



## O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Mônica Lana da Paz. IFMG, [monica.lana@ifmg.edu.br](mailto:monica.lana@ifmg.edu.br)  
Chrisley Bruno Ribeiro Camargos. IFMG, [chrisley.camargos@ifmg.edu.br](mailto:chrisley.camargos@ifmg.edu.br)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)  
[coordenacao.pibid@ifmg.edu.br](mailto:coordenacao.pibid@ifmg.edu.br)

### THE PIBID'S FUNCTION IN THE FORMATION OF THE MATHEMATICS TEACHER

#### Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação do professor de matemática. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa com egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Formiga que participaram do Pibid. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com egressos selecionados para narrarem sobre as possíveis relações e experiências construídas com o Pibid durante a formação para a docência. Tais entrevistas foram analisadas tendo como aporte teórico perspectivas para formação de professores e a teoria da aprendizagem situada. Observamos, nessa pesquisa, que os egressos destacam em suas narrativas que as marcas das atividades desenvolvidas no Pibid compreendem a interação. Interação essa que ocorre não somente com os alunos, mas com todos os envolvidos no contexto escolar, em uma comunidade de prática. Em suma, a pesquisa realizada entre os egressos do curso de Licenciatura em Matemática evidenciou em suas narrativas que a prática didático-pedagógica se faz frente à maneira como organizamos nossas experiências. Não há regras e modelos prontos para o professor de matemática realizar o seu trabalho em sala de aula e, nesse sentido, as narrativas sinalizam que a participação no Pibid faz da escola um espaço de aprendizagem e, na acepção teórica aqui adotada, entendemos a escola como um ambiente profícuo para se estabelecer uma comunidade de prática.

**Palavras-chave:** Pibid, Formação para Docência, Identidade Docente.

#### Abstract

The purpose of this paper is to discuss the role of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência<sup>1</sup> (Pibid) in the formation of the Mathematics teacher. For that, we developed a research with graduates of the course of Mathematics Degree from the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - Campus Formiga, that participated in the Pibid. Semi-structured interviews were conducted with graduates selected to describe the possible relationships

<sup>1</sup> Scholarship Program of Introduction to Teaching



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

and experiences built with Pibid during the formation for teaching. These interviews were analyzed with the theoretical contribution perspectives for teacher formation and the theory of situated learning. We observed in this research that the graduates emphasize in their narratives that the marks of the activities developed in the Pibid encompass the interaction. This interaction occurs not only with the students, but with all those involved in the school context, in a community of practice. In short, the research carried out among the graduates of the Mathematics Degree course showed in their narratives that didactic-pedagogical practice is done in the way we organize our experiences. There are no rules and models prepared for the teacher of mathematics to perform their work in the classroom and, in this sense, the narratives indicate that participation in Pibid makes the school a learning environment and, in the theoretical sense adopted here, we understand the school as an auspicious environment for establishing a community of practice.

**Keywords:** Pibid, Teacher Formation, Teaching Identity.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação do professor de matemática. Apresentamos as perspectivas de alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Formiga sobre as possíveis relações e experiências construídas com o Pibid durante a formação para a docência. Para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de ouvir as experiências vivenciadas pelos egressos na participação no Pibid. Tendo em vista o espaço aqui destinado para tratarmos da pesquisa desenvolvida, vamos retratar as perspectivas teóricas que subsidiam o que entendemos como o processo de formação para a docência. E ainda, ilustraremos como tais perspectivas estão alinhadas ao que dizem os sujeitos que selecionamos para discutirmos o papel do Pibid na formação do professor de matemática.

Consideramos que o Pibid representa um papel fundamental na formação de nossos futuros professores. Desde o início de sua regulamentação pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em junho de 2010, esse programa vem tomando contornos de uma política de formação de professores, contribuindo com a preparação profissional, acadêmica e sociocultural dos estudantes. A partir do Programa, ações diversas vêm sendo implementadas a fim de possibilitar aos licenciandos experienciar a prática profissional e, dessa forma, tais ações se configuram como parte da construção da identidade profissional dos futuros professores de matemática. Além disso, a participação no



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Programa propicia momentos de reflexões sobre a multiplicidade de variáveis que fazem parte do cenário escolar e que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

As contribuições do Programa para reflexões sobre a prática docente são entendidas na perspectiva do professor reflexivo, tratada por Schon (2000). Encorajamos os licenciandos a participarem do Pibid de maneira a introduzir um ensino prático reflexivo na formação do professor de matemática. Assim sendo, estamos preocupados em integrar teoria e prática na formação dos professores. O Pibid nos permite trabalhar para extinguir o duelo que coloca teoria e prática em grupos isolados.

