Agosto	178	203	192	158	166	—
Setembro	185	201	192	158	164	—
Outubro	180	206	197	174	168	—
Novembro	177	206	199	170	—	—
Dezembro	174	206	183	170	166	—
Total	1252	2141	2364	1958	1678	325

Fonte: Autoria própria

A tabela acima contém espaços em branco devido à ausência de alguns relatórios na página eletrônica que utilizamos para a coleta de dados. Não estão disponíveis os relatórios referentes aos meses de janeiro, fevereiro, março, abril e junho 2013; junho de 2014; fevereiro e novembro de 2017. Já em 2018, estão disponíveis apenas os relatórios referentes aos meses de janeiro e fevereiro. Os anos de 2015 e de 2016 estão completos com os relatórios de todos os meses.

Analisando as informações presentes na tabela, percebemos um aumento no número de bolsas da Universidade a partir de abril de 2014, devido ao lançamento do edital de 2013, que teve suas atividades iniciadas em março de 2014 e finalizadas em fevereiro de 2018. A impossibilidade de conferirmos a quantidade de bolsas referentes aos anos de 2013 e 2014 não nos permite uma comparação precisa dos dados para o período; porém, ao analisar os dados obtidos pelos intervalos de junho até dezembro de ambos os anos, notamos que houve um aumento na quantidade de bolsas de 15% correspondentes a 162.

Ao compararmos os dados dos anos de 2014 e 2015, mesmo com o desfalque de informações referentes ao mês de junho de 2014, observamos que o número de bolsas permaneceu próximo durante os dois anos.

Comparando o número de bolsas de 2015 com o de 2016, nota-se uma queda de 2364 bolsas para 1958; uma queda notável de 17% sendo um diferença de 406 bolsas. Essa queda provavelmente tenha sido decorrente de uma crise política e financeira iniciada em 2015 no país, que afetou também o setor da educação e programas como o PIBID; quando foram anunciados vários cortes orçamentários que propunham fim ao Programa. Devido à insegurança da continuidade do Programa, muitos bolsistas do PIBID buscavam outros projetos/programas; o número de bolsistas caiu e instalou-se um momento de crise no programa, que permaneceu desenvolvendo atividades até o fim da vigência do edital em fevereiro de 2018.

Um novo edital foi lançado em março de 2018 (Edital 7/2018). A UFSJ continuou com os seus 13 cursos de licenciaturas no Programa, mas com algumas alterações . O subprojeto anteriormente denominado Teatro agora chama-se Arte. Os cursos de Arte, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Matemática e Química atuam em escolas de ensino básico de forma multidisciplinar. Enquanto Pedagogia, Filosofia e Língua Portuguesa permanecem desenvolvendo atividades individualmente.

O Edital 7/2018 concedeu à UFSJ o total de 249 bolsas que se dividem da seguinte forma: 216 bolsas de iniciação á docência para discentes, 24 de supervisor para professores da educação básica, 8 bolsas de coordenador de área para professores da Universidade e uma bolsa de coordenador institucional para professor da Universidade.

Os Subprojetos de Pedagogia, Filosofia e Língua Portuguesa contam, cada um, com 24 bolsas de iniciação à docência, três professores supervisores e um professor coordenador de área. Já os demais subprojetos, que desenvolvem atividades multidisciplinares, contam com 144 discentes bolsistas, 15 professores supervisores e 5 coordenadores de área.

3.2. Subprojeto PIBID – Matemática UFSJ

O Subprojeto PIBID – Matemática da UFSJ já fazia parte do Projeto Institucional da UFSJ no primeiro edital do Programa e suas atividades foram iniciadas em 2009, em três escolas públicas da cidade de São João del-Rei.

Oliveira (2014) foi bolsista do Subprojeto de Matemática desde o início do PIBID na UFSJ, permanecendo no Programa por mais de dois anos. Ele descreve em sua dissertação que foram elaboradas táticas no intuito de valorizar e incentivar os discentes que optavam pela carreira docente. O autor ainda pronuncia que os objetivos do Programa para a área de Matemática eram:

[...] incentivar novos profissionais para o exercício da docência no ensino básico, em escolas públicas, e capacitar os futuros professores para a produção, o uso de materiais opcionais ao livro didático no ensino de Matemática e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 44)

A proposta trazia, então, um incentivo a esses futuros professores para o uso de materiais diversificados na sala de aula e também à reflexão referente à prática docente, promovendo atividades diferenciadas durante as intervenções.

Na época, o edital concedeu 13 bolsas para discentes do curso de Licenciatura em Matemática, três para professor supervisor da escola básica, sendo uma vaga para cada escola, e uma para professor coordenador de área.

Naquele contexto, o subprojeto foi organizado em três eixos temáticos: tratamento da informação, medidas e grandezas, e espaço e forma. A partir dessa divisão, os bolsistas de iniciação à docência se reuniam em pequenos grupos para criar, dentro dos eixos temáticos, os projetos, o material didático, além de organizar as atividades a serem desenvolvidas nas aulas e oficinas dentro de cada escola. Depois de finalizados os projetos, dentro de certo período, os subgrupos trocavam de escolas de modo que cada escola recebesse os três projetos.

O mesmo autor relata que o planejamento feito para a inserção dos bolsistas nas escolas de Educação Básica era realizado cuidadosamente de forma que os bolsistas inicialmente participassem de momentos de observação de todo o ambiente escolar para, depois, elaborarem atividades e materiais a serem utilizados na escola. Reuniões entre os bolsistas e professores aconteciam semanalmente na universidade a fim de ler, discutir e compartilhar textos, atividades e experiências.

As intervenções eram desenvolvidas em turmas das séries finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio; os bolsistas buscavam adaptar conteúdos matemáticos para uma visão contextualizada da disciplina, construindo, assim, uma percepção de novos métodos de ensino a fim de “favorecer o desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas e desvelar a presença da Matemática no cotidiano das pessoas” (OLIVEIRA, 2014, p. 45).

Segundo Oliveira, Santos e Rodrigues (2019, no prelo) durante os quase dez primeiros anos do Subprojeto, de 2009 até o fevereiro de 2018, a estrutura inicial do Subprojeto Matemática, descrita acima, foi modificada por duas vezes. Na primeira modificação, ocorrida em 2013, foi mantida a divisão dos três eixos temáticos; a diferença foi que cada subgrupo de bolsistas passou a atuar em apenas uma escola parceira. Tal mudança nessa forma de atuação foi inserida a fim de promover melhor aproximação dos bolsistas com a escola, intensificando o convívio deles com funcionários e alunos e facilitando a percepção das demandas de cada instituição.

Já na segunda modificação, ocorrida em 2015, o subprojeto buscava por desenvolver um trabalho que seguisse o planejamento de ensino previsto pelos professores, permitindo que os bolsistas se aproximassem dos afazeres e dos desafios da profissão docente.

Mesmo com as mudanças estruturais do Subprojeto, algumas atividades permaneceram. Foram mantidas as reuniões semanais dentro da universidade, com todo o pessoal – bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenador, para fim de planejamento e socialização dos projetos e atividades e os bolsistas se subdividiam em grupos menores, contendo dois ou três estudantes, para desenvolverem intervenções em mais turmas dentro de cada escola.

Abaixo listamos o número de bolsas que foram concedidas ao Subprojeto de Matemática, mês a mês, no período de 2013 até fevereiro de 2018¹⁰. Os Relatórios de Pagamento dos bolsistas de iniciação à docência, fornecidos pela Capes, nos indicam que o número de bolsistas do Subprojeto PIBID - Matemática da UFSJ foi mudando

¹⁰ Essa tabela foi produzida considerando os dados disponíveis no site da Capes; algumas das lacunas que havia nas informações da CAPES foram complementadas com dados que obtivemos, especificamente para o Subprojeto PIBID-Matemática com o atual coordenador institucional do Programa na Universidade, Professor Ivair Gomes. Os dados obtidos junto ao coordenador institucional estão sinalizados na tabela com *.

devido ao aumento do número de bolsas concedidas pela Capes e também à desvinculação e a entrada de bolsistas no programa.

Tabela 2: Relação de bolsas de iniciação à docência, mês a mês, Subprojeto Matemática-UFSJ, 2013-2018.

