

**O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: um olhar a partir da História Oral.**José de Aquino Santos<sup>1</sup>

GD nº 07

**Resumo.** Este trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado em andamento que tem o objetivo de investigar as apropriações de saberes docentes realizadas por estudantes do curso Licenciatura em Matemática ao participarem das atividades do PIBID. Para tanto, foram selecionados como sujeitos 33 estudantes bolsistas de iniciação à docência de um subprojeto PIBID-Matemática desenvolvido em uma instituição pública de ensino superior localizada no sul da Bahia no período de 2011 a 2014. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem a História Oral como metodologia para constituição de fontes dos dados e análise dos mesmos. Para coleta dos dados tem-se como instrumentos o questionário e entrevista, e os procedimentos metodológicos serão subsidiados mediante: levantamento documental; aplicação de questionário misto e; realizações de entrevistas semiestruturadas. Para realização dessa pesquisa adota-se como principais aportes teóricos Maurice Tardif que considera os professores como produtores de saberes e propõe a epistemologia da prática para formação de professores, quanto aos aspectos teórico-metodológicos optou-se pelos pressupostos de Garnica. A partir dessa pesquisa, espera-se compreender como os saberes mobilizados nas ações desenvolvidas no PIBID podem contribuir com a formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência, e o quanto essa perspectiva de formação de professores aponta para ressignificação da profissionalização docente do professor de Matemática.

**Palavras-chave:** Formação de professor; Saberes Docentes; PIBID; História Oral.

**Introdução**

O presente artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que está em andamento. A mesma decorre de inquietudes associadas a minha condição de professor de Matemática no ensino fundamental, e o meu interesse em compreender algumas nuances a respeito da formação de professores. Articulada a esses fatores, tive uma experiência como professor supervisor em um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que representa uma das principais motivações para realização dessa pesquisa.

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz – (PPGEM/UESC). E-mail: [akinoprofessor@gmail.com](mailto:akinoprofessor@gmail.com). Orientadora: Profa. Dra. Larissa Pinca Sarro Gomes.

Constatamos que pesquisas como as de Tinti (2011), Zaquieu (2014) e Pranke e Frison (2015) evidenciam a importância do PIBID na formação inicial de professores de matemática, e reconhecem que estudantes inseridos nessa perspectiva formativa, apesar, de conceberem a docência como processo complexo se sentem mais encorajados para exercer a prática docente.

Assim, essa pesquisa tem a formação do professor de Matemática como foco, sobretudo, a formação inicial. Considerando que a licenciatura não é suficiente para preparar o professor para os desafios da docência, autores como Pimenta (2009) enfatiza que esse processo ocorra mais próximo da prática docente, pois assim o futuro professor tem contato com as complexidades da sala de aula. Corroborando a essa ideia Tardif (2011) propõe uma epistemologia da prática como fundamento da formação, ou seja, a partir de práticas docentes seja articulada a formação do futuro professor.

Nessa perspectiva, segundo Gatti et al. (2014) a partir das discussões e desafios para formação de professores, dentre as políticas públicas educacionais o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca. Esse programa surgiu em 2007 com a finalidade de incentivar a formação de professores e fomentar a valorização do magistério, atualmente, é considerado o maior programa de parceria entre instituições de formação de professor e as escolas públicas de Educação Básica.

Com base nas leituras, discussões, influências e motivações pessoais e profissionais, para essa pesquisa nos guiamos pela seguinte questão: como os estudantes da Licenciatura em Matemática se apropriam dos saberes docentes ao participarem das atividades desenvolvidas no PIBID? Para tanto temos como objetivo investigar as apropriações de saberes docentes realizadas por estudantes do curso Licenciatura em Matemática ao participarem das atividades do PIBID.

### **Formação do professor de Matemática**

A educação é considerada como um direito subjetivo e inalienável para todos os cidadãos, assim, cada pessoa tomada em sua individualidade tem direito à educação. Decorre dessa constatação um questionamento: que educação?

Responder a tal questão não é algo simples. Dizer que a educação da qual se trata, é aquela de sentido específico aos meios formais, pertinentes aos processos de escolarização, não é suficiente. Muitos debates são evidenciados sobre a educação, em particular, as reivindicações por uma educação escolar de melhor qualidade para todos. Assim, “[...] a

questão de quem faz educação e em quais condições se torna central.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25). Portanto, no centro desses debates reside a temática formação do professor.

