



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS.
CAMPUS – VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

AMANDA BEZERRA DE FARIAS

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO
CCHE-UEPB: UM PERFIL DOS EGRESSOS.**

**MONTEIRO – PB
2018**

AMANDA BEZERRA DE FARIAS

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO
CCHE-UEPB: UM PERFIL DOS EGRESSOS.**

.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial a obtenção do título de graduada no curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI - Poeta Pinto do Monteiro.

Orientador: Professor Doutor José Luiz Cavalcante.

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F224i Farias, Amanda Bezerra de.
Iniciação à docência na Licenciatura em Matemática do CCHE-UEPB [manuscrito] : um perfil dos egressos / Amanda Bezerra de Farias. - 2018.
45 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas , 2018.
"Orientação : Prof. Dr. José Luiz Cavalcante ,
Coordenação do Curso de Matemática - CCHE."
1. Formação de professores. 2. Ensino da matemática. 3. PIBID (Campus VI). 4. Iniciação à docência. I. Título
21. ed. CDD 327.7

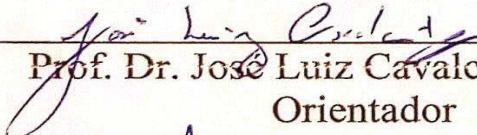
AMANDA BEZERRA DE FARIAS

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO
CCHE-UEPB: UM PERFIL DOS EGRESSOS.**

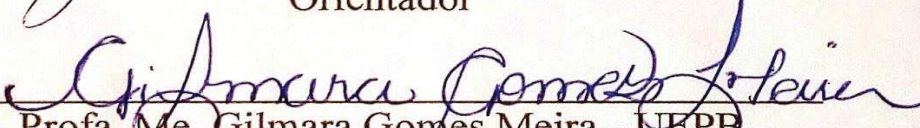
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial a
obtenção do título de graduada no curso de
Licenciatura Plena em Matemática da
Universidade Estadual da Paraíba, Campus
VI - Poeta Pinto do Monteiro.

Aprovada em 28 de novembro de 2018.

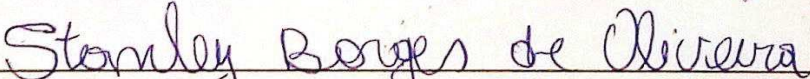
Banca Examinadora



Prof. Dr. José Luiz Cavalcante - UEPB
Orientador



Profa. Me. Gilmará Gomes Meira - UEPB
Avaliadora



Prof. Me. Stanley Borges de Oliveira - UEPB
Avaliador

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, o que seria de mim sem a fé que eu tenho nele.

A minha mãe ao meu pai e aos meus irmãos, e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por toda força e graça concedida no decorrer do curso, na realização deste trabalho e na concretização de um sonho.

A meus pais, irmãos e todos os meus familiares por toda ajuda e pela compreensão nos momentos em que precisei estar ausente durante esta caminhada.

A todos os meus amigos e colegas que fiz no decorrer desse caminho, em especial a Ranielle Lopez, Daniel Douglas e a Fabio Júnior que fizeram meus dias mais felizes.

A todos os professores que tive durante toda a minha vida – em especial os da licenciatura – por me apresentarem e me encantarem com a beleza da docência e o amor com o qual desenvolviam suas atividades.

Ao meu orientador José Luiz Cavalcante, que desde o início me motivou e incentivou para que terminasse esse trabalho.

A banca examinadora deste trabalho, pelas críticas e sugestões para o enriquecimento do mesmo.

A Universidade Estadual da Paraíba, a todos os seus funcionários, a meus amigos e a todos que direta ou indiretamente contribuíram na minha formação, meu muito obrigada.

Agradeço.

*“não temas, porque eu sou contigo;
não te assombres, porque eu sou o
teu Deus; eu te esforço, e te ajudo,
e te sustento com a destra da minha
justiça.” (Isaiás 41.10).*

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo central analisar o perfil dos ex-bolsistas do PIBID Matemática do Centro de Ciências Humanas e Exatas na Universidade Estadual da Paraíba. O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a UEPB funciona no Campus VI na Licenciatura em Matemática desde 2012. Nossa pesquisa tentou responder como aqueles que já obtiveram a graduação percebem o PIBID Matemática e seu papel na formação, bem como construir um perfil de quantos desses atuam como professores, já que um dos objetivos primordiais do programa é incentivar a docência. Em pesquisa recente Silva (2017) demonstrou que desde a implantação do PIBID Matemática houve um aumento quantitativo e qualitativo na produção bibliográfica dos estudantes da licenciatura em Matemática. Esses avanços, segundo o autor, estavam diretamente relacionados com a atuação do PIBID. Diante de contribuições como essa nos questionamos: quem são os ex-bolsistas do PIBID Matemática? Onde os ex-bolsistas estão? O que eles estão fazendo? Estão atuando como Professores? Sintetizamos essas questões na seguinte questão norteadora: qual o perfil profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática que foram bolsistas do PIBID Matemática e como estes percebem o papel do programa na sua formação? Para fundamentação da pesquisa utilizamos referenciais ligados a formação docente como Shulman (1986), Cavalcante (2013) e Pimenta e Lima (2009). A pesquisa seguiu um viés qualitativo conforme Fiorentini e Lorenzato (2006), se aproximando da pesquisa exploratória. Através de formulário eletrônico coletamos informações sobre os egressos e traçamos um perfil que analisamos. Os resultados indicam que a maior parte dos ex-bolsistas reside na Paraíba. Observamos que apenas pouco mais de um $\frac{1}{4}$ estão lecionando. Por outro lado, aqueles que estão lecionando percebem a importância do PIBID na sua formação e na sua prática no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Ensino de Matemática. PCK. Conhecimentos necessários a formação docente. iniciação à docência.

ABSTRACT

The present work of course conclusion had as main objective to analyze the profile of the former scholarship holders of PIBID Mathematics of the Center of Human and Exact Sciences in the State University of Paraíba. The “Programa de Bolsa de Iniciação a Docência” - PIBID, promoted by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in partnership with the UEPB, has been working on Campus VI in the Mathematics Degree since 2012. Our research has tried to respond as those who have already graduated perceive the PIBID Mathematics and its role in the formation, as well as to build a profile of how many of them act as teachers, since one of the primary objectives of the program is to encourage teaching. In a recent research, Silva (2017) showed that since the implantation of PIBID Mathematics there was a quantitative and qualitative increase in the bibliographic production of undergraduate students in Mathematics. These advances, according to the author, were directly related to the performance of PIBID. Faced with contributions such as this we wondered: who are the alumni of PIBID Mathematics? Where are the alumni? What are they doing? Are they acting as Teachers? We synthesize these questions in the following guiding question: what is the professional profile of graduates of the Degree in Mathematics who were scholars of PIBID Mathematics and how do they perceive the role of the program in their formation? To base the research, we use references related to teacher education such as Shulman (1986), Cavalcante (2013) and Pimenta e Lima (2009). The research followed a qualitative bias according to Fiorentini and Lorenzato (2006), approaching the exploratory research. Through an electronic form we collect information about the graduates and draw a profile that we analyze. The results indicate that the majority of former scholarship holders reside in Paraíba. We note that only a little more than a $\frac{1}{4}$ are teaching. On the other hand, those who are teaching realize the importance of PIBID in its formation and in its practice in the everyday classroom.