O Pibid nos remete à proposição teórica de Lave e Wenger (1991) sobre aprendizagem situada. A aprendizagem que se dá no processo de formação para a docência não pode estar dissociada da prática social da qual os futuros professores participam. Conforme Lave e Wenger (1991), a aprendizagem é um aspecto inerente à prática social. Portanto, a aprendizagem na formação é *situada*, ou seja, trata-se de um processo construído socialmente. A aprendizagem só acontece mediante a prática social e isso implica na construção de identidades (LAVE e WENGER, 1991). Nesse sentido, os autores concebem que é por meio da participação em comunidades de prática que a identidade é construída.

Tendo por base a importância da aprendizagem na prática, podemos considerar a escola uma comunidade de prática, um cenário onde os veteranos (professores supervisores ou coordenadores) atuam, discutem formas de atuar, estabelecem metas e ações ao lado de seus aprendizes (futuros professores). Lave e Wenger (1991, p. 49) consideram que a aprendizagem se desenvolve, acontece, na medida em que aumenta a participação do aprendiz numa “comunidade de prática”. Os autores concebem que os aprendizes devem participar inevitavelmente em comunidades de prática em que o domínio do conhecimento e a destreza (habilidades) exigirá aos novatos (aprendizes) uma aproximação até que se tenha uma participação plena nas práticas socioculturais de uma comunidade.

Para os autores, as comunidades de prática são geradoras de seu próprio futuro e estão engajadas neste processo gerativo. Tal processo pode remeter a momentos de contradições ou conflitos inerentes à prática social coletiva. Isso não chega a ser um problema insolúvel, mas implica em heterogeneidade, em identidades, opiniões e interesses diferentes. Assim, entende-se que “a reprodução social implica a (numa) renovada construção de resoluções para sustentar (ou solucionar) conflitos” (LAVE e WENGER, 1991, p. 173), sendo os processos de aprendizagem parte da elaboração dessas contradições e da busca por soluções desses conflitos na prática.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

É importante situarmos que a participação no Programa atua diretamente em nossas identidades como professores de matemática, que acreditamos, a partir de Gee (2000), como múltiplas e em constante transformação. Defendemos ideologicamente e politicamente que o Pibid é uma experiência ímpar na construção da identidade docente.

Partimos de uma perspectiva sociocultural na compreensão de como se dá o processo de construção da identidade docente. Nesse sentido, assumimos como pressuposto que a identidade do professor de matemática se constrói a partir dos diversos contextos sociais e culturais dos quais ele participa (FRADE; MEIRA, 2010). O que aqui queremos dizer é que não separamos elementos individuais e sociais na construção da identidade docente. Tais apontamentos são importantes para direcionar o leitor sobre a orientação teórica que conduz nossas ações no Pibid.

A partir de agora trataremos sobre as perspectivas teóricas que fundamentam e direcionam o nosso trabalho na formação do professor de matemática. Para tanto, nossa discussão também procura lançar luzes sobre as especificidades que envolvem o trabalho docente, mais especificamente o papel do professor de matemática.

## **DIRECIONAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA**

Tratamos a docência numa perspectiva sociológica. Entendemos o trabalho docente como o produto de interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2009). A marca das atividades desenvolvidas no Pibid é a interação. Interação essa que ocorre não somente com os alunos, mas com todos os envolvidos no contexto escolar. O trabalho docente envolve várias dimensões que contemplam desde os aspectos afetivos no processo de ensino e aprendizagem até as regras e burocratização que envolvem o sistema de ensino. Reconhecemos que o trabalho docente não se trata de

[...] simples conversão instrumental da matéria, mas como fator que estabelece como prioridade a ação sobre o homem e com o homem, uma vez que o professor está envolvido em uma teia de relações no seu trabalho e com a sociedade em geral (PAZ, 2013, p. 22).