A formação de professor tem sido foco de debates constantes em diversos fóruns científicos nacionais e internacionais. De modo geral, tanto no ambiente escolar quanto acadêmico é reconhecido que a melhoria na educação está relacionada com a formação do professor. Entretanto, compreender o processo de formação do professor é uma tarefa desafiadora, porque esse processo está imbricado de singularidades sociais, ideológicas, históricas, culturais e políticas.

A complexidade que permeia a formação de professor está ligada às especificidades do exercício profissional - a docência, entendida como “[...] uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano.” (TARDIF; LESSARD, 2012, p.8). Esses autores revelam que a docência é uma atividade das interações humanas cadenciadas entre o professor e os estudantes.

Corroborando a essa concepção Mizukami enfatiza que;

A docência é uma atividade complexa e permeada por variáveis de diferentes naturezas. [...] a formação inicial do professor deve ser destacada como um momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser constituídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada. (MIZUKAMI, 2013, p. 215-216).

Podemos considerar que uma forma sistemática, fundamentada e contextualizada na formação inicial de professor é oportunizar a esses, em particular, os que vão ensinar Matemática, vivenciar a docência ainda na licenciatura, pois terão condições de problematizar os aspectos que constitui a prática de ensinar. Como profissão, a docência é regida por diretrizes que normatizam as ações do professor conferindo-lhe legitimidade profissional, ao mesmo tempo em que lhes atribui responsabilidades sociais. Nessa perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no artigo 13 sinaliza que ao professor cabe seguintes incumbências;

i) participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; ii) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; iv) estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e; vi) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 2015, p. 15).

Percebemos que a atuação do professor perpassa as condições e limitações da docência entendida, como o exercício restrito à sala de aula. Logo, a docência não é um isolamento social, ou de responsabilidade individual de exercício prático de coisas prontas. A LDB 9394/96, distancia-se da percepção instrumental que concebe aos professores função de meros executores, fato que, demanda das instituições de formação de professores adequar suas propostas formativas considerando a complexidade da docência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores da educação básica, em nível superior, considera que na formação inicial o professor seja preparado para:

- i) o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- ii) o acolhimento e o trato da diversidade;
- iii) o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- iv) o aprimoramento em práticas investigativas;
- v) a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- vi) o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores e;
- vii) o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p. 1)

Esse documento institui que na formação inicial promovida pelos programas de licenciaturas o professor seja preparado para compreender os aspectos e cercanias de sua profissão e, que seja capaz de reconhecer sua função social, mobilizar seus saberes e desenvolver habilidades de problematizá-los a partir dos desafios da prática. Salientamos dois aspectos complementares evidenciados: preparo de professores que propiciem aprendizado dos alunos e; capacidade de desenvolver com autonomia a elaboração, execução de propostas (auto)formativas.

Considerando que o professor é o autor “que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido diretamente nas relações educativas.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.26) seus desafios são configurados pelo processo de aprendizagem e ensino que, conseqüentemente, demanda dos programas de formação, sobretudo, na licenciatura uma articulação entre o lugar da formação e o espaço de futura atuação.

### **Saberes necessários à docência**

O professor é um sujeito que tem a docência como exercício em sua profissão. Isso significa que, para tal exercício faz-se necessário a apropriação de conhecimentos ou saberes para a prática docente. Partindo dessa condição nosso objetivo está fundamentado na perspectiva da profissionalização docente, no que diz respeito à aquisição dos saberes necessários para o exercício de docência. Dessa forma, alguns aspectos são preponderantes

nessa investigação; que saberes são esses, qual a natureza deles e como são produzidos e legitimados.

Ressaltamos a necessidade de evidenciar que “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.” (TARDIF, 2011, p.11). Assim, o saber do qual falamos não é algo flutuante, ao contrário, é algo ancorado, pertinente a um processo formativo imbricado de interações entre sujeitos, que têm em comum o objetivo de tornar-se professor de Matemática.