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Janeiro	—	11	17	16	14	10
Fevereiro	—	11	17	15	14*	7
Março	—	11	17	14	14	—
Abril	—	18	17	14	14	—
Mai	17	18	17	14	13	—
Junho	—	17*	17	14	13	—
Julho	16	18	17	13	12	—
Agosto	16	18	17	14	11	—
Setembro	15	18	16	14	11	—
Outubro	13	18	16	14	11	—
Novembro	12	18	16	14	10*	—
Dezembro	12	17	16	14	10	—
Total:	101	193	200	170	147	17

Fonte: Autoria própria

Considerando o valor de R\$400,00 pago a cada bolsista nos meses de maio e de julho a dezembro de 2013, o total investido pelo Governo para as 101 bolsas do Subprojeto foi de R\$40400,00.

Já no ano de 2014, que começou com 11 bolsistas de iniciação, saltou para 18 em abril e terminou com 17, o investimento anual para as 193 bolsas na modalidade foi de R\$77.200,00. O ano de 2015 foi o que mais teve alunos bolsistas no Subprojeto, totalizando 200 bolsas anuais concedidas, correspondentes a um investimento de R\$80.000,00. Em 2016, para as 170 anuais bolsas houve um investimento do governo federal de R\$68.000,00 e, em 2017, com 147 bolsas anuais concedidas, o investimento foi de R\$58.800,00. O Edital 2013 foi o mais longo do Programa, com as atividades iniciadas em abril de 2014 e finalizadas em fevereiro de 2018.

Durante esse período, 34 discentes do curso de Licenciatura em Matemática da UFSJ foram bolsistas e a eles foram pagas 694 bolsas, totalizando o valor para essa modalidade de R\$277.600,00 de investimento.

A partir do Edital de 2018, os Subprojetos de Matemática e Teatro constituíram um único Subprojeto Teatro/Matemática, compreendendo 25 bolsas de iniciação à docência (sendo 16 bolsas para a área de Matemática e 9 para Teatro); três bolsas para Professor Supervisor (dois da área de Matemática e um de Teatro) e; uma bolsa de Coordenação de Área. Os bolsistas de iniciação para a docência e os supervisores de área da Matemática e do Teatro atuam em escolas distintas; sendo assim, suas atividades são desenvolvidas separadamente.

Seguiremos no texto nos referindo às atividades desenvolvidas apenas pelo Subprojeto Matemática, cujas informações foram concedidas por e-mail pela Professora Coordenadora de Área no momento (2018 - 2019).

O atual Edital do programa em vigência, para a área de Matemática do Subprojeto Teatro/Matemática, acolhe quatro professores supervisores – um bolsista em uma escola e um bolsista e dois voluntários em outra escola; todos eles licenciados em Matemática e três deles egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFSJ.

As atividades foram iniciadas no segundo semestre de 2018 em duas escolas da rede estadual de ensino da cidade, onde, inicialmente, os bolsistas observaram as aulas de todos os professores de Matemática das escolas. Na sequência, atuaram em duplas, desenvolvendo em salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio atividades de auxílio aos professores, de atendimento aos alunos e de correção de exercícios. Fora da sala de aula, os bolsistas produziam relatórios referentes as aulas desenvolvidas e todos se reuniam semanalmente na Universidade para discutir e planejar as atividades desenvolvidas.

As intervenções realizadas são elaboradas pelos bolsistas de acordo com o conteúdo ensinado pelo professor e conduzidas buscando-se sanar as dificuldades identificadas durante as observações em cada turma.

Em todas as edições do Programa, a inserção dos discentes que participavam do Subprojeto como bolsistas em escolas da Educação Básica foram/são uma oportunidade de, na formação inicial, compartilhar ideias, dúvidas e vivências no futuro ambiente profissional com todos os bolsistas – graduandos e professores.

4. O PIBID MATEMÁTICA-UFSJ NA VISÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EX-BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Como já dissemos, nossa pretensão com este trabalho é apresentar como as experiências proporcionadas pelo PIBID/Matemática são percebidas por professores de Matemática que são ex-bolsistas de iniciação à docência e como elas se relacionam com a prática profissional deles em sala de aula.

Por isso, o público alvo desta pesquisa foram alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFSJ que participaram como bolsistas de iniciação à docência do PIBID durante o período da graduação e que estivessem lecionando quando realizamos a coleta de dados.

Em contato com as ex-professoras coordenadoras do Subprojeto de Matemática do Programa e também com ex-alunos do curso de Matemática da UFSJ, obtivemos os nomes, telefones e e-mails dos alunos egressos do curso e que foram bolsistas do PIBID.

Chegamos a uma lista com exatamente 35 nomes. Depois de listar estes nomes, fizemos o primeiro contato com os envolvidos através de uma mensagem on-line, na qual foi enviado a todos, separadamente, um texto de apresentação da pesquisa e, junto a ele, um questionário que visava a conhecer o perfil dos indivíduos e a sondar junto aos egressos o interesse e a condição em participarem dessa pesquisa.

O primeiro contato foi realizado no princípio de Junho de 2017, mais precisamente no dia sete do mês, com a seguinte mensagem enviada:

Tabela 3: Texto de apresentação da pesquisa.

<p>Ola, bom dia.</p> <p>Sou Laís Nascimento de Carvalho, aluna do último período do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal em São João del-Rei (UFSJ). Realizo um trabalho de conclusão de curso intitulado O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCENCIA - PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS DE MATEMATICA DA UFSJ, sob a orientação da Profa. Viviane Cristina Almada de Oliveira (DEMAT / UFSJ). O principal objetivo dessa investigação é compreender o papel do PIBID na formação inicial e na prática profissional docente de egressos do curso de Matemática da UFSJ.</p> <p>Nesse sentido, gostaríamos de solicitar sua colaboração com o trabalho de nossa pesquisa respondendo a um breve questionário, disponível no link abaixo.</p> <p>Desde já, agradeço sua atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.</p> <p>Atenciosamente, Laís.</p>

Fonte: Autoria própria

Logo abaixo desta mensagem foi disponibilizado um link que direcionava os interessados até uma página que continha um questionário, que consta na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4: Questionário.

Questionário:

Bom dia! Obrigada pela sua participação nesta pesquisa.

1- Nome: _____

2- Idade: _____

3- Nome que usará na pesquisa: _____

4- Sexo:

- Masculino
- Feminino

5- Em que ano iniciou o curso de licenciatura em Matemática?

6- Em que ano se formou (colação de grau oficial)?

7- Você continua estudando?

- Sim
- Não

8- Você fez ou faz pós-graduação ou outro curso de graduação?

- Sim
- Não

Se sim, qual? _____

9- Durante quanto tempo você participou do PIBID (em meses)?

10- Você considera alguma contribuição que o PIBID possa ter proporcionado para sua formação?

- Sim
- Não

Se sim, qual? _____

11- Você está lecionando?

- Sim
- Não

Se sim, em qual instituição?

- Particular
- Pública
- Outro: _____

Se sim, em qual nível de ensino?

- Ensino Superior
- Ensino Médio
- Ensino Fundamental
- Outro: _____

12- Há quanto tempo está lecionando?

13- Você pretende continuar lecionando?

- Sim
- Não
- Talvez

14- Você gostaria de participar de uma pesquisa sobre o PIBID e a formação inicial de professores de Matemática respondendo a apenas duas perguntas?

- Sim
- Não

Se sim, por qual meio de comunicação?

- Gravação de áudio (Messenger Facebook ou WhatsApp)
- Mensagem de texto (E-mail, Messenger Facebook ou WhatsApp)
- Outro: _____

De acordo com sua escolha, deixe seu e-mail, link ou número para contato. _____

Fonte: Autoria própria

Esse questionário teve como objetivo levantar dados de cada ex-bolsista do PIBID/Matemática, os quais nos indicaram aspectos pessoais e acadêmicos dos envolvidos.