Keywords: PIBID, Teacher training. Mathematics Teaching. PCK. Necessary knowledge of teacher education. teaching initiation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1	Formação de professores: conhecimentos necessários à formação docente.....	13
2.2	O pibid na formação docente	18
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	22
3.1	Natureza da pesquisa.....	22
3.2	Instrumentos de coleta de dados.....	23
3.3	Sujeitos da pesquisa	24
4	PERFIL DO EGRESSOS E A INICIAÇÃO DOCÊNCIA.....	25
4.1	Quem são? Onde estão? O que fazem.....	25
4.2	O papel do pibid na sua formação.....	28
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
7	APÊNDICES.....	38

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Ele tem como objetivo apoiar a formação de alunos dos cursos de licenciatura presenciais das universidades públicas, comunitárias e privadas. O crescimento nacional e a comprovação de sua importância é atestada por diversas pesquisas como Silva (2017), Cavalcante (2013) que apontam para contribuições do Programa para formação docente e justificam sua manutenção e continuidade.

Para Silveira (2015) o PIBID enquanto programa de iniciação à docência vem suprir uma importante lacuna na formação de professores. O contato aprofundado com a realidade escolar nas suas mais variadas dimensões permite aos futuros professores iniciar um processo de reflexão fundamental para construção da identidade docente.

Gatti (2010) traz contribuições importantes para pensarmos as necessidades da formação docente. Para a autora, em seus mais de 20 anos de pesquisa, tem constatado que as licenciaturas não têm conseguido cumprir com o papel de atender as demandas formativas desses profissionais. Além disso, ela destaca também o processo de desvalorização da carreira docente que faz com que a procura pela profissão seja menor ao longo dos tempos.

As colocações de Gatti (2010) e Silveira (2015) justificam para nós a importância de lançar um olhar analítico sobre a atuação do PIBID no Curso de Licenciatura em Matemática do nosso Campus.

No Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus VI, o programa tem sido de grande valia para os discentes da Licenciatura em Matemática, pois, através dele, são realizadas diversas ações, dentre elas, o oferecimento de oficinas e minicursos que são ofertados pelos bolsistas do programa nos eventos realizados no Campus, bem como elaboração de artigos acadêmicos que foram apresentados em vários eventos. O projeto ainda oferece a oportunidade de o discente – futuro professor, conhecer a sala de aula, podendo ser, inclusive, seu primeiro contato com a escola no trabalho com atividades de ensino.

Nessa mesma linha de entendimento Silva (2017) apresentou um estudo onde ele realizou a pesquisa de estado da arte da produção bibliográfica do PIBID Matemática no CCHE/UEPB. A pesquisa mostrou que antes do PIBID Matemática a participação de

alunos da licenciatura em Matemática nos eventos e com publicação de artigos era mínima. Em quatro anos de PIBID esse quadro mudou radicalmente, com a participação dos alunos em eventos nacionais e regionais, além da produção de mais 50 artigos.

Na pesquisa de Silva (2017) vimos que o PIBID Matemática registrou entre 2012 e 2016 uma produção bibliográfica significativa, proporcionando aos futuros professores a experiência da escrita acadêmica, além da participação em vários eventos. Diante de contribuições como essa nos questionamos sobre os alunos egressos e o como o PIBID Matemática de fato serviu para sua formação, assim algumas questões surgem como: quem são os ex-bolsistas do PIBID Matemática? Onde os ex-bolsistas estão? O que eles estão fazendo? Estão atuando como Professores?

Em meio à minha experiência quando fui bolsista desse programa, posso ressaltar que apesar da timidez e do nervosismo, a interação com a escola e com os alunos lá existentes, foram de suma importância para meu desenvolvimento acadêmico, pois, tenho adquirido relevantes conhecimentos por meio da prática, gerando assim, maior segurança frente ao meu futuro exercício profissional. Há diversos obstáculos no campo da educação que, por vezes, nos faz pensar em desistir. No entanto, trabalhar com pessoas dedicadas, competentes e que nos estimulam a seguir em frente, foi muito gratificante em meio a essa experiência de iniciação à docência.

Porém é válido se questionar o que pensam os egressos e, indo mais além, observar como de fato a iniciação à docência tem lhes ajudado no seu exercício profissional, seja na área de ensino ou em outras áreas do mercado de trabalho.

Por essa razão a importância de nosso estudo que visa discutir aspectos sobre o perfil dos ex-bolsistas, hoje licenciados em matemática, e sua percepção sobre o papel do programa na sua formação. Sintetizamos essas questões na seguinte questão norteadora de nossa pesquisa:

Qual o perfil profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática que foram bolsistas do PIBID Matemática e como estes percebem o papel do programa na sua formação?

Diante disso, o objetivo geral de nosso estudo é analisar o perfil dos ex-bolsistas do PIBID Matemática do Centro de Ciências Humanas e Exatas na Universidade Estadual da Paraíba.

Para tanto, os objetivos específicos são os seguintes:

- ✓ Identificar o perfil dos egressos da Licenciatura Matemática do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE-UEPB), que participaram do programa.

- ✓ Analisar a partir dos discursos dos egressos do curso de licenciatura em Matemática do CCHE/UEPB que foram bolsistas do programa sobre o papel do PIBID para sua formação, e para o exercício atual da sua profissão.

Assim a nossa pesquisa buscou responder como aqueles que já obtiveram a graduação percebem o PIBID Matemática e seu papel na formação, bem como construir um perfil de quantos desses atuam como professores, já que um dos objetivos primordiais do programa é incentivar a docência.

O presente trabalho de conclusão de curso está organizado em 6 seções. A primeira delas constitui-se desse texto introdutório. Na seção 2 discutimos a fundamentação teórica onde refletimos sobre aspectos teóricos envolvendo o PIBID, a formação docente e a construção da identidade docente. Na seção 3 Os aspectos metodológicos onde sintetizamos a natureza do estudo, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa, além das etapas que seguimos. Na seção seguinte apresentamos, a partir dos dados construídos o perfil dos egressos e analisamos em como a partir da ótica desses egressos o PIBID contribui para sua formação e sua atuação profissional. Finalizamos com as considerações finais, referências e anexos que correspondem as demais seções.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentaremos alguns aspectos teóricos que pretendemos utilizar como base para fundamentar o nosso trabalho. Iniciamos a discussão a partir de um panorama das pesquisas sobre a formação docente com ênfase nos trabalhos de Lee Shulman. Em seguida apresentamos aspectos relacionados ao PIBID e finalizamos com a discussão sobre as pesquisas relacionadas com o programa.

2.1 Formação de professores: conhecimentos necessários à formação docente

A formação de professores tem sido atualmente objeto de estudos e pesquisas de inúmeros autores tanto no campo nacional como internacional. Dentre as razões para o interesse na formação de professores está a preocupação com uma formação mais consistente em relação ao exercício da docência. Os estudos e as pesquisas que discutem a formação docente intensificaram-se ao longo da década de 1980 e coincidem com a afirmação da importância da pesquisa na formação e prática docente.

De acordo com Cavalcante (2013) um longo caminho tem sido percorrido desde então. As pesquisas atuais apontam para um reconhecimento de que a profissão docente e o professor são produtores de saberes. Logo há uma tendência na pesquisa em destacar termos como conhecimentos necessários à formação docente, saberes necessários, ou ainda termos como profissionalização docente.

Em nossa pesquisa, tomaremos como referências as ideias de Lee Shulman, que no final da década de 80 lançou o programa de pesquisa “conhecimento de Base” (Knowledge Base), que tem como fundamento a ideia de que os conhecimentos necessários à formação docente estão interligados em três dimensões: dimensão do conteúdo, do ensino e do currículo (CAVALCANTE, 2013).