As interações proporcionadas a partir das atividades realizadas no Pibid atuam diretamente no jeito de ser e agir dos professores envolvidos no Programa e, dessa forma, participam da construção da identidade docente. As atividades planejadas e desenvolvidas extinguem uma visão instrumental do trabalho. Para além disso, trabalhamos no sentido de refletir constantemente na relação que o professor de matemática estabelece com o aluno. Tal questão é aspecto de impacto entre os



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

licenciandos, no que diz respeito à condução de uma sala de aula e, portanto, às emoções e sentimentos que permeiam a afetividade entre professor e aluno são contemplados como parte primordial da estruturação do trabalho docente. “[...] A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 151).

Nossas discussões sobre a formação do professor de matemática, também levam em conta os desafios da prática pedagógica ao se pensar nas tecnologias de comunicação e informação presentes na contemporaneidade e as relações de ordem sócio-histórico-político-cultural na construção do conhecimento matemático. Frente a isso refletimos a respeito de crenças e concepções sobre a matemática, sobre o que é ser um bom professor e, conseqüentemente, sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem. Assim, envolvemos os participantes do Pibid na construção de saberes para a docência e no desenvolvimento de metodologias de ensino.

O processo formativo vai muito além do estudo e desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino da matemática. Não baseamos a formação do professor em um modelo prescritivo. Isso significa “pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização” (LARROSA, 1996, p. 140). Temos a preocupação em instigar nos licenciandos atitudes investigativas que reflitam sobre o conhecimento matemático de forma a transcender o espaço da sala de aula.

Reportando ao conceito de espaços intersticiais de Larrosa (1999), a ideia é que tais espaços se constituam como ações formativas do professor. Queremos, com isso, dizer que os futuros professores devem ser submetidos a vivenciar o que Larrosa (1999) chama de lugar do perigo. Lugar esse que permite ao sujeito vivenciar o inesperado dentro do contexto escolar e ir além dos limites da sala de aula. “[...] O que conta são os espaços intersticiais: o lugar do perigo, porque aí, fora do mundo seguro e insignificante das salas de aula, não valem as seguranças da verdade, da cultura, do saber, do sentido.” (LARROSA, p.81, 1999).

Outro aspecto aludido nas práticas no Pibid é a importância do trabalho em equipe pautado por atitudes colaborativas entre os envolvidos no Programa. A troca de experiências entre os pares constitui-se como primordial ao planejamento das ações da equipe. Vivenciamos o relato dos licenciandos sobre acontecimentos que se dão no contexto das escolas e discutimos as experiências trazidas, refletindo sobre a mobilização de saberes entorno do que é a prática profissional do professor de matemática. As reuniões do Pibid permitem aos estudantes exporem seus medos, frustrações e perspectivas sobre a docência. Não enquadramos os licenciandos em um modelo ideal do que é ser um bom professor de matemática; em vez disso, permitimos a eles o processo de se construírem como



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

futuros professores mediante suas experiências no Pibid, de forma a estabelecer interlocução entre a prática e a teoria.

Os apontamentos realizados anteriormente se justificam para o entendimento de como conduzimos os licenciandos no Pibid. Desse modo, nos debruçamos na literatura acadêmica sobre formação de professores (NACARATO; PAIVA, 2006; PONTE, 2005; FIORENTINI, 2003; FIORENTINI; NACARATO, 2004; OLIVEIRA, 2004; NÓVOA, 1997, TARDIF, 2012, dentre outros), engendrando novas perspectivas para a formação docente. Tais perspectivas se assentam na ideia de que o processo de aprendizagem para a docência é contínuo. Formar-se professor trata-se de um processo que se dá nas práticas sociais vivenciadas durante a formação para a docência e que ocorrem ao longo da carreira do professor orientando o seu desenvolvimento profissional. Junto a isso é necessária a formulação de políticas públicas que sustentem condições para a estruturação do trabalho docente.