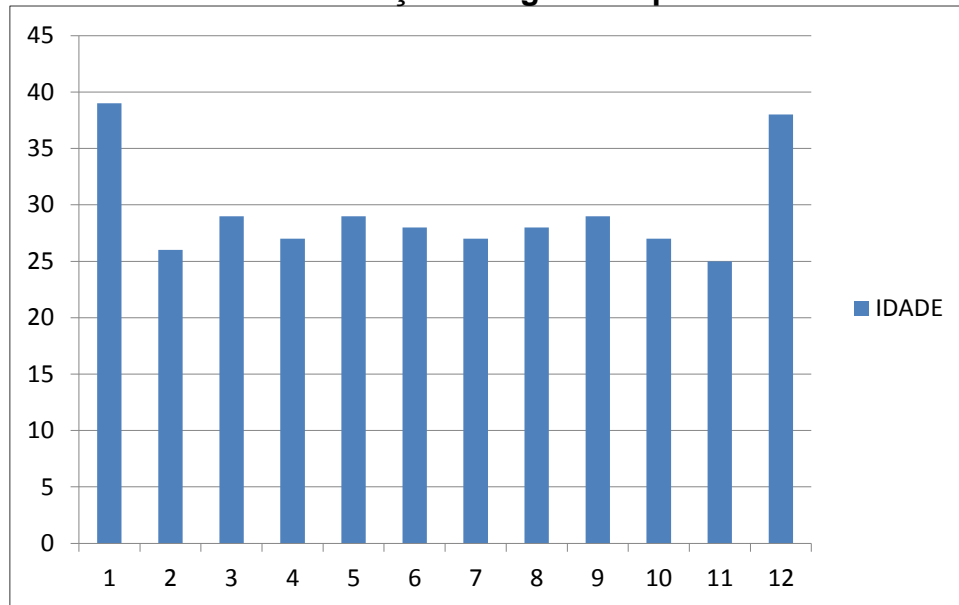
Nas quatro primeiras questões, solicitamos que os egressos nos passassem informações pessoais como nome - que será mantido em sigilo por questões de privacidade - além de idade, sexo e o pseudônimo a ser usado neste trabalho.

As respostas das questões cinco e seis informam o período que os egressos estiveram na graduação em Licenciatura em Matemática, que nos remete ao início da vida acadêmica deles na área do nosso interesse. As duas próximas questões, que também retratam a vida acadêmica dos ex-bolsistas do Subprojeto - PIBID/Matemática, nos dizem sobre a continuação dos estudos após o término da graduação.

A partir da nona pergunta, o questionário volta-se ao nosso foco de investigação. As questões nove e dez perguntam sobre a participação dos entrevistados no programa PIBID. Já as questões de números onze, doze e treze são relacionadas à profissão docente. A última questão indagou os envolvidos se eles se interessavam em participar de uma pesquisa com duas questões mais específicas sobre o tema.

Conseguimos retorno de doze egressos com respostas recebidas através do questionário. Esse retorno aconteceu entre os dias 07 de Junho e 21 de Julho de 2017.

O gráfico a seguir mostra a idade dos egressos respondentes.

Gráfico 4: Relação de egressos pela idade.

Fonte: Autoria própria

Listamos, no Gráfico 4, os egressos de forma numérica. Notamos que os ex-alunos possuíam, à época da coleta de dados, idade ente 25 e 40 anos. É possível observar a existência de uma aglomeração de barras entre as linhas 25 e 30, ou seja, dez dos doze respondentes são jovens pertencentes a esta faixa etária de idade; apenas dois possuíam idade superior a 30 anos e nenhum com idade inferior a 25.

O questionário nos proporcionou, também, a obtenção de dados referentes ao ano de início da graduação e de colação de grau no curso de Licenciatura em Matemática de cada egresso, além de possibilitar a contagem do tempo que estes permaneceram como licenciandos. Os dados foram dispostos conforme a tabela seguinte:

Tabela 5: relação de alunos conforme ano de início, ano de colação de grau oficial e tempo de permanência, em anos, no curso.

Pseudônimo	Ano de início no Curso	Ano da colação de grau oficial	Tempo de permanência no curso
<i>Ângela</i>	<i>2009</i>	<i>2013</i>	<i>4 anos</i>
<i>Cristiane Araújo</i>	<i>2009</i>	<i>2013</i>	<i>4 anos</i>
<i>Cristina</i>	<i>2010</i>	<i>2014</i>	<i>4 anos</i>
<i>Gil</i>	<i>2007</i>	<i>2011</i>	<i>4 anos</i>
<i>Marcília</i>	<i>2008</i>	<i>2014</i>	<i>6 anos</i>
<i>Max</i>	<i>2007</i>	<i>2010</i>	<i>4 anos</i>
<i>Max 1</i>	<i>2006</i>	<i>2011</i>	<i>5 anos</i>
<i>Paulo Apipe</i>	<i>2007</i>	<i>2011</i>	<i>4 anos</i>
<i>Professor 1</i>	<i>2008</i>	<i>2011</i>	<i>4 anos</i>
<i>Professor 2</i>	<i>2010</i>	<i>2015</i>	<i>5 anos</i>
<i>Suelen</i>	<i>2009</i>	<i>2014</i>	<i>5 anos</i>

<i>Wendel</i>	<i>2010</i>	<i>2015</i>	<i>5 anos</i>
---------------	-------------	-------------	---------------

Fonte: Autoria própria

Ao analisar a Tabela 5, podemos afirmar que apenas um dos egressos iniciou o curso em 2006, três iniciaram em 2007, dois em 2008, três em 2009 e outros dois em 2010. Estes alunos concluíram a graduação entre os anos de 2010 e 2015.

O período mínimo de permanência desses egressos no Curso de Licenciatura em Matemática oferecido pela UFSJ, do início até a colação de grau, foi de quatro anos, segundo as respostas obtidas. Sete deles concluíram o curso no prazo mínimo; os demais estenderam o período por até dois anos.

A partir dos dados obtidos, percebemos que os egressos constituintes do grupo em questão são, em sua maioria, do sexo feminino, sendo oito dos doze, restando quatro do sexo masculino.

A Tabela 6, exibida logo abaixo, apresenta o tempo de permanência de cada ex-aluno no Programa. Através dela, também identificamos quais alunos continuaram estudando após concluírem o curso de Licenciatura em Matemática e quais estão exercendo a profissão de professor.

Tabela 6: Relação de egressos por tempo de permanência (em meses) no PIBID e continuidade dos estudos.

Nome	Participação, em meses, no PIBID	Continua estudando ou possui outra graduação ou pós graduação?
<i>Ângela</i>	<i>24</i>	<i>Sim. Graduação em Pedagogia.</i>
<i>Professor 2</i>	<i>24</i>	<i>Não</i>
<i>Paulo Apipe</i>	<i>42</i>	<i>Sim. Mestrado em Educação.</i>
<i>Professor 1</i>	<i>25</i>	<i>Sim. Especialização Lato Sensu em Didática e Trabalho Docente.</i>
<i>Gil</i>	<i>24</i>	<i>Sim. Pós-graduação em Educação Empreendedora.</i>
<i>Max 1</i>	<i>28</i>	<i>Sim. Mestrado em Educação.</i>
<i>Suelen</i>	<i>48</i>	<i>Sim. Mestrado em Educação (em andamento).</i>
<i>Cristina</i>	<i>36</i>	<i>Sim. Doutorado em Estatística Experimental Agropecuária.</i>
<i>Marcília</i>	<i>24</i>	<i>Sim. Doutorado em Estatística.</i>
<i>Cristiane Araújo</i>	<i>12</i>	<i>Sim. Mestrado em Matemática Pura (finalizado).</i>

<i>Max 2</i>	24	<i>Não</i>
<i>Wendel</i>	18	<i>Não</i>

Fonte: Autoria própria

Segundo as respostas dispostas na Tabela 6, esses egressos permaneceram como bolsistas neste Programa em intervalos que variam de um a quatro anos. Segundo as informações, grande parte dos alunos participou do Programa por um período de tempo próximo a dois anos. Notamos uma discrepância em quatro respostas, com um dos egressos tendo colaborado com a equipe do Programa por um ano, outro por três anos e mais dois por cerca de quatro anos.

Através dos dados fornecidos pela Tabela 6, ainda podemos estabelecer que dos doze egressos respondentes, apenas três não prosseguiram com os estudos. Dos nove que continuaram a estudar, apenas Ângela optou por outra graduação; os demais seguiram para cursos de pós-graduação nos campos de Educação, Didática e Trabalho Docente, Estatística e Matemática Pura.