Para Fernandez (2014) os diversos modelos que foram associados a modelização dos conhecimentos ou saberes necessários à formação docente, convergem para em dois pontos essenciais: o primeiro diz respeito ao reconhecimento de os professores produzem saberes a partir da sua prática, o segundo é de que o conhecimento necessário ao exercício docente parte de variadas fontes:

A partir da década de 1980 torna-se uma apreciação eficaz da compreensão prática do que é esse conhecimento dos professores. Consequentemente, uma série de modelos representando o

conhecimento de professores foi produzida na tentativa de descrever e delinear um corpo de base de conhecimento para o ensino (Elbaz, 1983; Shulman, 1986, 1987; Wilson, Shulman, Richert, 1987; Freire, 1985). , 1996; Tardif, 2002; Gauthier, 1998, Pepper, 2008). Existe um consenso de que para o ensino é necessário conhecimento de diferentes fontes, a saber: conhecimento pessoal, conhecimento desde a formação inicial e contínua, conhecimento de currículo e conhecimento da prática profissional. (FERNANDEZ, 2014, p. 80)

Esse reconhecimento destacado por Fernandez (2014) está destacado também nas recomendações oficiais para o ensino de disciplinas da Educação Básica, dentre elas a matemática. Em praticamente todos os documentos oficiais desde os parâmetros curriculares nacionais até a Base Curricular Comum de 2016, vamos encontrar menções a necessidade de um ensino que supere a prática tradicional centralizada no discurso do professor, esses documentos apontam para o professor como aquele capaz de provocar no estudantes o desejo de aprender, para isso deve-se se lançar mãos das mais variadas técnicas e métodos, além do uso das novas tecnologias da informação e comunicação. (BRASIL, 2016; BRASIL, 2006; BRASIL, 1998).

Para Kind (2009) a questão da definição de quais conhecimentos e habilidades o professor ou futuro professor precisa desenvolver é primordial na formação de professores. Essa necessidade rompe com a visão anterior e já superada de que para o professor ensinar basta saber o conteúdo. Em outras palavras o professor precisa saber mais do que apenas o conteúdo. Do contrário, os professores universitários, especialistas e professores seriam os melhores professores e sabemos que não é bem assim que ocorre na prática.

Então a questão fundamental é o que o futuro professor precisa saber? Para Lee Shulman essa uma questão que lhe ocupou por mais de 30 anos, e, apesar de hoje se ocupar de outras linhas de pesquisa, seu trabalho e de seus colaboradores contribui para o progressivo fortalecimento do campo educacional dos saberes docentes. Refletindo sobre quais qualidades e profundidade de compressão, habilidades e capacidades, traços e sensibilidades transformam uma pessoa em um professor competente e define ne isto como “conhecimento base” para a docência.

Em Shulman (1986) vamos encontrar inicialmente 03 grandes categorias de conhecimento: 1. Conhecimento do conteúdo; 2. Conhecimento Pedagógico; e 3. Conhecimento Curricular. Já em Shulman (1987) ele desdobra essas categorias e propõe que a base de conhecimentos para o ensino de um professor engloba sete conhecimentos, incluindo os três conhecimentos relacionados ao conteúdo específico apresentados

anteriormente, a saber: Conhecimento do Conteúdo; Conhecimento do Currículo; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; (Pedagogical Content Knowledge – PCK); Conhecimento Pedagógico Geral; Conhecimento dos Alunos e de suas características; Conhecimento dos Contextos; Conhecimento dos Objetivos, finalidades e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. E acrescenta que, dentre esses conhecimentos da base, o PCK se destaca como sendo o conhecimento exclusivo de professores.

A categoria de conhecimento do conteúdo da disciplina se refere ao conhecimento acerca da disciplina que o professor vai lecionar. Isso engloba vários aspectos, como conceituais, epistemológicos, históricos, entre outros. Com relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman se refere sobre qual a ‘melhor’ maneira de ensinar determinado conteúdo, ou seja, qual a metodologia mais adequada para tal ensino. Por último, o conhecimento curricular diz respeito ao conhecimento do professor em relação a organização curricular da disciplina que leciona. (CAVALCANTE, 2013).

Para Cavalcante (2013) esse último se refere à quantidade e organização do conhecimento por si mesmo na mente do professor nas diferentes áreas de disciplinas, diferem as maneiras de discutir a estrutura do conhecimento do conteúdo. Pensar corretamente sobre o conhecimento do conteúdo requer ir além do conhecimento dos fatos ou dos conceitos de um domínio. Requer a compreensão das estruturas da disciplina. Os professores não devem somente ser capazes de definir para os estudantes as verdades aceitas em um domínio. Eles devem ser capazes de explicar também porque uma proposição particular é considerada justificada, porque vale a pena saber e como se relaciona com outras proposições, tanto no interior da disciplina como fora, tanto na teoria como na prática.

Shulman (1986) chama a atenção para a importância do conhecimento do conteúdo específico dentre os conhecimentos que o professor deve possuir. Nas avaliações para seleção de professores que o grupo de Shulman analisou, os conhecimentos dos professores avaliados estavam mais relacionados com as questões pedagógicas do que de conteúdo específico.

Para Shulman (1986) a maior competência do professor é a sua disciplina, pois o professor é sempre professor de alguma disciplina e essa especificidade transparece principalmente no conceito de PCK. Dessa forma, a competência pedagógica está atrelada a um conteúdo específico que é transformado, levando em consideração as dificuldades

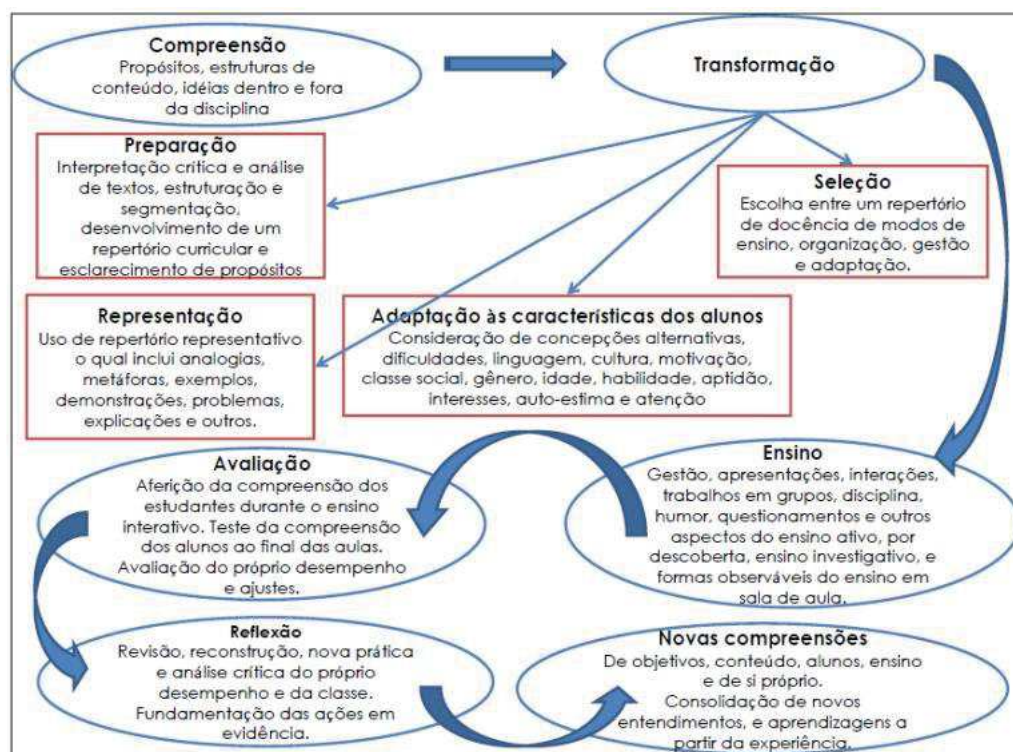
dos alunos com esse conteúdo, o contexto, as estratégias instrucionais, os modos de avaliação, o currículo, os objetivos, etc.