Entendemos o Pibid como um diferencial na formação docente, como relevante política pública de formação de professores. Conseqüentemente, consideramos que no curso de Licenciatura em Matemática (IFMG - Campus Formiga), esse programa representou um avanço no processo de formação dos estudantes. Muitas das ações e discussões observadas nas diferentes fases de implementação do Pibid em nosso Curso de Licenciatura mostraram diferentes caminhos e perspectivas à missão docente do futuro professor de matemática.

## **ESPECIFICIDADES DO TRABALHO NO PIBID – SUBPROJETO IFMG CAMPUS FORMIGA**

Atividades diversas envolvem o nosso cotidiano no Pibid em um conjunto de multiplicidades de saberes que são aqui interpretados na acepção de Tardif (2012). Vivenciamos inúmeros debates entorno de nossos posicionamentos acerca de metodologias de ensino sobre a matemática. Mais do que isso, discutimos também sobre a forma como se dá a aprendizagem matemática em uma dimensão ampla, considerando variáveis que contemplam desde aspectos metodológicos até o caráter afetivo da aprendizagem.

Em nossas experiências no decorrer do programa observamos, entre os coordenadores de área, a preocupação em orientar a escola sobre as funções dos licenciandos bolsistas do Pibid. É necessário pontuar, entre os professores supervisores, que os alunos bolsistas não são apenas executores de atividades lúdicas matemáticas e, também, que eles não estão disponíveis para suprir a ausência de



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

professores nas escolas. Deixamos indicado que os bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área constituem uma equipe para produção de atividades e reflexão sobre a prática docente. Mais que isso, no desenvolvimento do trabalho no Pibid, discutimos sobre como sustentar teoricamente as práticas de ensino.

É a partir desse momento que suscitamos uma etapa de mudanças sobre o que representa a teoria na prática. Considerando a perspectiva de trabalho delineada, trabalhamos no sentido de contribuir para abolir a dicotomia entre teoria e prática. Para isso, introduzimos na prática dos professores supervisores a reflexão sobre a prática sustentada por estudos teóricos. As práticas implementadas com o Pibid são orientadas por eixos teóricos.

Assim, anteriormente ao planejamento das atividades, discutimos a concepção teórica que fundamenta o planejamento das ações. A coordenação de área lança uma temática para a equipe e, cada escola, considerando o seu contexto social, delimita a atividade a ser realizada a partir do tema indicado. A partir disso, as equipes realizam um levantamento bibliográfico sobre o tema e empreendem um seminário para discutir sobre o que a literatura acadêmica propõe sobre o assunto abordado. A próxima etapa trata-se da construção escrita do projeto de atividades, no qual são apresentados: temática/atividade proposta; objetivos geral e específico; levantamento teórico sobre a temática; avaliação da atividade; cronograma e referências. Em seguida, os projetos são apresentados e discutidos com a equipe de trabalho do Pibid.

O próximo passo conta com o desenvolvimento das atividades planejadas nas escolas. Para finalizar, os alunos e supervisores elaboram um trabalho final descrevendo as ações e os resultados obtidos. Após a produção escrita, os alunos apresentam seus relatos de experiência na forma de um seminário para toda a equipe. Esses são os pressupostos e a dinâmica nos quais planejamos e desenvolvemos as atividades no Pibid.

## **O QUE DIZEM OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Enquanto formadores de docentes, é relevante a discussão de teorias de aprendizagem e as possíveis práticas educativas que as circundam. Deve haver um esforço para compreender-se as partes integrantes do processo educativo, o indivíduo (docente/discente) em ação, o contexto socioeducacional em que se desenrolam as atividades, as práticas e as relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem. Assim, não podemos nos apoiar apenas em discursos teóricos ou em



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

“transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico” (FREIRE 2002, p. 18). Compreendemos a importância em se criar possibilidades de fazer com que o aluno viva experiências reais de exercício de práticas pedagógicas, em cenários pautados pelo aprender e o ensinar, e consideramos o Pibid como uma possibilidade de vivenciar tais experiências.