Para Pimenta (2009), Tardif (2011) e Fiorentini (2011) o saber docente é um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e aptidões que o sujeito deve apropriar, dominar e mobilizar para executar e dar sentido a seu trabalho, com base nesse processo inacabado, que o sujeito se torna professor. Os saberes docentes são sociais, porque são partilhados, oriundos de distintos contextos, portanto são culturais e temporais, pois são produzidos, praticados e sofrem alterações ao longo do tempo, assim, tornam-se plurais em decorrência dos aspectos científicos, práticos, objetivos e subjetivos.

Os saberes docentes se manifestam em meio às relações que se estabelecem para o trabalho ou no trabalho entre o professor e os alunos, no ato de ensinar. Assim, falar em saber docente é reconhecer que ele:

[...] não é “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2011, p.15)

O autor constata que os saberes docentes assentam-se no movimento cíclico entre o sujeito, o que ele objetiva fazer, o que ele faz e onde ele atua, ou seja, uma relação a partir de elementos distintos, entretanto, que só faz sentido na condição de complementação entre a preparação para ou no exercício do ofício de ensinar. Portanto, não faz sentido falar em saber docente sem pensar o sujeito na/para docência.

Para Tardif (2011) os professores apoiam-se em saberes heterogêneos para constituir-se sujeitos da docência, esses saberes são categorizados em: saberes da formação profissional; disciplinares; curriculares; e experienciais. Sendo os três primeiros constituídos externos ao professor, a partir da formação escolar, enquanto o outro se constitui, essencialmente, interno ou a partir das vivências do sujeito ainda que não seja professor.

Os saberes profissionais são definidos como um “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]” (TARDIF, 2011, p. 36). Assim, a formação do professor é um processo sistematizado e regulamentado a partir dos pressupostos de determinadas ciências humanas e da educação, que além de produzir saberes são responsáveis pela incorporação desses na prática docente dos professores.

Os saberes disciplinares constituem parte dos saberes profissionais, eles são inerentes às áreas do conhecimento (História, Química, Física, Matemática e etc.). Por outro lado, os saberes curriculares “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e da formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2011, p.38).

Quanto aos saberes disciplinares ou específicos, Fiorentini (2011, p. 317) destaca que “[...] a forma como conhecemos e concebemos os conteúdos de ensino tem fortes implicações no modo como os selecionamos e os reelaboramos didaticamente em saber escolar [...]”. Contudo esses saberes que são produzidos externos ao professor integram-se efetivamente à prática do professor por serem por ele ressignificado ou (re)interpretado a partir dos saberes experienciais ou provenientes da experiência.

Os saberes experienciais ou práticos são aqueles produzidos pelos sujeitos e provenientes das inúmeras relações. Esses saberes são construídos ao longo da vida, e não provem dos cursos específicos à formação de professor, entretanto, nessas oportunidades os professores ou futuros professores vão filtrando modos de ser e de fazer para constituir o seu arcabouço prático para o ato de ensinar. Entendemos saberes da experiência na perspectiva de Larrosa (2002) ao enfatizar que a experiência é algo subjetivo é aquilo que nos marca, nos toca, nos passa, ou seja, nem tudo que acontece ou que vivemos são experiências.

Os saberes que são da prática e só têm sentido nela, são os saberes pedagógicos. Pimenta (2009) e Fiorentini (2011) diz que é na prática os professores mobilizam saberes, e dessa dinâmica emergem os saberes pedagógicos, que a partir de pesquisas esse saber-fazer é incorporado aos saberes da profissão. Contudo, vale ressaltar que os saberes docentes não se apresentam de modo isolados, eles estão entre si articulados à prática docente ou são produzidos para a prática.

E nesse sentido, “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências

da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência com os alunos”. (TARDIF, 2011, p.39). Nessa perspectiva, em particular, para a licenciatura o programa PIBID propõe uma epistemologia de profissionalização docente articulando a teoria e a prática, aproximando instituições de formação de professores com as escolas públicas da Educação Básica.