Fernandez (2011) nos explica que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo PCK, assume um papel fundamental na compreensão dos conhecimentos necessários à formação docente. Quando Shulman (1986) o propõe como uma categoria de conhecimento exclusiva do ensino, na verdade ele aponta para o PCK como uma síntese daquilo que constitui os conhecimentos necessários à docência. Assim o conhecimento do conteúdo, pedagógico e curricular (ou do contexto da disciplina) culminam no conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, no PCK que é o conhecimento de base do professor. (FERNANDEZ, 2011).

Fernandez (2011) ainda acrescenta que na literatura sobre o PCK essa ideia de síntese está atrelada a dois modelos da formação que culminam com o PCK. O modelo integrativo e o Modelo transformativo. No modelo integrativo o PCK está na intersecção do conhecimento disciplinar, pedagógico e curricular, enquanto que no modelo transformativo essas três categorias se transformam no PCK. (FERNANDEZ, 2011).

O trabalho do professor ou do futuro professor numa perspectiva do PCK foi proposto do Shulman (1987) e modelado por Salazar (2005):

Figura 1 - Modelo MRPA



Fonte: Fernandez (2011, p. 4).

No Modelo de Raciocínio e Ação podemos observar que o trabalho do professor começa com a compreensão do lugar da sua disciplina, os objetivos, propósitos e demandas para o ensino, além da sua relação interna e externa. Esse processo leva a transformação que implica na preparação, seleção, representação, adaptação as características de ensino. Esse processo de transformação permite as etapas de ensino, avaliação, reflexão e o desenvolvimento de novas competências.

De forma objetiva podemos pensar no futuro professor de Matemática, seja na iniciação à docência ou mesmo no estágio supervisionado, que tem diante de si a tarefa de ensinar um determinado conteúdo. Nesse modelo podemos dizer que o primeiro passo deveria ser compreender o que esse conteúdo representa para sua disciplina, quais as recomendações oficiais para o seu ensino. A partir disso ele passa ao planejamento que vai desde pensar formas de ensinar, levantar a realidade dos alunos, fazer escolhas e tomar decisões didáticas para só então efetivar esse ensino. O ato de ensinar requer a avaliação, reflexão e naturalmente leva o futuro professor a reconstruir concepções não só sobre a atividade, mas também sobre si, ou seja, é uma prática que vai construindo sua identidade.

Nas palavras do próprio Shulman o conhecimento pedagógico do conteúdo é apresentado como aquele conhecimento:

que vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Eu [Shulman] ainda falo de conteúdo aqui, mas de uma forma particular de conhecimento de conteúdo que engloba os aspectos do conteúdo mais próximos de seu processo de ensino.[...] dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo eu [Shulman] incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área do conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações – numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais. Uma vez que não há simples formas poderosas de representação, o professor precisa ter às mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática. (SHULMAN, 1986).

Podemos observar que na perspectiva de Shulman (1986) o PCK não se trata de uma dimensão trivial da profissão docente. Para ele, os conhecimentos necessários a formação docente envolvem, essencialmente, conhecer bem e em profundidade aquilo que vai ensinar. Porém isso não deve ser confundido com uma dimensão unilateral dedicada somente ao conteúdo que se vai ensinar. Mas a todos os aspectos que o disciplina e o ato de ensinar envolvem. Não se pode esperar que conhecer as técnicas para resolver equações lhe qualifica como um professor de equações. Para ensinar equações é preciso

ter clareza do seu papel no currículo, os obstáculos de aprendizagem que ela representa, conhecer a história e sua epistemologias, os recursos didáticos disponíveis, sua relação com outras disciplinas, dentre outros aspectos. Podemos dizer, que no PCK existe uma forte relação do professor com os conhecimentos didáticos que envolve sua disciplina, seja ela matemática, química, física, língua portuguesa e etc.

Dito isto, estamos em condições de tratar do tratar do PIBID advogando que as experiências que ele proporciona podem levar o futuro professor a refletir sobre aspectos relacionados ao PCK. Pois na iniciação à docência, os estudantes, futuros professores são convidados a participar da vida escolar em suas mais variadas dimensões.

2.2 O pibid na formação docente

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido um programa fundamental para a formação inicial dos futuros professores como apontam os especialistas em formação docente (SILVEIRA, 2015).

Segundo Pimenta (1999), a identidade da profissão do professor é construída a partir da significação social da profissão; da reafirmação das práticas culturais significativas; da revisão constante dos significados sociais da profissão que resistem a inovações. Assim, as novas exigências sobre a figura do professor demonstram o quanto o campo da profissão docente é ampliado em sua complexidade. Deste modo, uma formação profissional qualificada se torna cada vez mais necessária.

Pimenta e Lima (2009) discutem que apesar desse processo de construção de identidade docente ser contínuo, a formação inicial tem papel preponderante na constituição da sua identidade docente:

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 62).

O PIBID vem se destacando no processo de formação docente pois, de maneira conjunta com licenciandos, professores e formadores de professores participam de discussões sobre a profissão, a qualificação, mercado de trabalho, ética, para que possa contribuir com a construção da identidade docente.

De acordo com Silveira (2015) a iniciação à docência é considerada como uma oportunidade para que aspirantes à profissão de professores. Ela pode representar o desejo

das instituições formadoras na busca da superação de concepções que consideram que a atividade formativa para a docência é um ato trivial e simplista.

Lamentavelmente, a velocidade de investimento de políticas públicas que valorizar o magistério não acompanha o ritmo dessas discussões. Ainda vivenciamos uma formação pautada na centralidade teórica da docência, na fragmentação dos currículos em blocos de conteúdos que pouco se relacionam com a escola e com o trabalho docente.

Gatti (2010), conclui que os currículos de formação docente na área de cursos de Licenciatura são muito frágeis:

A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375).

Para Gatti (2010) é preciso defender a reestruturação da formação de professores nas instituições formadoras, que não seria pautada pela trivialidade e simplicidade da profissão.

Silveira (2015) destaca que projetos desta natureza podem se contrapor a uma formação que considera que um conjunto de saberes – muitas vezes desarticulados e desvinculados com o campo profissional –, sejam suficientes para constituir “profissão. A formação de professores ainda não ganhou essa robustez nas instituições, mas, existem experiências significativas.

Também várias ações e políticas públicas têm sido desenvolvidas pelos estados, municípios e união com o objetivo de colocar a formação inicial e continuada em evidência e qualificar os docentes que atuarão nas escolas ou que estão em serviço, como por exemplo o PIBID, que é uma ação do Ministério da Educação do Brasil para promover aproximações entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, bem como inserir os estudantes das licenciaturas no campo de sua futura atuação profissional – a escola, teve início em 2007 com o objetivo de aumentar o número de candidatos para os cursos de licenciatura, baixa procura dos cursos, alta evasão, pouca articulação da instituição formadora com a escola, projetos pedagógicos difusos e híbridos, entre outros (SILVEIRA, 2015).

Um reflexo dessa desvalorização é a inegável falta de professores em algumas áreas que noutras, porém, inegável também é que o modelo de formação docente no Brasil, independente da área, precisa adquirir nova dimensão, o PIBID enquanto uma

ação indutora da aproximação entre a instituição formadora e a escola abarca todas as tipologias de cursos de licenciatura no Brasil. Importante ressaltar que o compromisso do programa é para com a escola pública, para com a formação pública – seja ela praticada em instituições de natureza jurídica pública, seja ela praticada em instituições cuja natureza é privada, porém, sem fins lucrativos.

O seu objetivo principal não é as bolsas, e sim a formação de professores, as bolsas financiadas pelo programa são de suma importância para sua existência, a destinação da bolsa não é suficiente para manter um estudante no programa. Ele deve se dedicar ao cumprimento de determinadas ações (SILVEIRA, 2015).