Iniciamos a análise de alguns excertos obtidos nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Matemática que participaram do Pibid. Eles revelaram o Programa como uma aproximação da prática docente, como uma prática relevante para o processo de aproximação do que eles consideraram como “*se tornar um docente*”, nos dizeres de Lave e Wenger (1991), algo como um aprendiz começar a exercer responsabilidades e práticas de um jovem mestre. Para isso, destacaremos especialmente alguns excertos dos relatos de Gabriel<sup>2</sup>, Beatriz e Laura. Outros relatos destacaram a importância do Pibid em suas formações pessoais, porém, relataram apenas elogios rasos ou problemas relacionados a possíveis bloqueios (medo) para entrar em uma sala de aula do que situações que pudessem comprovar o Programa como um facilitador na construção de sua identidade docente. Por esses motivos não traremos à discussão tais relatos.

Gabriel estava atuando como professor de matemática na rede pública estadual de Minas Gerais e narrou sobre o papel do Pibid na sua formação profissional para a docência, destacando que (Grifos nossos): “[...] o *PIBID* serve de base sim, pra gente ver o contexto da escola, o contexto da sala de aula, mas não serve de base para você tirar se quer trabalhar ou não. [...] Porque a partir do momento que a turma é sua, quando você é regente da turma é diferente!” Observamos que o aluno destaca a influência positiva do Pibid em auxiliá-lo no conhecimento e entendimento sobre o contexto escolar, mas questiona o fato de que o Programa não o influencia na tomada de decisão em assumir a profissão docente, pois para ele o exercício da prática profissional tem suas singularidades próprias quando estamos diante da própria turma, ou seja, quando a “*turma é sua*”. No momento em que o professor assume “sua turma” há a manifestação de novos elementos que estarão envolvidos na construção de sua identidade como docente, mais especificamente, em nossa interpretação da teoria da aprendizagem situada, no momento em que o aprendiz se torna um jovem mestre e continua a aprender com suas atuações, suas experiências (teórico-práticas), mas, agora, como docente.

Entendemos que o momento “ter sua turma”, para Gabriel, seria o evento de transição no qual o aluno deixaria de ser o aprendiz e passaria a ser um membro (*membership*) daquela comunidade formada na/pela escola, direcionando-se na formação de sua identidade docente, de um veterano (*Old-timer*), conforme descrevem Lave e Wenger (1991) e Wenger (2000).

<sup>2</sup> Utilizamos pseudônimos para os entrevistados, no intuito de preservar sua identidade.





# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Compreendemos que a tarefa docente é de constante procura e aprendizagem. Portanto, em nossa interpretação, não consideramos que o simples fato de um jovem mestre ter a “sua turma” estabelecerá um marco que remeteria a uma possível conclusão profissional. Pelo contrário, nesse momento outros desafios, outras formas de atuar e de lidar com grupos distintos serão traçadas e somente um profissional consciente de seu inacabamento estará preparado para novas situações. Conforme nos alerta Freire (2002, p. 33), “A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

Beatriz e Laura destacam em suas falas a importância do Pibid como diferencial na formação docente e distinguem a relevância do Programa em detrimento do Estágio Curricular Supervisionado.

Beatriz reforça a importância do Pibid, dizendo: “[...] *hoje eu acho que eu conseguiria numa boa entrar em uma sala e dar aula, mas, por causa do PIBID, eu acho que o estágio é menos importante do que o Pibid*”. Para Beatriz o estágio no curso de licenciatura não tem a mesma eficiência do Pibid e ela acreditava que “[...] *se eu sáísse só com a formação de licenciatura ou estágio eu não saberia quais as regras da escola, eu não sairia uma profissional*”. Beatriz ainda não lecionava, muito embora, tivessem aparecido oportunidades de atuar na profissão docente. Ela nos contou que já era concursada para o exercício de atividades como técnica. Assim, considerou sua especialidade profissional no ensino médio técnico e a estabilidade empregatícia como objeções para ingressar na carreira docente. Mesmo sem estar lecionando, Beatriz se sente devidamente preparada para o exercício da docência e, em partes, tal preparação se atribui à experiência vivenciada no Pibid.