Seguindo com a análise do questionário, interrogamos os egressos sobre a existência de contribuições do Programa para sua formação enquanto discente. As respostas obtidas foram positivas, todos os ex-alunos afirmaram que houve contribuições do Programa para a formação inicial. Listamos as citações feitas por cada respondente e as dispusemos na Tabela 7.

Tabela 7: Contribuições do PIBID para a formação docente.

Nome:	Quais contribuições o PIBID trouxe para sua formação para a docência?
<i>Professor 2</i>	<i>Foram inúmeras as contribuições do PIBID em minha formação, a que considero mais valiosa é o relacionamento professor-aluno. O PIBID, pela forma como acontece, permite que em nossa formação nos aproximemos mais dos alunos e essa prática permite que identifiquemos quais são as maiores dificuldades de nossos alunos e identificando podemos planejar as aulas já com o intuito de sanar essas dúvidas.</i>
<i>Paulo Apipe</i>	<i>Introduzir-nos no ambiente escolar, fora da condição de regentes. Isso proporciona que conhecêssemos a escola de uma maneira calma, onde pudemos observar melhor. Além disso há também o contato com pesquisas e profissionais experientes e a troca mútua de experiências.</i>
<i>Professor 1</i>	<i>As reflexões feitas tanto no planejamento das atividades quanto depois que elas foram executadas. O contato com a escola em geral e o cotidiano dos professores.</i>
<i>Gil</i>	<i>Práticas diárias dentro da sala.</i>
<i>Max 1</i>	<i>Ajudou a repensar práticas para diferentes turmas e me mostrou que mesmo</i>

	<i>sendo uma atividade diferenciada, ela pode precisar de adaptações para ser reaplicada em outra turma.</i>
<i>Suelen</i>	<i>O PIBID proporcionou uma aproximação com a realidade escolar e, principalmente em relação à sala de aula. Enquanto bolsista do Programa, pude planejar, elaborar e desenvolver atividades com os alunos das escolas participantes, o que contribuiu em muito para minha formação.</i>
<i>Cristina</i>	<i>Além de vencer a timidez, consegui criar uma linguagem que pudesse ser compreendida pelos alunos.</i>
<i>Marcília</i>	<i>Experiência quanto à prática docente.</i>
<i>Cristiane Araújo</i>	<i>Experiência em sala de aula com outras formas de trabalhar a matéria.</i>
<i>Max 2</i>	<i>Construção da minha prática docente.</i>
<i>Wendel</i>	<i>Aplicação prática de formas alternativas no ensino da matemática.</i>
<i>Ângela</i>	<i>Um maior conhecimento para minha formação como futura docente.</i>

Fonte: Autoria própria

O grupo expôs várias contribuições relevantes proporcionadas pelo PIBID aos seus bolsistas, as quais apontamos no diagrama a seguir.

Diagrama 1: Contribuições do PIBID segundo os alunos egressos.



Fonte: Autoria própria

As contribuições por eles citadas ajudam no desenvolvimento da prática docente. Segundo Brito e Santos reflexões sobre prática docente em Matemática remetem a pensar sobre:

a concepção de matemática do futuro professor e como ele entende a atividade matemática em sala de aula, o que ele entende sobre formulação de problemas; quais suas possibilidades de refletir em torno de metodologias e propostas de ensino, qual o conhecimento que ele tem em torno da epistemologia da qual essas metodologias derivam. (2009, p. 02)

Dessa forma, quando falamos em prática docente - e em prática docente em Matemática - não estamos nos referindo a um exercício que se desenvolve apenas com aprendizagem e execução de técnicas, estamos nos referindo a um conjunto de situações presentes no cotidiano de sala de aula e da escola, às quais os professores estão sujeitos e que requerem habilidades, reflexão e agilidade para tomar decisões.

Um passo que pode auxiliar o professor, tanto em início de carreira como o experiente, a se antecipar e criar soluções para certas situações profissionais é esboçar uma forma de guiar suas aulas. Esse processo conhecido como planejamento das atividades pode ser feito com um prévio delineamento do que o professor pretende ensinar durante sua aula, mas não se resume em apenas elaborar a atividade. Planejar também se estende a refletir sobre qual metodologia usar, ou seja, qual caminho pretende seguir, além de considerar qual método de avaliação será utilizado, possibilitando ao docente prever momentos propícios para gerar debates e discussões junto aos seus alunos em qualquer nível de ensino.

O planejamento das atividades permite que o professor reserve momentos para reflexão com seus alunos sobre os conteúdos abordados durante as aulas e permite também que ele reflita sobre sua prática, através de leitura e estudo de textos científicos e relatos de experiência que abordem o ensino e metodologias de ensino, sendo esse outro assunto citado pelos ex-bolsistas.

Pesquisar e ler permite ao professor, seja ele experiente ou em início de carreira, bem como estagiário ou bolsista de iniciação à docência, questionar-se sobre sua ação em sala de aula e buscar por instrumentos metodológicos que contribuam para o processo de aprendizagem dos alunos, onde sua prática é o ponto de origem e pode se torna, também, o destino da pesquisa.

Além de textos que apresentam novas tecnologias e metodologias de ensino, existem pesquisas sobre o exercício da docência que, quando publicadas e lidas, podem

servir de exemplo fundamentado e experimentado para que outro professor utilize daquela produção e desenvolva atividades nela inspiradas em suas aulas (GARCIA et al., 2011).

Mais uma contribuição destacada pelos ex-bolsistas se refere às formas diferenciadas para o ensino de Matemática, onde, assim como em todo o processo de ensino, o papel do professor é atuar como facilitador a fim de favorecer o ensino. Algumas atividades diferenciadas podem ser realizadas através da utilização de metodologias de ensino decorrentes da Modelagem Matemática, da Resolução de Problemas e da Etnomatemática, bem como em atividades que possibilitem o uso de materiais manipuláveis como jogos de tabuleiro, sólidos geométricos, softwares e outros.

Outra contribuição interessante destacada pelos ex-bolsistas do PIBID/Matemática é a inserção dos mesmos no ambiente escolar durante a graduação, que contribuiu e facilitou para um melhor relacionamento entre eles, os ex-bolsistas, os alunos e os funcionários das escolas de educação básica, promovendo aproximação à realidade escolar e permitindo que tivessem uma percepção real do cotidiano de um professor já em carreira.

Segundo os professores respondentes, foi possível, através do Programa, vivenciar experiências em sala de aula quanto à construção da prática docente, abatendo a timidez e criando linguagens para facilitar o ensino e a aprendizagem da Matemática.

Conforme Lima et al.:

A sala de aula é um ambiente no qual colocamos em prática as experiências desenvolvidas no decorrer de nossa formação docente, e a troca de experiências favorecem a reflexão sobre a sua prática pedagógica, de maneira a reconstruir novas metodologias a serem aplicadas. (2016, p. 09)

Mesmo vivendo por anos, enquanto aluno, dentro do ambiente escolar, o futuro professor e também o professor em início de carreira, passam por momentos de insegurança. Dentro do PIBID, durante as reuniões realizadas com o grupo de bolsistas do Subprojeto de Matemática, segundo os respondentes, tornava-se possível que os bolsistas de iniciação à docência, os professores supervisores e professores coordenadores elaborassem juntos as atividades que seriam realizadas nas escolas. Esse momento de interação favorecia não apenas os licenciandos, mas também os professores envolvidos, pois juntos desenvolviam estudos, observavam, questionavam e investigavam metodologias a fim de alcançarem os objetivos almejados no trabalho escolar.

Entendemos que assim esse Programa permitia uma relação entre o ensino básico e o ensino superior, ligando a escola de Educação Básica à universidade e a teoria à prática, permitindo ao licenciando adquirir confiança ao desenvolver atividades com os conhecimentos produzidos na universidade e tendo o professor supervisor como base de apoio durante as intervenções.