### **PIBID: política pública de aprendizagem da docência**

No intuito de compreender o contexto histórico, social e político no qual o PIBID surgiu e está inserido, constatamos que esse programa foi regulamentado por meio da Portaria Normativa CAPES nº 122 de 16/09/2009. O objetivo é incentivar a formação inicial de professores promovendo a iniciação à docência de estudantes de cursos das licenciaturas presenciais. Daí propõe parceria entre universidades e escolas, por meio de editais de chamada pública, no sentido de articular o processo de formação do professor em contato com as realidades do sistema público de ensino.

Segundo Gatti et. al (2014), o PIBID é considerado uma política pública educacional que surgiu em 2007, e representa uma ação conjunta entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretária de Educação Superior (SESu), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Aqui apresentaremos os aspectos mais gerais, no sentido de contextualizar o nosso objeto de investigação.

Em nosso estudo, identificamos seis editais, e constatamos que em cada novo edital os objetivos essencialmente são mantidos, e os critérios para submissão de projetos passaram a ser mais esclarecidos. Dentre os aspectos que contribuíram para abrangência do PIBID em âmbito nacional destacam: concessão de bolsas de estudo para os agentes dos subprojetos, e a participação de novas universidades e institutos públicos, comunitários, confessionais e filantrópicos sem (e com) fins lucrativos que ofertam cursos de licenciaturas.

Conforme o edital CAPES/DEB 02/2009 os agentes envolvidos diretamente no desenvolvimento do PIBID eram: professores das Instituições de Ensino Superior (IES), um professor coordenador do projeto institucional e um coordenador por subprojeto; professores das Instituições Públicas de Educação Básica (IEBa) da escola conveniada ao subprojeto um professor da área de conhecimento contemplada no subprojeto assume a

função de supervisor do subprojeto; estudantes da licenciatura, que terá a iniciação à docência como parte de sua formação ao ser inserido nas salas de aula do supervisor.

Em geral, nos editais são estabelecidos os critérios e condições para elaboração e submissão de projetos no âmbito do PIBID junto à CAPES, assim como, a seleção de IEBa, os supervisores, os coordenadores e os bolsistas de iniciação à docência. De acordo com a portaria da CAPES, os bolsistas devem “[...] apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição, em ambiente virtual do PIBID e em eventos organizados pela CAPES”. (BRASIL, 2009, p.7)

Constatamos que o PIBID se articula como política pública educacional atuando em três dimensões: como programa, gerido e normatizado como ação governamental através da CAPES; como projeto institucional, cuja responsabilidade é das IES que apresenta uma proposta de trabalho no âmbito do programa (atendendo as exigências explicitadas no edital); e como subprojeto, que (re)elabora e executa a proposta de parceria entre a IES por meio do respectivo curso de licenciatura e IEBa.

O subprojeto objeto desta investigação é parte de um projeto institucional proposto mediante o edital Nº 001/2011/CAPES, ele era composto de seis subprojetos de licenciaturas em campi distintos na Bahia: três em Matemática, dois em Computação e um em Química. Inicialmente, o subprojeto contemplava 27 estudantes bolsistas; cinco professores supervisores, sendo três de escolas municipais de Ensino Fundamental e dois de escola estaduais de Ensino Médio; três professores coordenadores, um de área, um institucional e outro de gestão de processos educacionais. A execução da proposta apresentada seria de 24 meses, entretanto, foi estendida por mais 12 meses.

A partir do acesso a determinadas pesquisas correlatas à nossa: Tinti (2011), Zaqueu (2014) e Pranke e Frison (2015) constatamos que o PIBID tem influenciado muito a formação de professores no sentido de articular aproximações entre IES e IEBa, caracterizando esses espaços distintos como *Lócus* de formação de professores. Entretanto, não evidenciamos nenhum trabalho que investigasse a partir da oralidade dos estudantes de Licenciatura em Matemática como eles se apropriaram de saberes docentes ao participarem do PIBID.

Nessa perspectiva, considerando os aspectos subjetivos e pertinentes à formação dos bolsistas articulada às ações do PIBID, com ênfase nas singularidades contextuais do subprojeto PIBID-Matemática, optamos por uma metodologia pela qual seja possível



retraçar esse cenário formativo e a partir daí compreender como esses sujeitos (estudantes da licenciatura e bolsistas do referido subprojeto) se apropriam de saberes docentes.