Mas, o que realmente é a iniciação à docência? É permitir que os estudantes de cursos de licenciaturas se aproximem da escola, e da sua futura profissão. Em um importante documento que regulamento o PIBID, a Portaria 96, de 18 de julho de 2013, vamos encontrar algumas menções importantes sobre o programa:

Art. 4º São objetivos do Pibid: 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 co-formadores 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 sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013, p. 2-3).

No artigo 4º da referida portaria, vemos definida a natureza do programa e que o projeto foi adquirindo novos desenhos e assim reconfigurando as instituições formadoras. Para Silveira (2015) esse movimento se deu a partir do momento que o PIBID foi se consolidando como política pública.

Apesar da sua importância é preciso fazer um registro que como política pública o PIBID foi questionado e teve seu encerramento praticamente definido com a transição dos governos que houve em 2016. A nova política do Ministério da Educação no Governo Temer suspendeu a entrada de novos bolsistas e somente esse ano é que o PIBID retornou

suas atividades, agora dedicado somente aos estudantes da licenciatura que estão cursando a primeira metade do curso. Para os discentes da segunda metade foi criado um novo Programa a Residência Pedagógica.

O PIBID caminha na direção de garantir que os estudantes dos cursos de licenciatura se aproximem da escola e, nela, conheçam algumas práticas do campo, além de se conhecer a escola e seus sujeitos trata-se de estabelecer redes, conhecer os mecanismos de atuação profissional, produzir conhecimento sobre esses mecanismos, os interferentes do cotidiano do trabalho dos professores e modos de intervenção, sempre marcada por uma ação intencional e pedagogicamente bem delineada. A iniciação à docência, praticada no PIBID, não é uma reprodução do estágio. Enquanto no primeiro o sujeito é levado a discutir elementos de uma cultura da docência, a partir da reflexão de casos didático-pedagógicos e da problematização de situações educacionais, no segundo – este mesmo sujeito – é colocado em ação didática a qual é dependente dos instrumentos e dos saberes adquiridos na iniciação à docência e na formação profissional (SILVEIRA, 2015).

Concordamos com Paiva (2008) que destaca que a identidade docente se dá nas mais variadas experiências que o professor passa desde sua formação inicial. Nesse sentido podemos dizer que o PIBID se constitui em uma importante ação no sentido de fomentar e propiciar na formação docente aos futuros professores experiências importantes para sua formação.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Reservamos para esse capítulo a discussão da natureza de nossa pesquisa e suas etapas, apresentação do instrumento principal de coleta de dados e os sujeitos participantes.

3.1 Natureza da pesquisa

A partir deste capítulo apresentaremos algumas considerações sobre os aspectos metodológicos que nortearam o processo de investigação. A pesquisa científica demanda exigências teóricas e metodológicas que requerem procedimentos que devem ser seguidos rigorosamente, por isso é necessária a fundamentação teórica para constituição do problema de pesquisa e a clareza metodológica para desenvolver a pesquisa. De acordo com Kilpatrick (1996) o rigor metodológico deve ser considerado como um dos principais para pesquisa em Educação Matemática.

Tendo em vista nossa questão norteadora e dos objetivos fixados adotamos como referência metodológica uma abordagem qualitativa, por entender que esta permite conhecer processos e fenômenos que não podem ser diretamente quantificados, assim a investigação qualitativa tem foco a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, construindo os dados a partir de um contato aprofundado com os indivíduos, na pesquisa qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, onde o pesquisador é o principal instrumento. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Para Bogdan e Biklen (1994) na pesquisa qualitativa os dados podem ser construídos a partir das mais variadas fontes, como análise de textos pessoais dos sujeitos da pesquisa, entrevistas, manuais e documentos oficiais, atividades produzidas na sala de aula entre outros.

Além das fontes para construção dos dados entendemos que a pesquisa pode assumir diferentes formas quanto a sua profundidade. Por se tratar de um trabalho de conclusão de curso temos compreensão de que nosso trabalho nos permitiu um primeiro contato com a realidade estudada, por razão cremos que nosso estudo se aproxima de uma pesquisa exploratória. A pesquisa exploratória conforme Fiorentini e Lorenzato (2006) é aquela em que o pesquisador quer conhecer melhor uma realidade para poder empreender

pesquisas mais aprofundadas, adotamos como procedimento metodológico duas etapas básicas correspondentes aos objetivos específicos. Esses objetivos passavam por identificar o perfil dos egressos e analisar seus discursos quanto ao papel do PIBID na sua formação e na sua atuação profissional.

Assim organizamos o estudo em duas etapas: 1. Etapa de análise documental e preparação de questionários; 2. Etapa de análise dos dados construídos a partir dos questionários.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Como vimos a nossa pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa exploratória, ou seja, aquela em que os pesquisadores buscam conhecer uma dada realidade para só então, empreender estudos mais complexos e comumente discutir ações para intervir naquela realidade.

Como instrumento de coleta de dados tínhamos que considerar as duas fases da pesquisa: 1ª Etapa: pesquisa documental ; 2ª Etapa: a pesquisa juntos aos ex-bolsistas egressos do PIBID.

Para fase documental fizemos uma varredura nos documentos relacionados PIBID, tanto em nível nacional, portarias, página oficial, e etc. Como a nível local, quando tivemos acesso aos relatórios de trabalho do PIBID, nas edições de 2012 a 2016.

Para a segunda etapa usamos como instrumento um questionário no formato eletrônico através da plataforma Google Forms.

Nesse sentido, discutimos e propusemos a construção de um questionário foi aplicado juntos aos ex-bolsistas egressos formados no Curso de Licenciatura em Matemática. Elaboramos um questionário aberto conforme Minayo (2004), com questões abertas.

Dividimos o questionário em duas partes, a primeira teve como objetivo de identificar o perfil dos egressos da Licenciatura Matemática do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE-UEPB), que participaram do programa para conhecer esses ex-bolsistas, saber quem são, onde estão lecionando ou se estão trabalhando em outra profissão.

Essa primeira etapa foi realizada com 15 questões de múltipla escolha e abertas cada uma delas relacionadas aos objetivos de nossa pesquisa.

Já na segunda etapa, tivemos como objetivo conhecer o papel do PIBID na formação desses egressos.

Esta etapa foi realizada 07 questões abertas relacionada com os objetivos de nossa pesquisa.

1	Quanto tempo você foi bolsista?
2	Como você avalia sua participação no PIBID?
3	O PIBID despertou em você o interesse em lecionar ?
4	Qual o papel do PIBID na sua formação enquanto professor de Matemática?
5	No seu trabalho você utiliza conhecimentos que adquiriu no PIBID?
6	Atualmente você está participando de atividades como a confecção de artigos e participação em congressos ?
7	Como professor, atualmente, que semelhança ou diferenças na prática docente você perceber em relação as atividades que desenvolveu no PIBID ?

3.3 Sujeitos da pesquisa

Conforme explicamos nas seções anteriores para composição dos dados de nossa pesquisa, agimos em duas frentes, a pesquisa documental e o questionário aberto. Dessa forma, os ex-bolsistas egressos constituíam-se como sujeitos potenciais. Nesse sentido, fizemos um levantamento dos ex-bolsistas egressos que participaram do PIBID. Nos relatórios foram localizados 19 egressos. Enviamos os questionários para todos utilizando diversos meios de comunicação, como rede social, e-mail, aplicativos de chamada individual, como whatsapp, messenger, além do contato direto com alguns deles ou por telefone.

Dos 19 um total 15 ex-bolsistas egressos do programa PIBID nos retornaram resposta, chegando, portanto, a adesão de quase 80% dos egressos. Consideramos essa amostra razoável, tendo que os 4 restantes foram novamente contatados e não retornaram resposta em tempo hábil.