Seguindo com a análise das respostas, perguntamos aos egressos se eles estavam lecionando, onde e em qual nível de ensino. Obtivemos o seguinte resultado:

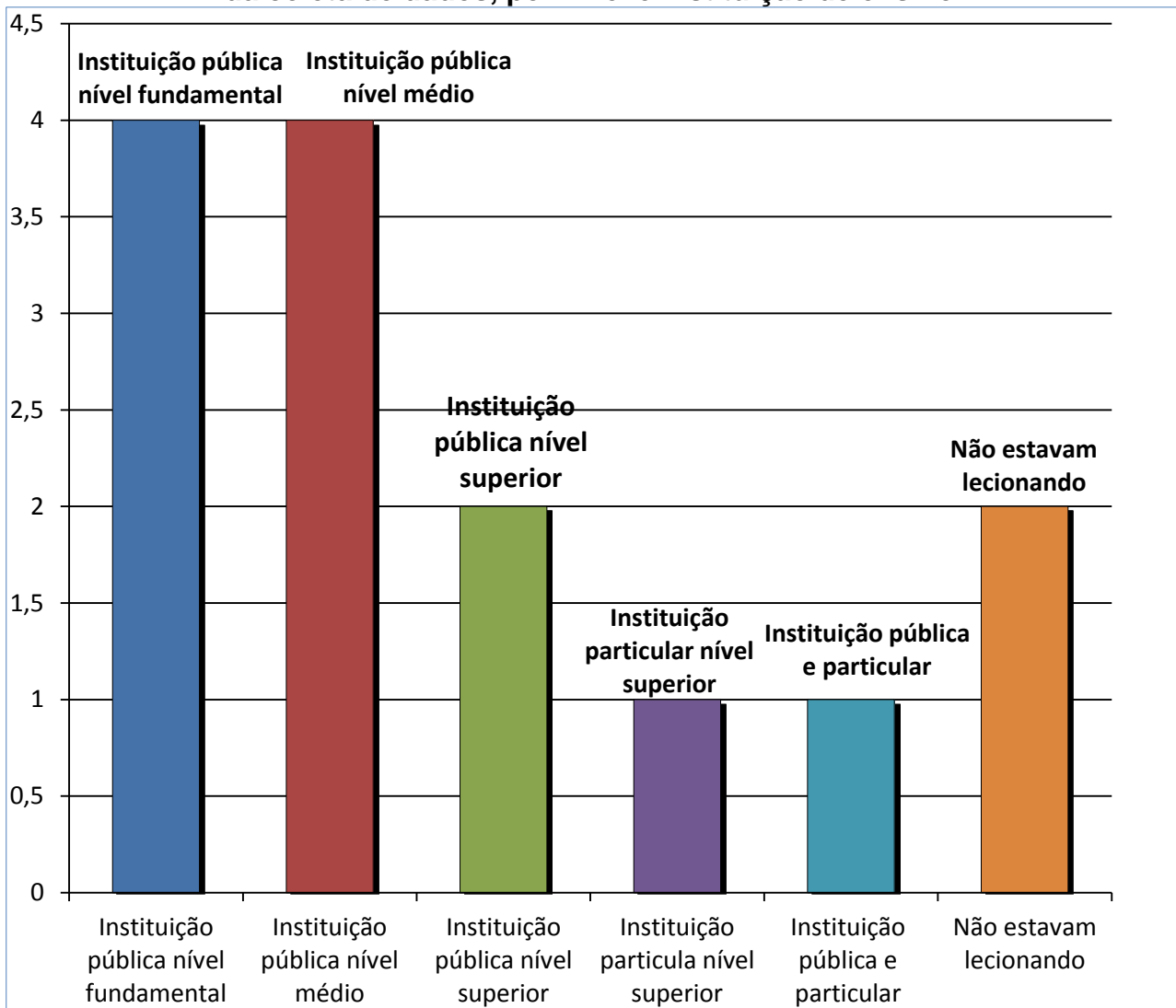
Tabela 8: Relação de egressos que lecionavam por instituição e nível de ensino.

Pseudônimo	Você está lecionando?	Se sim, em qual instituição?	Se sim, em qual nível de ensino?
<i>Ângela</i>	<i>Não</i>	-	-
<i>Cristiane Araújo</i>	<i>Sim</i>	<i>Pública</i>	<i>Ensino Superior</i>
<i>Cristina</i>	<i>Sim</i>	<i>Pública</i>	<i>Ensino Médio, Superior e Especialização</i>
<i>Gil</i>	<i>Sim</i>	<i>Pública</i>	<i>Ensino Fundamental</i>
<i>Marcília</i>	<i>Sim</i>	<i>Particular</i>	<i>Ensino Superior</i>
<i>Max</i>	<i>Sim</i>	<i>Pública</i>	<i>Ensino Fundamental e Médio</i>
<i>Max 1</i>	<i>Sim</i>	<i>Pública, particular e tutoria à distancia</i>	<i>Ensino Fundamental, Médio e Superior</i>
<i>Paulo Apipe</i>	<i>Sim</i>	<i>Pública</i>	<i>Ensino Fundamental</i>
<i>Professor 1</i>	<i>Sim</i>	<i>Pública</i>	<i>Ensino Médio</i>
<i>Professor 2</i>	<i>Sim</i>	<i>Pública</i>	<i>Ensino Médio</i>
<i>Suelen</i>	<i>Sim</i>	<i>Pública</i>	<i>Ensino Fundamental</i>
<i>Wendel</i>	<i>Não</i>	-	-

Fonte: Autoria própria

Notamos, no Gráfico 5, o número de ex-bolsistas que, à época da coleta de dados, lecionavam em escolas públicas e particulares. O gráfico prioriza o grupo em que cada bolsista egresso se encaixava. Inclusive, separamos os que se encaixavam em mais de uma opção seja em nível ou em instituição de ensino, considerando essa uma categoria. Veja logo abaixo:

Gráfico 5: Número de egresso que lecionavam, no momento da coleta de dados, por nível e instituição de ensino.



Fonte: Autoria própria

Analisando o gráfico acima podemos verificar que dois dos doze egressos não estavam lecionando no momento em que foi realizada a coleta dos dados. Dos demais, dez atuavam como professores apenas em escolas da rede pública, sendo quatro no ensino fundamental, quatro no ensino médio e dois no ensino superior. Um lecionava apenas em escolas de rede particular em nível superior e, também, somente um lecionava em mais de uma rede de ensino.

A questão seguinte, presente no questionário, indagava se existia no ex-aluno a pretensão de continuar lecionando. Abaixo, dispomos as respostas obtidas:

Tabela 9: Relação de egressos e pretensão de lecionar.