Laura também evidencia o papel do Pibid na formação docente e, assim como Beatriz, coloca o Estágio Curricular Supervisionado em desvantagem em relação ao Pibid, no que diz respeito a formação profissional ao expor que: “O Pibid... *acho que foi mais importante pra mim do que o estágio*”. Laura destaca que muitas horas da carga horária do estágio são concentradas em observações de aulas e não lhe permitia experienciar a prática “[...] *porque no estágio a carga horária de assistir a aula é grande e no PIBID acho que pelo menos eu tive muito mais contato nessa questão de ajudar com aula de reforço, de dar aula, do que o estágio.*”

Em ambos os relatos, observamos que os alunos dão ênfases à maior importância do Pibid em relação ao Estágio Supervisionado. Tais falas nos levam à reflexão sobre o Estágio Supervisionado do Curso, uma vez que também somos professores de Estágio e compreendemos as afirmações desses alunos sobre a disciplina.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Entendemos, a partir dos relatos dos alunos, que a oportunidade de participar do Pibid e as ações promovidas por esse programa fizeram com que eles se sentissem mais próximos das escolas do que simplesmente meros ouvintes, como no caso das atividades de observação de estágio. Isto porque, conforme elucidamos anteriormente, o projeto desenvolvido em nosso Campus perpassava por momentos de discussões teóricas (seminários) sobre temas propostos ou sugeridos pelos professores parceiros das escolas, desenvolvimento, apresentação e discussão de projetos envolvendo possíveis práticas a serem desenvolvidas nas escolas, seguido da implementação de tais práticas discutidas. Isso permitia estabelecer interações planejadas de vivência escolar a partir de ações baseadas na função docente.

Nos relatos de Beatriz e Laura, ficou evidenciado que elas se consideraram mais preparadas para atuar em sala de aula devido ao Pibid do que ao próprio estágio. A partir dessas considerações, podemos dizer que a participação no Pibid faz parte da construção da identidade profissional do professor, construindo um jeito de ser e agir na profissão, que se distingue do plano de observação de aulas do estágio, uma vez que permite que o licenciando experiencie a prática docente.

Laura ainda destacou que no decorrer do Estágio, mediante a observação das aulas e uma possível regência realizada dentro dessa disciplina, o estagiário tende a repetir as ações, o modo de ensinar do professor que está acompanhando: “[...] *you already observed the professor during some time, then you end up doing that more or less the way he does, not the way you would do if it were your class*”. Entendemos que, para Laura, a influência do professor supervisor de estágio implicaria em uma repetição de ações, trejeitos, didáticas etc., porque “[...] *when you observe the professor's class and you go to give class, you end up taking things from him, not yours*” (Laura). Por outro lado, quando se trata do Pibid, Laura destaca que havia possibilidades de vivenciar a prática docente, criando o seu próprio jeito de agir como professora:

Então, agora no PIBID eu dava aula, dava aula assim, auxiliando. Era do meu jeito, o professor não estava ali. Querendo ou não quando tem alguém observando a gente, acaba saindo diferente, né? Então, assim acabava que era do nosso jeito. Às vezes tinha algumas atividades que era até a gente que planejava. O professor assim, via como é que você iria passar e tudo pra orientar os meninos; então nessa questão de experiência, eu acho que o PIBID foi mais importante pra mim do que o estágio. (Laura)

Cabe dizer que Laura já estava trabalhando como professora de matemática na rede estadual de Minas Gerais e atribuía à sua formação para a docência a vontade e motivação para seguir na carreira, sendo o Pibid parte significativa desse processo.



Entendemos que a repetição de ações observadas de um docente supervisor ou orientador faça parte do processo de construção da identidade docente. No entanto, não é uma condição necessária, senão mais um dos passos em direção à formação desta identidade. Sobretudo, o fato de o Pibid permitir que os alunos tenham suas “próprias” turmas em determinados momentos, parece intimamente facilitar a compreensão do ofício e da responsabilidade docente, como numa comunidade de prática (LAVE e WENGER, 1991), quando um aprendiz passa atuar em atividades periféricas que até então só eram exercidas pelo veterano (mestre). Na compreensão dos dizeres desses alunos, a passagem que permitiria a legitimação de um novo mestre seria no momento em que o jovem mestre assumisse a “sua” turma, porém, não deixando de lado o fato de que somos seres inacabados, em constante construção de nossos saberes e identidade.