No capítulo seguinte entraremos em detalhe a respeito do perfil desses egressos.

4 PERFIL DO EGRESSOS E A INICIAÇÃO DOCÊNCIA

Neste capítulo nos propomos a debater os perfis desses ex-bolsistas egressos, saber quem são eles e onde eles estão, depois debatemos as respostas desses egressos com perguntas relacionadas ao PIBID.

4.1 Quem são? Onde estão? O que fazem

Os participantes da pesquisa, como já mencionamos, são alunos egressos da Licenciatura em Matemática que participaram do programa de iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual da Paraíba- UEPB campus VI.

Destes observamos que dos 15 egressos que participaram da pesquisa, 8 são mulheres e 7 são homens.

A faixa etária dos participantes é heterogenia, variando de 22 a 44 anos: (1) tem 44 anos, (2) pessoas tem entre 30 a 36 anos, (10) pessoas entre 22 a 28 anos de idade.

No questionário também perguntamos onde residiam atualmente esses egressos. Os resultados mostram que a maioria reside em Monteiro – PB, seno que o restante se divide entre municípios da Paraíba e do estado vizinho Pernambuco:

Tabela 1 - Localidades dos egressos

Cidade	Quantidade
Monteiro – PB	9
Sumé – PB	1
Serra Branca – PB	1
São José dos Cordeiros – PB	1
São Vicente do Seridó – PB	1
São José do Egito – PE	1
Igarassu – PE	1

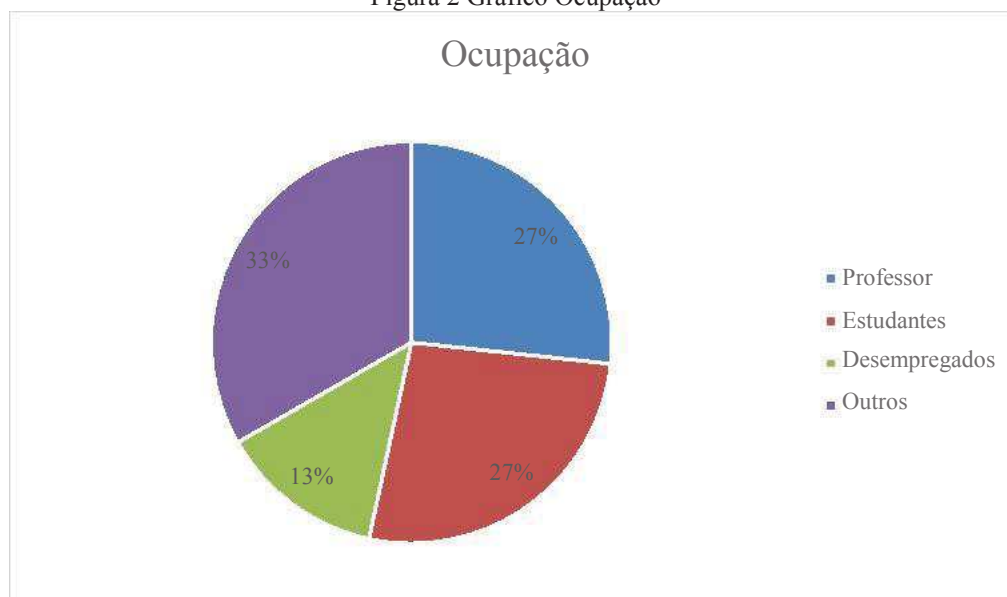
Fonte: própria autora (2018).

Vale a pena ressaltar que dos 9 egressos que residem em Monteiro, ao menos 2 (dois) deles não são naturais de Monteiro – PB. Vieram morar aqui por conta da graduação e como passaram a trabalhar nas escolas da cidade decidiram fixar residência. Observamos que de alguma forma o PIBID pode ter oportunizado uma primeira entrada no mercado de trabalho, pois é muito comum os bolsistas serem convidados para trabalhar em escolas, inicialmente com substitutos depois assumindo contratos temporários. Dos

dois bolsistas verificamos que um atua na rede privada de ensino e outro na rede pública estadual.

A partir desse perfil relacionado a gênero, idade e localidade onde residem passamos a investigar o que fazem esses egressos. O intuito da pesquisa era saber o que esses ex bolsistas egressos do PIBID estavam fazendo, se eram professores ou se tinham outras profissões, e o formulário nos deu as seguintes informações:

Figura 2 Gráfico Ocupação



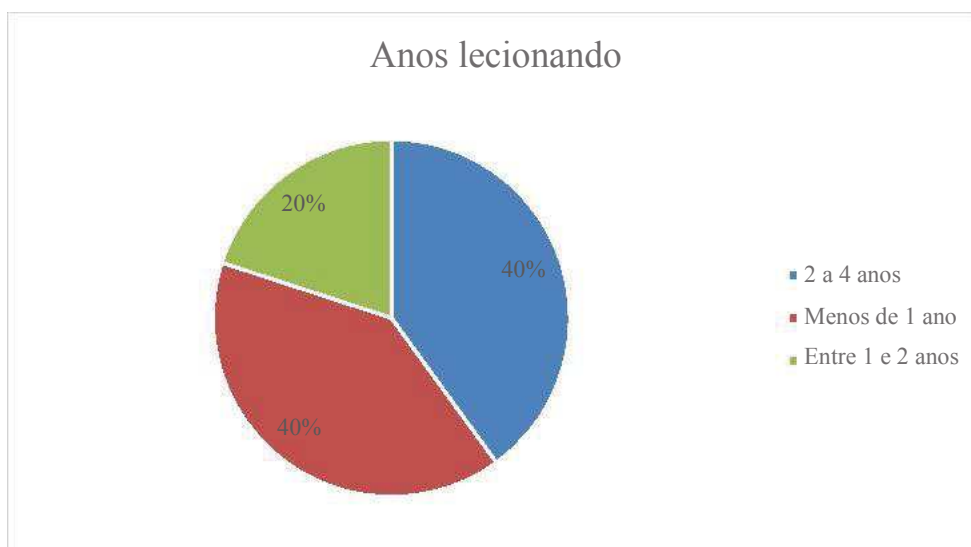
Fonte: própria autora (2018).

Diante disso podemos observar que, esses ex bolsistas estão em diferentes áreas apenas 26,7 % (4) pessoas atuam como professor, 26,7% (4) são estudantes, 33,3% estão atuando em outros, e 13,3% (2) das pessoas estão desempregadas. Com isso podemos perceber que mais da metade das pessoas que participaram da pesquisa, partiram para outro campo de atuação, talvez por falta de oportunidade para atuar como professor, ou até pessoas que não se identificaram com a profissão e preferiram outros caminhos. Outros continuaram seus estudos.

Concordamos com Gatti (2010) que nos explica que um dos motivos para a baixa procura ou mesmo permanência dos alunos nos cursos de licenciatura é pouca atratividade da carreira docente. Para ela a desvalorização da profissão é um fator decisivo para que muitos jovens não procurem as licenciaturas. De fato, ao observar que dos entrevistados apenas pouco mais de $\frac{1}{4}$ está atuando como professor isso denota esse processo destacado por Gatti (2010).