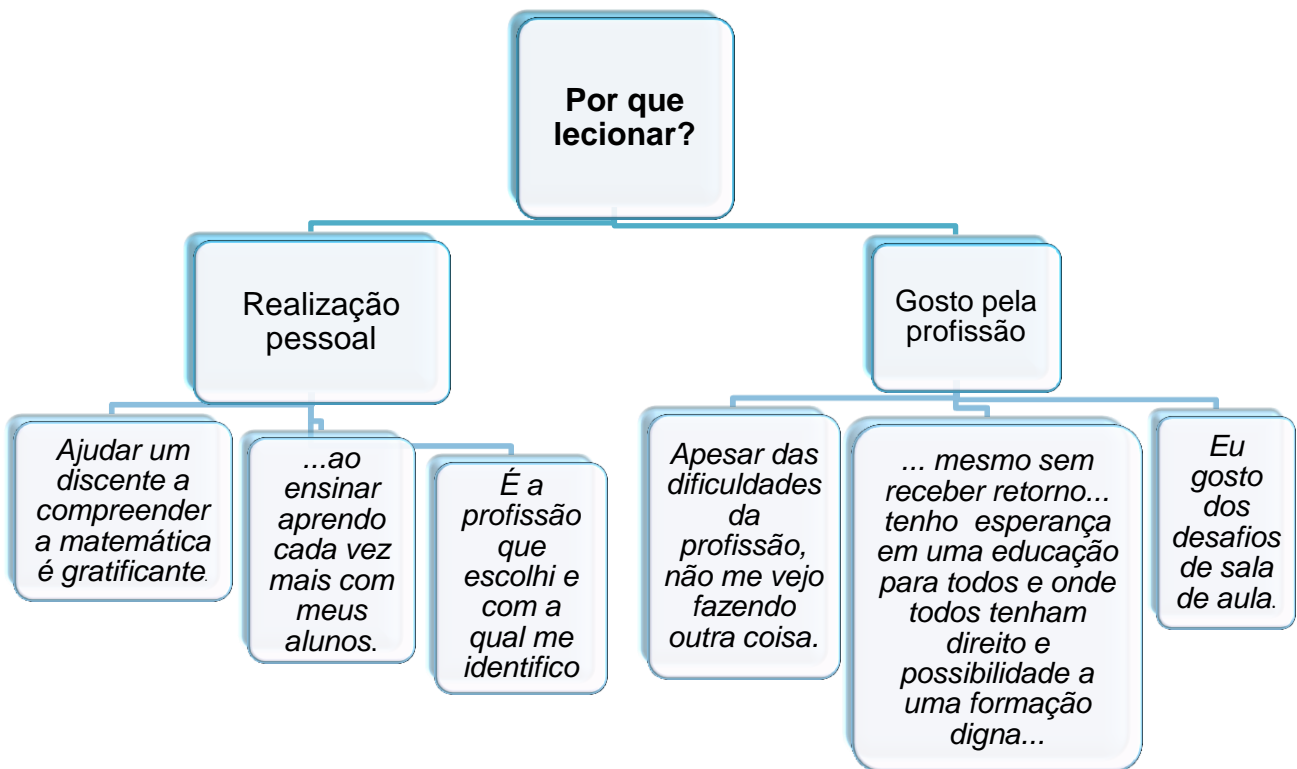
Pseudônimo	Existe em você a pretensão de continuar de lecionando? Por quê?
Ângela	<i>Sim. Apesar das dificuldades pra lecionar atualmente, gosto do que faço. Ensinar é uma arte. Ajudar um discente a compreender a matemática é muito gratificante.</i>
Cristiane Araújo	<i>Sim. Porque realmente gosto de dar aula.</i>
Cristina	<i>Sim. Porque conseguir compartilhar conhecimentos é uma das coisas mais grandiosas a se fazer.</i>
Gil	<i>Sim. Gosto do meu trabalho apesar de tantas dificuldades.</i>
Marcília	<i>Sim. Me sinto realizada nesta profissão.</i>
Max	<i>Sim. É a profissão que escolhi e com a qual me identifico.</i>
Max 1	<i>Sim. Porque gosto do trabalho que desenvolvo com meus alunos, e sempre, mesmo sem receber muitas vezes o retorno por isso, tenho esperança em uma educação para todos e onde todos tenham direito e possibilidade a uma formação digna, para ter não apenas uma formação acadêmica, mas uma formação intelectual.</i>
Paulo Apipe	<i>Sim. Me sinto realizado na docência. Apesar das dificuldades da profissão, não me vejo fazendo outra coisa.</i>
Professor 1	<i>Sim. Porque eu me sinto realizada na minha profissão e ao ensinar aprendendo cada vez mais com meus alunos.</i>
Professor 2	<i>Sim. Eu gosto dos desafios de sala de aula.</i>
Suelen	<i>Sim. Porque eu gosto muito de lecionar.</i>
Wendel	<i>Não. Passei em um concurso em outra área.</i>

Fonte: Autoria própria

Houve, majoritariamente, respostas que indicavam a intenção de permanecer na docência, sendo que apenas um dos ex-bolsistas declarou não mais se interessar pelo magistério.

Destacamos, na Figura 1, quais os principais motivos citados pelos egressos que pretendiam seguir a carreira docente.

Figura 1: Principais motivos para continuar a lecionar segundo os egressos.



Fonte : Autoria própria

As respostas à pergunta geradora deste item podem ser relacionadas a duas linhas de pensamento que são a realização profissional e o gosto pela profissão. Esses dois pontos estão extremamente ligados e podem ser desenvolvidos ou potencializados durante a graduação, quando o discente é capaz de conhecer o seu ambiente de trabalho e, de acordo com as experiências adquiridas, reconhecer a opção de seguir a carreira docente ou não.

Izá (2015) apresenta depoimentos de graduandos de Licenciatura em Matemática, que atuavam como bolsistas do PIBID de Matemática, que estavam indecisos em permanecer ou não no curso devido às experiências negativas vivenciadas no Estágio Supervisionado e também por possuírem expectativa de mudança de curso. Segundo os relatos apresentados por essa autora, a opção de permanecer na Matemática foi tomada pelos bolsistas, depois que eles ingressaram no Programa e passaram por experiências que lhes trouxeram satisfação e a oportunidade de mudar sua concepção sobre a docência.

O PIBID foi, então, referido pelos nossos entrevistados como motivador à docência, uma vez que foi uma oportunidade perceber e conhecer o ambiente escolar e assim consideramos que um professor cria gosto pela sua profissão quando se percebe realizado dentro da mesma, ou seja, quando percebe que seus atos (ensino) estão gerando retorno (aprendizagem), sente prazer ao lecionar.

Vale destacar que, mesmo demonstrando gosto pela profissão docente, alguns dos egressos que lecionavam e responderam ao nosso questionário citam “dificuldades” que não foram descritas por eles em suas respostas. Algumas dessas dificuldades enfrentadas pelos professores, principalmente em início de carreira, quando não superadas podem ser cruciais para motivar o abandono da profissão.

Em andamento com o questionário, perguntamos a todos os entrevistados se estavam interessados em responder mais algumas perguntas que consistiam na nossa pesquisa. Embora todos tenham aceitado o convite, enviamos as perguntas apenas para aqueles que se encaixavam nos critérios de seleção, ou seja, para os alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFSJ que foram bolsistas no PIBID e que, na época da coleta dos dados, atuavam como professores. Dez dos respondentes se encaixaram nesse perfil.

Enviamos a eles, através do endereço on-line fornecido, as perguntas que constam logo abaixo:

Tabela 10: Pesquisa.

<p>PESQUISA</p> <p>Bom dia! Obrigada pela sua participação nessa pesquisa.</p> <p>Segunda etapa: Entrevista.</p> <p>1) Nome: _____</p> <p>2) Nome que usará na pesquisa: _____</p> <p>3) Como você percebe o PIBID na sua formação inicial como professor de matemática?</p> <p>_____</p> <p>4) As experiências vivenciadas por você, como bolsista de iniciação à docência no</p>
--

PIBID, influenciam sua prática profissional como professor? Se sim, de que maneira?

Fonte: Autoria própria

Obtivemos retorno na pesquisa de quatro ex-alunos, entre os dias 8 e 22 do mês de Agosto, de 2017.

Quando perguntamos a eles como percebem o PIBID em sua formação inicial, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 11: PIBID na formação inicial segundo os egressos.

Nome que usará na pesquisa	Como você percebe o PIBID na sua formação inicial como professor de matemática?
<i>Paulo Apipe</i>	<i>Percebo como um meio para ser inserido na escola básica de maneira gradativa. Nesse sentido, o PIBID mostra a escola ao licenciando, que não ocupa uma posição protagonista na condução das aulas de matemática e, conseqüentemente, tem tempo para assimilar as particularidades da nova profissão.</i>
Professor 3 ¹¹	<i>O PIBID foi um grande incentivo à docência, pois durante a minha participação no Programa, além de me aproximar da realidade escolar, eu pude planejar e desenvolver, junto com a minha equipe, atividades e oficinas para os alunos.</i>
<i>Max 1</i>	<i>Que mesmo atividades diferenciadas requerem um olhar diferenciado de turma para turma. Podemos elencar outras contribuições. O Programa ainda ajudou como orientador no preparo e aplicação de atividades, bem como reflexão de resultados, nos aproximando da realidade escolar antes mesmo de formados, auxiliando na ampliação da visão docente e fundamentação da prática.</i>
<i>Marcília</i>	<i>O PIBID foi uma experiência enriquecedora para minha formação como professora. Por meio dele participei de estudos e discussões acerca da docência, estive em um congresso, o que ampliou meus horizontes sobre a educação, além de vivenciar a troca de experiências; e o grupo trouxe a possibilidade da construção do conhecimento em conjunto. O PIBID também permitiu a prática docente pela interação com as escolas, a ministração de aulas e oficinas. Enfim, o Programa agregou à minha formação conhecimento e experiência.</i>

Fonte: Autoria própria

Percebemos nas respostas desses ex-bolsistas falas que nos remetem aos objetivos iniciais do Programa, mencionados anteriormente, e listamos alguns trechos expostos pelos egressos que relacionam sua experiência aos objetivos:

¹¹ Esse egresso não se identificou ao responder às perguntas, dessa forma, para meio de identificação o nomeamos Professor 3.