### **Metodologia**

Nossa pesquisa é de abordagem qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1994) o pesquisador interessa mais pelo processo que pelo produto ou resultados. Assim, buscamos por uma metodologia considerando que “é sempre um exercício, um fazer em trajetória e não uma mera e simples aplicação linearizada que nos permite passar por etapas em procedimentos mecanicamente implementados.” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p.51).

Desse modo optamos pela História Oral como metodologia, pois a oralidade dos sujeitos “[...] nos permitem (re)traçar um cenário, um entrecruzamento do quem, do onde, do quando e do porquê.” (GARNICA, 2012, p. 101). Nessa perspectiva, ao indagarmos como os estudantes da Licenciatura em Matemática se apropriam dos saberes docentes ao participarem das atividades desenvolvidas no PIBID, dispomos constituir fontes ou narrativas que possibilitem reconstituir um cenário considerando o contexto subjetivo e singular de sujeitos e um processo formativo.

Para tanto, escolhemos como objeto de investigação um subprojeto PIBID desenvolvido no período de 2011 a 2014 em um curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição pública de ensino superior localizada no sul da Bahia. Salientamos, em especial, que a escolha dessa instituição de referência ocorreu por razões pragmáticas, a saber: solicitude do corpo administrativo e docente e a localização e fácil acesso do pesquisador.

Após contato com o diretor da instituição de referência, apresentamos o projeto da pesquisa e discutimos a possibilidade da realização da mesma, mediante a assinatura da carta de anuência recebemos a autorização. A partir daí, preparamos os documentos necessários para submissão da proposta de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade Estadual Santa Cruz (CEP/UESC). Depois da aprovação da pesquisa foram elaborados os seguintes instrumentos de produções de dados ou fontes da pesquisa: questionário e o roteiro de entrevista.

O questionário do tipo semiaberto, cujo objetivo foi evidenciar o perfil dos sujeitos, a trajetória estudantil, motivações para ingresso na licenciatura e conseqüentemente no PIBID. Em relação à entrevista optamos pela semiestruturada, ou seja, com base em um roteiro com questões norteadoras, com objetivo de constituir mediante a oralidade dos

depoentes versões a respeito das influências do subprojeto PIBID-Matemática na formação docente.

A elaboração e uso desses instrumentos demarcam as etapas pelas quais os dados que materializam a presente pesquisa foram constituídos. Dessa forma, nossa pesquisa é constituída por três etapas, a saber: levantamento documental, aplicação do questionário e realização de entrevista semiestruturada. Na primeira etapa por meio do levantamento documental acessamos os documentos oficiais acerca do PIBID: os editais da CAPES; o projeto institucional e; a proposta do subprojeto – objeto de investigação. Esses documentos nos possibilitou entender o movimento do PIBID enquanto política pública educacional, além disso, identificamos a estrutura, as ações e os participantes do subprojeto PIBID-Matemática, a partir desse primeiro movimento e considerando o objetivo dessa pesquisa escolhemos como sujeitos os estudantes ex-bolsistas do subprojeto em questão.

Depois de identificarmos os ex-bolsistas sujeitos dessa pesquisa usamos o contato em rede para localizá-los, ou seja, a partir dos ex-bolsistas que ainda estavam cursando a licenciatura, ao serem convidados informados da pesquisa indicavam outros ex-bolsistas que não estavam mais na instituição. Desse modo, tivemos contato com quarenta ex-bolsistas, desse total, trinta e três aceitaram participar da pesquisa. Foi explicado a todos os ex-bolsistas contactados o objetivo e etapas da pesquisa das quais eles poderiam participar, os que aceitaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na segunda etapa, aconteceu a aplicação do questionário. Assim, foi possível aos sujeitos (33 ex-bolsistas) dispararem o primeiro exercício narrativo da pesquisa pelos quais compreendemos aspectos contextuais e subjetivos pertinentes a esses sujeitos. Nesse sentido, salientamos que todos os sujeitos serão denominados depoentes da pesquisa. Com base no questionário respondido, foi possível selecionar quatro depoentes para entrevista sob os seguintes critérios: participarem integralmente das atividades realizadas no subprojeto e; terem trabalhado um mesmo conteúdo matemático enquanto participavam do subprojeto. Todos os depoentes nessa pesquisa serão identificados com nomes fictícios.