Esse argumento é reforçado quando perguntamos aos egressos que são professores o tempo que eles lecionam e os resultados foram os seguintes:

Figura 3 - Tempo de atuação como professor

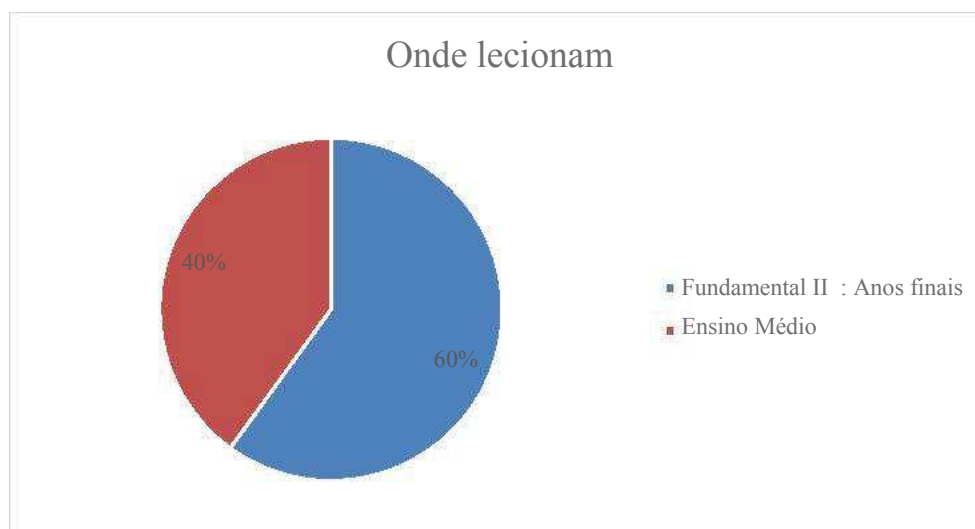


Fonte: própria autora (2018).

Vemos no gráfico que 40% estão atuando na área entre 2 a 4 anos, com isso podemos observar que, assim que saíram da graduação esses egressos começaram a trabalhar e estão até hoje. Por outro lado, temos outros 40% estão atuando a menos de um ano, isso significa que eles demoraram um pouco mais para começar a lecionar. E o restante, 20% estão trabalhando a cerca de 1 a 2 anos.

Sobre os níveis e etapas da educação básica em que atuam veremos que no gráfico a seguir que a maior parte deles está nos anos finais do ensino fundamental e o restante lecionando no ensino médio:

Figura 4 - Etapas e níveis onde lecionam.



Fonte: própria autora (2018).

Esse dado para nós é importante, pois de acordo com Silveira (2015) um dos principais objetivos do PIBID é fortalecer o vínculo entre escola e universidade, de modo a trazer melhorias para formação dos professores, mas também para educação pública. De fato o argumento é válido quando 60% dos entrevistados lecionam em escolas da rede pública de ensino. Mas também observamos que a maioria vive de contratos temporários, dos ex-bolsistas que ensinam, apenas 01 era concursado.

Sobre os que se declaram ser estudantes observamos que eles se dividem entre os que fazem pós-graduação como especialização e a outra metade estuda para concursos públicos.

Sobre os que responderam não estar lecionado observamos que a maior parte atua no comércio ou em outros cargos públicos como auxiliar administrativo.

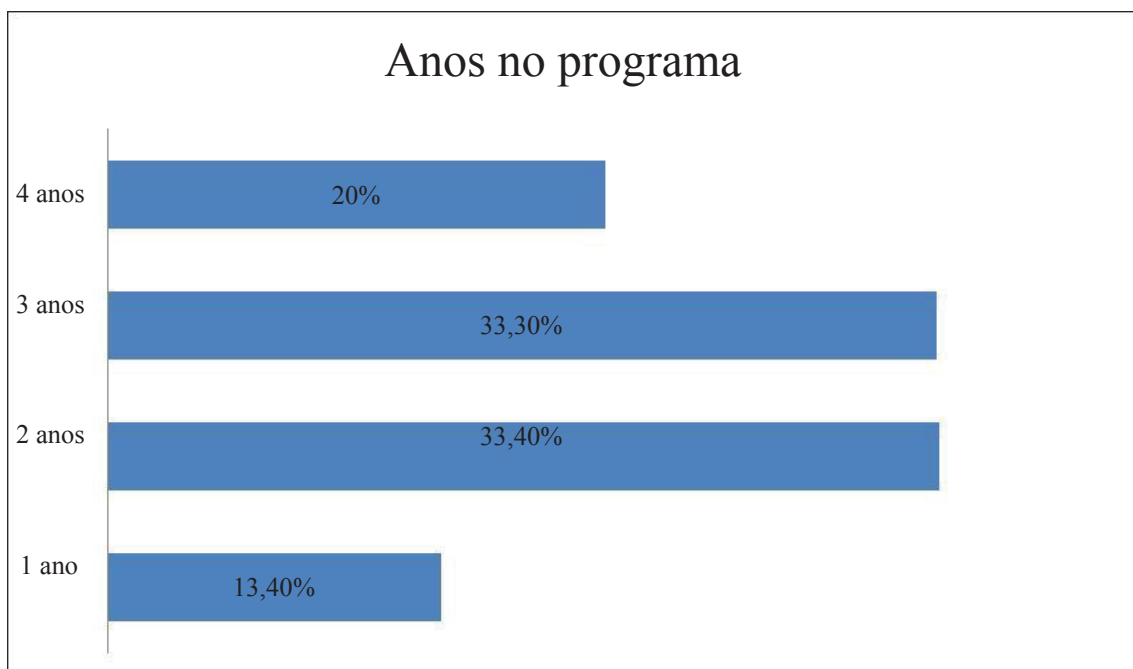
4.2 O papel do pibid na sua formação

O delineamento de etapas ou passos que seguimos foi fundamental para que tivéssemos clareza de aonde queríamos chegar e, sobretudo, para que pudéssemos vislumbrar os instrumentos para a coleta de dados e seu aperfeiçoamento.

Na segunda parte do questionário foram feitas perguntas relacionadas ao Programa de iniciação à Docência (PIBID), diante das respostas a seguir podemos perceber a importância do programa para o desenvolvimento de cada egresso, tanto na vida acadêmica quanto ainda graduandos, quanto em seus devidos trabalhos hoje em dia.

A primeira informação obtida foi ao tempo de permanência dos egressos no PIBID. Vimos que a grande maioria passou entre 2 e 4 anos no programa. Se considerarmos que a licenciatura demora em média 5 anos, veremos que alguns deles se mantiveram em pelo menos duas edições do programa.

Figura 5 Tempo de permanência no programa



Fonte: própria autora (2018).

Levando em consideração o tempo que eles passaram no programa podemos inferir que o PIBID teve uma atuação marcante na formação desses professores, isso é confirmado em algumas de suas falas. Alguns deles disseram que o PIBID foi a melhor experiência que tiveram durante a sua formação, onde eles puderam romper diversas barreiras do preconceito com o ensino e à docência em matemática.

Perguntamos aos ex-bolsistas como eles avaliavam sua participação no PIBID, as respostas que obtivemos foram semelhantes:

“Inicialmente a minha participação foi bem concisa, uma vez que estava em período de adaptação. Com o passar do tempo e aprofundamento das práticas educativas, passei a me colocar dentro da sala de aula nas intervenções de uma forma mais presente. Durante os 3 anos no programa deu o meu melhor, buscando sempre despertar nos alunos o interesse pela disciplina e visualizar nela uma beleza até então não vista pelos mesmos. Ao sair do PIBID e continuar os meus estudos, percebo que poderia ter realizado intervenções melhores, mas ao mesmo tempo fico feliz pois tudo que hoje estudo e aprendi vieram da experiência que tive enquanto bolsista (SUJEITO 08)”

Notamos aqui, que o programa foi um divisor de águas na vida acadêmica desse ex-bolsista, que logo após o término ele percebeu que sua participação poderia ter sido melhor, porém na sua passagem pelo programa ele fez despertar o interesse do aluno assim, tendo o seu dever cumprido. Como Gatti (2010) destaca experiências como o PIBID traz contribuições importantes para suprirem as necessidades da formação docentes. Além disso, destaca também o processo de desvalorização da carreira docente que faz com que a procura pela profissão seja menor ao longo dos tempos, esse tipo de iniciativa pode recuperar o gosto por ensinar.