- Aproximação e inserção do bolsista ao ambiente escolar:
 - *“O PIBID também permitiu a prática docente pela interação com as escolas, a ministração de aulas e oficinas.”*
 - *“Percebo como um meio para ser inserido na escola básica de maneira gradativa.”*

- Planejamento e reflexão de atividades em equipe:
 - *“. O Programa ainda ajudou como orientador no preparo e aplicação de atividades, bem como reflexão de resultados...”*
 - *“...eu pude planejar e desenvolver, junto com a minha equipe, atividades e oficinas para os alunos.”*
 - *“Por meio dele participei de estudos e discussões acerca da docência, estive em um congresso, o que ampliou meus horizontes sobre a educação, além de vivenciar a troca de experiências.”*

Considerando o primeiro item selecionado nesta questão e as respostas dos ex-alunos, notamos que o PIBID auxiliou aos egressos no (re)conhecimento do cotidiano escolar, sendo este feito de forma gradativa. Gomes nos diz que:

No contexto PIBID, o educando tem a oportunidade de participar desde o início da sua formação acadêmica do ambiente escolar em escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um educador do curso de licenciatura e de um educador da escola. (2015, p. 16)

A inserção do licenciando no ambiente escolar foi um assunto citado pelos egressos e esse contato proporciona momentos benéficos de criação dentro da prática docente que não se aplicam apenas aos bolsistas, mas também às escolas, que podem aumentar seu rendimento com a parceria do Programa, além de implicar na formação continuada do educador da escola básica e superior.

Convém notar que alguns dos objetivos do programa são relacionados a esses trechos como forma de incentivo à formação docente em nível superior visando a educação básica. Inserir os graduandos dos cursos de licenciatura no cotidiano escolar pode configurar estímulo ao trabalho docente. Desta forma o bolsista consegue, além de criar e participar de experiências metodológicas e práticas que acontecem no processo de ensino, articular a teoria dos cursos acadêmicos com a prática e assimilar as responsabilidades cabíveis a um professor em exercício.

Dentro do PIBID, os bolsistas de iniciação à docência e os professores supervisores e coordenador passam juntos por momentos de construção e de aprendizado, desde a criação de projetos para serem desenvolvidos nas escolas até a criação dos materiais didáticos e utilização deles durante intervenções. Desta forma, as experiências vivenciadas se tornam importantes para a formação inicial dos graduandos e para a formação continuada dos professores.

Novamente, nessas últimas respostas dos egressos entrevistados, nos deparamos com citações acerca da importância do planejamento de atividades e da reflexão sobre a realização das mesmas. Hilgemann acentua a relevância desse trabalho se dar em equipe:

Atuando em grupo, os bolsistas têm a oportunidade de expor dúvidas, anseios, discutir as atividades realizadas e os resultados alcançados, desenvolvendo a habilidade de articular argumentos para sustentar suas hipóteses, além de colocar-se num movimento de escuta do outro. (2013, p. 35)

A interação entre os componentes do grupo, compartilhando opiniões e críticas, proporciona reflexão sobre sua prática e, assim, pode acarretar desenvolvimento profissional. A reflexão sobre como ocorreu uma atividade ou uma intervenção pode gerar significativos momentos de aprendizagem.

Oliveira, Santos e Rodrigues (2019, no prelo) notam que o trabalho coletivo dentro de um grupo constituído por pessoas em diferentes estágios da carreira docente proporciona novas perspectivas e também discussões ricas, onde podem ser socializados olhares distintos advindos de uma única situação.

Voltamos então a identificar traços dos objetivos do PIBID nas falas dos egressos, como forma de apropriação e reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente, mobilização dos professores da educação básica perante o processo de formação dos licenciandos bolsistas e ainda articulação entre teoria e prática.

Ao perguntarmos aos entrevistados se as experiências que eles vivenciaram no PIBID influenciam a prática profissional de cada um deles como professor, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 12: Experiências e Influências do PIBID no exercício da docência.

Nome que usará na pesquisa:	As experiências vivenciadas por você, como bolsista de iniciação à docência no PIBID, influenciam sua prática profissional como professor? Se sim, de que maneira?
------------------------------------	---

Paulo Apipe	<i>Influenciam. As experiências vivenciadas no âmbito do PIBID (tanto as boas quanto as ruins) interferem diretamente em minhas escolhas e, portanto em minha prática. Com as experiências do PIBID foi possível refletir e vislumbrar a prática profissional. Isso proporcionou que eu projetasse (e ainda projete) minhas futuras ações.</i>
Professor 3	<i>Sim. Gosto de deixar meus alunos se reunirem em pequenos grupos para fazerem as atividades propostas, como quando eu ia com a minha equipe do PIBID para as escolas. Procuro planejar aulas mais descontraídas, onde os alunos tenham maior participação e, algumas vezes trabalho com jogos e filmes.</i>
Max 1	<i>Sim. Hoje, sempre ao elaborar atividades, procuro pensar como cada turma irá se identificar com a atividade planejada, procurando sempre adequar a atividade ao público alvo. Busco solucionar as dificuldades dos alunos, através da reflexão e discussão com os alunos dos resultados, sempre procurando fazê-los refletir sobre sua participação e desenvolvimento em cada atividade.</i>
Marcília	<i>As experiências vividas influenciam fortemente na minha prática profissional. Valorizo a importância do estudo contínuo; a dedicação na preparação das aulas visando a utilização de didática e a busca do aprendizado de cada aluno. No PIBID vivenciei a utilização de dinâmicas, oficinas e atividades diferenciadas como forma de melhorar o aprendizado dos alunos e mantenho dessas práticas como professora.</i>

Fonte: Autoria própria

Os egressos responderam que houve influência do Programa em sua maneira de lecionar. Alguns pontos colocados por eles também foram citados em questões anteriores, como: planejamento de aulas, adequação de atividades para cada turma, reflexão e discussão de atividades.

Esses são assuntos que sempre merecem destaque quando o debate aborda a docência. É ainda interessante evidenciar que o planejamento de uma aula implica, quase sempre, na realização de uma pesquisa, indo ao encontro do que Santos coloca: “ensinar exige pesquisa” (2019, p. 146).

Além das contribuições já citadas anteriormente percebemos novas menções, proporcionadas pelo Programa, como: dinâmicas e atividades diferenciadas com a utilização de jogos e filmes e também formação de grupos de alunos durante as aulas.

Destacamos que aulas diferenciadas, utilizando jogos, filmes e outros recursos, nem sempre serão aulas estimulantes e interessantes para os alunos. Desse modo, voltamos a ressaltar a importância da pesquisa e do planejamento, para qualquer tipo de aula e, da pesquisa também durante discussões e reflexões sobre atividades já desenvolvidas. Tais pesquisas podem, inclusive, ser realizadas durante a aula,

envolvendo os alunos da Educação Básica, o que tornaria uma atividade diferenciada, um dos temas aqui citados.

Desta forma nota-se que o PIBID de Matemática não foi apenas um programa que iniciou à docência esses ex-bolsistas, mas também influenciou em sua carreira docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o PIBID cumpriu com seus objetivos gerais em vários trechos deste texto, nos quais nos deparamos com falas de ex-bolsistas de iniciação à docência que indicam esse programa como tendo proporcionado uma interação entre ensino superior e educação básica, a inserção do discente no cotidiano escolar, incentivando-o a atuar na educação básica e elevar a qualidade da formação inicial do futuro educador.

Os egressos que responderam nossos questionário percebem o Subprojeto – Matemática, assim como o Programa de modo geral, como um facilitador da prática que permitiu sua inserção na atividade docente ainda durante a graduação, fato que possibilitou a eles a observação das responsabilidades da profissão e o reconhecimento da escola de forma calma e gradativa.

O trabalho que era realizado, segundo os bolsistas egressos, além de ter proporcionado acesso às salas de aula, proporcionou a troca de experiência com outros bolsistas, com professores de educação básica e da educação superior e favoreceu a relação e a aproximação com a comunidade escolar.

Os relatos apresentados também descrevem experiências vividas que vão além de participação em aulas dentro da escola básica. Foi estabelecida ainda a importância do conhecimento advindo do estudo e de pesquisas sobre o ensino de matemática, seja para fim de elaboração de projetos e de planejamentos de aulas, seja sobre a perspectiva de reflexão de didáticas de ensino, passando a serem atividades enriquecedoras que remetem à reflexão e à criticidade sobre a própria prática.