Muito mais poderíamos explorar das narrativas dos alunos, mas não cabe aqui estendermos mais nas minúcias das falas, mas sim, ilustrar para o leitor parte do que o Pibid representa à formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do que apresentamos sobre o papel do Pibid na formação do professor de matemática, evidenciamos uma maneira de entender a formação docente, convidando o leitor a conhecer as marcas do Pibid Formiga entre os egressos do curso de Licenciatura em Matemática. Demonstramos os diversos caminhos que usamos para pensar a docência no programa. Isso significa que a prática didático-pedagógica se faz frente à maneira como organizamos nossas experiências. Não há regras e modelos prontos para o professor de matemática realizar o seu trabalho em sala de aula. Enfatizamos a escola como espaço de aprendizagem de troca de saberes, de formação de identidades. Espaço esse que é reconhecido por nós como lugar de prazer e encanto.

Partimos do pressuposto de que a maneira como os professores se comportam profissionalmente tem relação com as experiências vivenciadas no decorrer de sua formação profissional e nesse processo se insere o Pibid, com papel relevante para a construção da identidade docente. Assim, ser professor é um processo que é resultado de um processo de aprendizagem que é situada. Entendemos a relação de aprendizagem com a construção da identidade docente como algo central na aprendizagem situada, porque a aprendizagem não pode ser encarada como processo de “adquirir saber, de memorizar procedimentos ou fatos”, mas pode ser entendida como forma evolutiva de fazer parte (pertencer), de ser membro de uma comunidade de prática, de tornar-se como



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

(SANTOS, 2004, p. 26). Isso remete a outro aspecto destacado por Santos (2004), que envolve o que podemos tratar aqui como uma “comunidade de prática”. Isso porque a identidade só faz sentido quando se relaciona com um coletivo, ou seja, dentro de uma “comunidade de prática”, em nossa análise, dentro da vivência escolar, da ação/reflexão sobre a prática.

Para Santos (2004, p. 26), “não há identidades sem os referentes-outros”. Desta forma, a aprendizagem deixaria de ser um sistema centrado num único indivíduo e passa a denotar um fenômeno observado em um coletivo, em identidades pertencentes a um grupo social e suas práticas. Observamos tais características descritas nos excertos selecionados, quando os alunos denotam a influência do Pibid em sua formação docente.

Esperamos estar sempre a ressignificar o sentido do que é ser professor de matemática, considerando a necessidade de práticas educativas sempre atualizadas, conforme as demandas de ordem sócio-histórico-político-cultural, que transformam o jeito de ser e agir de nossos alunos. À luz de tais aspectos também esperamos continuar o debate sobre as condições estruturais da profissão docente e não nos deixar levar por uma visão ingênua, que desconsidera os problemas que afligem a Educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

FIorentini, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 107-115, jun. 2005.

FIorentini, D. (Org). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos e outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FIorentini, D.; NACARATO, A. M. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. São Paulo: Musa, 2004.

FRADE, C.; MEIRA, L. The Social Nature of Affective Behaviors and the Constitution of Identity. In: PINTO, M; KAWASAKI, T. (Eds). **Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Belo Horizonte: PME, 2010, v. 1, p. 262-266.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Versão digitalizada). 2002.

GEE, J. P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education; **Review of Research in Education**, v.25, p. 99 – 125, 2000.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. Prática, Pessoa, Mundo Social. In: DANIELS, H. (org.) **Uma Introdução a Vigotsky**. São Paulo: Edições Loyola. 2002. pp. 165-173.

LARROSA, J. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A formação do professor que ensina matemática: estudos e perspectivas a partir das investigações matemáticas realizadas pelos pesquisadores do GT 7 da SBEM. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A (Orgs). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 7-26.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote. P. 15-33, 1997.

OLIVEIRA, H. Percursos de identidade de professores de Matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. **Quadrante**, 13(1), p. 115-145, 2004.

PAZ, M. L. da. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de Matemática**. 2013. 165 f., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

PONTE, J. P. A formação do professor de Matemática: Passado, presente e futuro. **Encontro Internacional em Homenagem a Paulo Abrantes**, Faculdade de Ciências de Lisboa, p. 267- 284, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: A questão da Democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

SMOLE, K. C. S.; et al. **Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil**. São Paulo: IME-USP, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems. In: **Organization Articles**. v. 7 (2). London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE. 2000. pp. 225-246.