A realização das entrevistas compõe a terceira etapa; na História Oral a entrevista não é apenas uma técnica de coleta de depoimentos, a finalidade é produzir uma fonte ou um documento, não simplesmente coletar informações. Visando o cumprimento dessa finalidade, usamos o seguinte protocolo: comunicar aos quatro depoentes selecionados; esclarecer dúvidas acerca da entrevista; entregar o roteiro de entrevista (para facilitar o

processo de memorização); agendar a realização da entrevista em dia, horário e local, considerando o bem estar do depoente; realizar a entrevista audiogravada; transcrever a entrevista convertendo-a em registro escrito; textualizar a entrevista (tornar a transcrição em texto/narrativa); validar o texto/narrativa (o depoente deve ler a transcrição e autorizar o uso).

Mediante execução desse protocolo constituímos textos/narrativas provenientes da oralidade dos quatro depoentes, essas narrativas serão disponibilizadas (integralmente) no relatório final da pesquisa constituindo um documento. Assim, no contexto dessa pesquisa a oralidade nos permite acessar as subjetividades dos depoentes e de outro modo seria difícil ou até impossível.

Nessa pesquisa tomamos as narrativas (obtidas mediante o questionário e, sobretudo, as entrevistas) como as principais fontes de análise, além delas consideramos outras fontes: os editais do PIBID; o projeto institucional; a proposta do subprojeto; produções dos ex-bolsistas (carta de intenção, relatórios, materiais didáticos e trabalhos científicos). Essas fontes serão analisadas a partir de categorias e, de maneira descritiva e interpretativa evidenciar as versões dos depoentes a respeito das influências do subprojeto PIBID na formação de professor de Matemática.

### **Algumas Considerações**

Esperamos responder à nossa questão de pesquisa e evidenciar as potencialidades e fragilidades do PIBID na formação do professor. Desse modo, compreender como os saberes mobilizados nas ações desenvolvidas no PIBID podem contribuir com a formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência, e o quanto essa perspectiva de formação de professores aponta para ressignificação da profissionalização docente do professor de Matemática. Além disso, articular os fundamentos da História Oral em práticas de ensino, aprendizagens e pesquisas no contexto escolar.

### **Referências**

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Edital Capes/DEB n. 02/2009 – PIBID. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para educação básica**. MEC, CNE. 2002.

BRASIL. **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Edital PIBID 02/2009, de 25 de setembro de 2009. Brasília, DF: CAPES/DEB, 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional-LDBEN.** 11ª ed. Brasília, 2015.

FIORENTINI, D; SOUZA JR. A.J; MELO. G. F. A. **Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.** In: GERALDI, C. M.G; PEREIRA, E. M. A. (Org.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). 2ª Ed. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2011.

GARNICA, A. V. M. **História Oral e Educação Matemática.** In: BORBA, M. C. e ARAÚJO, J. L. (Org.) Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 87 – 109.

GATTI *et. al.* . **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.  
[www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos](http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos)

GATTI *et. al.* . **POLÍTICAS DOCENTES NO BRASIL:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LARROSA, J.B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p.20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo:** um exame da década de 1960. Rio Claro, 2012. 379f. Tese UNESP SP, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas.** In: NACARATO, A. M. e PAIVA, M. A. V. (org.) A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.213-231.

PRANKE, A; FRISON, L. M. B. **Potencialização da Aprendizagem Autorregulada de Bolsistas do PIBID/UFPEL do curso de Licenciatura em Matemática através de Oficinas Pedagógicas.** Revista Bolema, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 223-240, abr. 2015.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S.G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 7ª Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

TARDIF, M e LESSARD, C. **O TRABALHO DOCENTE:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 12ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TINTI, D. S. **PIBID:** um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC/SP. 2012. Dissertação.  
[www.sapientia.pucsp.br](http://www.sapientia.pucsp.br)

ZAQUEU, A. C. M. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de matemática:** perspectivas de ex-bolsistas / Ana Claudia Molina Zaquau. - Rio Claro, 2014. Dissertação – UNESP/IGCE. [www.ghoem.com](http://www.ghoem.com)