Foi estabelecida ainda a relevância do trabalho em grupo que acontecia desde o planejamento e adaptação de projetos e atividades durante as reuniões até as intervenções nas escolas.

Mesmo sabendo que o trabalho coletivo frequentemente não acontece na profissão docente, tendo em vista que esta é uma carreira onde o professor age só dentro da sala de aula, os trabalhos em grupo dentro do Subprojeto geraram confiança nos bolsistas, diminuindo a ansiedade e as inquietações acerca da futura profissão, além de possibilitar a cada bolsista o compartilhamento de ideias, pontos de vistas e dúvidas com os demais colegas e com os professores.

Quando embasados nas pontuações feitas pelos entrevistados e dispostas neste trabalho, acreditamos que o Subprojeto PIBID – Matemática da UFSJ contribuiu para a formação inicial e continuada desses professores de Matemática, encorajando-os, incentivando-os, aproximando-os da prática docente, e criando novas perspectivas sobre essa última.

Destacamos os estudos realizados, a oportunidade de aproximação do ambiente escolar e os conhecimentos e vivências adquiridas com o trabalho realizado no PIBID/Matemática - UFSJ como pontos fortes desse programa, os quais implicam no incentivo e na valorização da docência e também na qualidade da formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade que têm a oportunidade de participar desse programa.

Dos objetivos colocados pela CAPES para o PIBID, consideramos que todos foram contemplados no trabalho desenvolvido junto aos bolsistas da licenciatura em Matemática. O PIBID contribuiu para o incentivo à formação docente para atuação na educação básica, influenciando aos licenciandos a seguirem a carreira e, contribuindo para valorização do magistério; na elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; na inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, oportunizando criação e participação em experiências metodológicas; na mobilização dos professores de escolas públicas, podendo esses se reconhecerem como coformadores dos futuros docentes e; na articulação entre teoria e prática dos bolsistas.

Por fim, ressaltamos a importância de iniciativas na graduação que, assim como o PIBID, propiciem a aproximação e familiarização de licenciandos no ambiente escolar, a formação para a docência por meio da prática, permitindo a troca e a vivência de experiências produtivas e significativas para a carreira ainda na formação inicial.

Outras ações a serem criadas e incentivadas no contexto da formação de professores poderiam buscar suavizar as lacunas entre a teoria advinda da universidade e os desafios da profissão; diminuir a evasão de discentes dos cursos de licenciatura; e promover a reflexão sobre a prática pedagógica, oportunizando assim uma qualificação profissional para docentes em todos os níveis de ensino.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** 2005. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: Junho de 2019.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** 1993. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em Junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Editais MEC/CAPES/FNDE.** 2007. Brasil. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Editais_PIBID.pdf>. Acesso em: Abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: **Editais CAPES/DEB Nº 02/2009 - PIBID.** 2009 Brasil. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Editais02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: Abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: **Editais Nº 018/2010/ CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias.** 2010. Brasil. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Editais18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: Maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: **EDITAL Nº001/2011/CAPES**. 2011. Brasil. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: Maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: **EDITAL CAPES Nº 011/2012**. 2012. Brasil. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: Maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: **EDITAL Nº 061/2013 Retificado**. 2013. Brasil. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf>. Acesso em: Maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: **EDITAL Nº 7/2018**. 2018. Brasil. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: Maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão – DEB 2009 – 2014. v. 1**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: Junho de 2019.

BRITO, A. E.; SANTOS, C. A.: Prática pedagógica dos professores de matemática no início da experiência docente: ciclo de vida e saberes docentes. **Revista Multidisciplinar FAP Episteme**, Teresina, v. 1, p. 146 - 153, 2009. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.1/1_Cleidivan%20Alves%20dos%20Santos%20e%20Antonia%20Edna%20Brito.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2019.

CAPES. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2019. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: Agosto de 2019.

CAVALARI, M. F. Um histórico do curso de Matemática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP). **Revista Brasileira de História da Matemática** – vol. 12, nº 25, p. 15 – 30, 2012. Disponível em: <<http://www.rbhm.org.br/issues/RBHM%20-%20vol.12,no25/02%20-%20Mariana.pdf>>.

Acesso em: Maio de 2019.

COSTA, F. F.: Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas!. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPESUL, 4., 2012. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2021/466>>. Acesso em: Fevereiro de 2017.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S.: A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. !. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPESUL, 4., 2012. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>>. Acesso em: Março de 2017.

FREITAS, H. C. L.: Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 23, nº. 80, p. 136 – 167. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: Janeiro de 2017.

GARCIA, V. C. V.; BÚRIGO, E. Z.; BASSO, M. V. A; GRAVINA, M. A.: Introdução. In: GARCIA, V. C. V. [et al.] (org.) **Reflexão e pesquisa na formação de professores de matemática**. 1. ed. - Porto Alegre, Evangraf: 2011. p. 07 – 13. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/espmat/livros/livro3-reflexaopesquisa.pdf>>. Acesso em: Junho de 2019.

GOMES, L. S.: **A importância do PIBID na formação e prática docente dos licenciandos em matemática da UESB Campos de Vitória da Conquista**. Monografia (graduação em Licenciatura em Matemática) – Universidade Estadual do Sudeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, BA. 2015. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/cursos/matematica/matematicavca/wp->

content/uploads/MONOGRAFIA-DE-LISIANE-SANTOS-GOMES.pdf>. Acesso em: Maio de 2019.

GOMES, M. L. M.: Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 55, p 424 – 438, Ago, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10032>>.

Acesso em: Maio de 2019.

HILGEMANN, C. M. [*et al.*]. Vivências no PIBID: contribuições à formação docente. **Revista Destaques Acadêmicos**, Vol. 5, N. 2, 2013 - CCHJ/ UNIVATES, P. 31-38.

Disponível em:

<<http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/300/296>>. Acesso em:

Junho de 2019.

IZÁ, S. E.: **Aprendizagem da docência: um olhar para as práticas formativas desenvolvidas no contexto do PIBID – Matemática/UFLA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei - MG, 2015, Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Stefania%20Efigenia%20Iza.pdf>>.

Acesso em: Agosto de 2019.

LIMA, P. V. P. [*et al.*]: A formação do futuro professor de matemática – Um olhar sobre as perspectivas do PIBID. In: Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, 7., 2016.

São Paulo. **Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades**.

São Paulo. Disponível em: <<http://giem.mat.unb.br/wp-content/uploads/2018/04/11.pdf>>.

Acesso em: Janeiro de 2019.

MARCELO GARCIA, C.: **Formação de professores**: Para uma mudança educativa.

Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, C. M. F.: Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. v. 22, nº 74, p. 27 – 42. 2001. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: Novembro de 2017.

OLIVEIRA, M. C. S.: **Sentidos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores:** um estudo com egressos da Universidade Federal de São João Del-Rei. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), São João Del-Rei, 2014. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Maximiliano%20Colper%20Soares%20de%20Oliveira.pdf>> . Acesso em: Setembro de 2019.

OLIVEIRA, M. C. S.; SOUTO, R. M. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como ferramenta de formação profissional do alunos egressos da Universidade Federal de São João Del-Rei. In: **Congresso Iberoamericano de Educación Matemática – CIBEM**, 7. p. 4587 – 4594. Montevideo, Uruguai. 2013. Disponível em: <<http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/368.pdf>>. Acesso em: Maio de 2019.

OLIVEIRA, V. C. A.; SANTOS, J. N.; RODRIGUES, R. R. D. Sentidos do PIBID para/na formação de professores de Matemática. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática – JIEEM**. v. 12. n. 3. 2019. No prelo.

SANTANA, G.: **O professor de matemática em início de carreira:** desafios e enfrentamentos. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto-MG, 2016. Disponível em: <<https://www.ppgedmat.ufop.br/Produto%20Gislaine%20Santana.pdf>>. Acesso em: Maio de 2019.

SANTOS, L. M. M.: **Contribuições do subprojeto PIBID/Matemática/UFN:** percepções de egressos do Programa. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – UFN - Universidade Franciscana, Santa Maria - RS, 2019. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/bitstream/UFN-BDTD/739/5/Tese_LozielMariaMoroDosSantos.pdf>. Acesso em: Maio de 2019.