Shulman (1986) destaca que a profissão docente exige um processo de reflexão constante. Ao destacar os conhecimentos necessários e suas categorias ele destaca que o professor necessita não só saber o conteúdo em si, mas sua natureza pedagógica e curricular, a resposta do Sujeito 04 a mesma questão aponta para esse sentido:

“Tive a oportunidade de romper algumas barreiras do preconceito didático e metódico da forma de ensinar matemática, tendo em mente que essa disciplina possibilita enxergar a matemática formatando a sociedade na política, na cultura, na economia, social e etc., quando passamos a integrar grupos heterogêneos que como um todo se preocupa com a matemática numa perspectiva da educação matemática (SUJEITO 04)”.

A pergunta seguinte foi se o PIBID despertou o seu interesse por lecionar, a maioria das respostas foram objetivas e positivas, alguns deles citaram que o programa tinha sido o seu primeiro contato com uma sala de aula, e com a escola, que com isso perderam o medo que tinham, e alguns até comentaram que foi no PIBID que percebeu que tinha mais afinidades com os adolescente, e tendo assim mais oportunidade de estar inserido no contexto escolar, desde o começo da sua formação.

De acordo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) dentre os objetivos do PIBID, pode-se destacar:

- Estimular a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- Colaborar para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, proporcionando a integração entre Educação Superior e Educação Básica.

Observando a fala do Sujeito 08, que de certa forma sintetiza as demais respostas sobre a questão feita, vemos esses objetivos se refletindo em sua fala. Para Silveira (2015) esse é um fator decisivo para iniciação à docência.

Seguindo assim o questionário, os egressos falaram um pouco sobre o papel do PIBID na sua formação, a maioria das respostas que obtemos foi positiva, onde citaram

que a matemática não se aprende usando só no livro didático e o quadro, mas que no PIBID eles puderam utilizar os materiais manipuláveis, jogos, novas tecnologias e etc. Esses recursos, para eles, prendiam mais a atenção dos alunos, e assim, tiveram mais facilidade ao ensinar a matemática.

Para Shulman (1986) o PCK é um conhecimento próprio do professor e vai sendo construído a partir das suas experiências. O PCK engloba também todo conhecimento pedagógico acerca de uma disciplina. Para Shulman esse conhecimento pedagógico é comparado a uma caixa de ferramentas para solucionar os diferentes tipos de problemas com os quais os professores têm que lidar no seu dia-a-dia.

Destacamos que a profissionalização docente não se encerra com o término da graduação. Pelo contrário ela continua durante toda a sua vida, isso parece estar claro nas respostas a seguir:

“Possibilidades e Métodos de Ensino. Foi através do PIBID que me despertei para fazer mestrado em educação matemática, quando o mesmo possibilita visões amplas da matemática, como também uma base financeira. Foi através da bolsa do programa que tive a oportunidade de cursar parte de meu curso com mais tranquilidade. Ótimo! Sensacional (SUJEITO 04)”.

“O PIBID foi pra mim a confirmação que eu enquanto graduanda de uma licenciatura deveria olhar para a sala de aula com um olhar diferenciado, que deveria parar de culpa sistemas e realizar o melhor trabalho que eu fosse capaz, o programa me fez, me torna uma pesquisadora, alguém interessado em leituras e debates sobre práticas possíveis para sala de aula, e principalmente práticas que realmente fossem utilizadas por todos os professores(SUJEITO 06)”.

Claramente vemos, conforme Pimenta e Lima (2011, p.62) que “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”

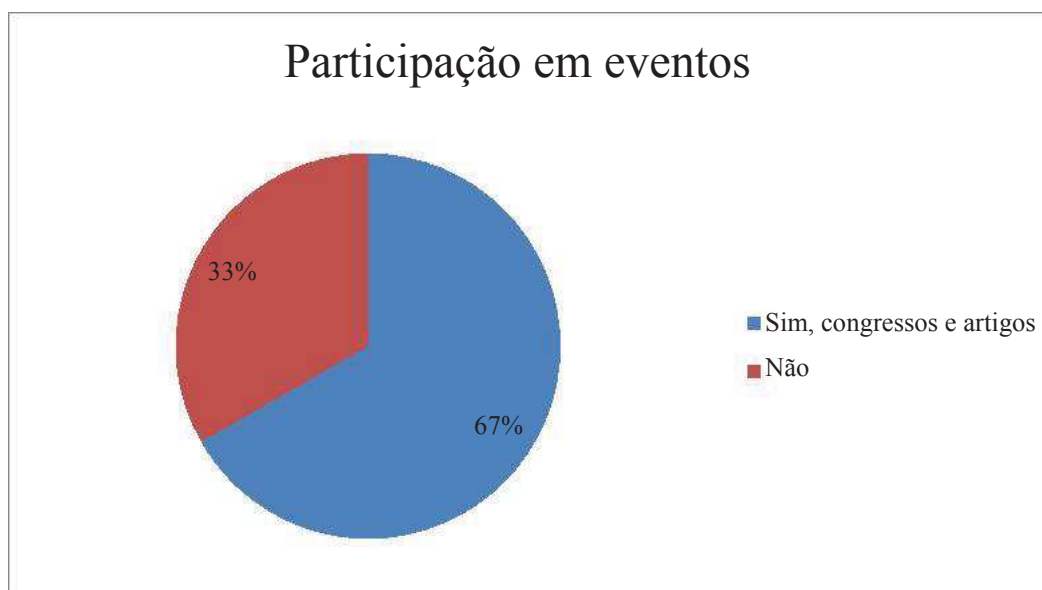
Com isso, devemos considerar a formação inicial do professor como uma fase de descoberta e vivência de experiências que serão determinantes na construção da sua identidade docente. O que requer uma atenção especial tanto no aspecto teórico, isto é, de conteúdo, quando nos aspectos didático e pedagógico.

Observamos os extratos que apresentamos podemos dizer que há indícios de que o PIBID, influenciou na vida acadêmica e nos próximos caminhos que esses ex-bolsistas estão seguindo.

Ao serem perguntados se utilizam os conhecimentos adquiridos no PIBID no seu trabalho atual, as repostas variaram um pouco, os egressos que são professores, ou que trabalham na educação, relataram que sempre que possível utilizam, principalmente a parte experimental de confecção de materiais didáticos e jogos, além da história da matemática, Modelagem e Resolução de Problemas. Já os egressos que não lecionavam, responderam que não, pois não trabalhavam com educação, mas que o PIBID sempre está presente no seu dia-a-dia.

Enquanto o bolsista esta participando do PIBID é normal participar de evento congressos e confecções de artigos e projetos, ao serem perguntados sobre a sua participação atualmente, as respostas foram variando, como mostra o gráfico a seguir:

Figura 6 - Participação em eventos após o PIBID



Fonte: própria autora (2018).

Quando Silva (2017) diz que o PIBID Matemática registrou entre 2012 e 2016 uma produção bibliográfica significativa, esses dados mostram que os egressos continuaram com essa prática, e que o programa os ajudou enquanto a isso, proporcionando assim aos futuros professores a experiência da escrita acadêmica, além da participação em vários eventos.

Aqui vemos uma extensão do que Paiva (2008) coloca como fundamental na formação dos professores. As vivências diversificadas. Para esses ex-bolsistas que continuam participando e escrevendo certamente o estímulo a escrita acadêmica foi fundamental.

Aos que eram professores foi perguntado se, eles sentiram, semelhanças ou diferenças na prática docente do PIBID e no seu trabalho atual, e tivemos as seguintes respostas:

“Tudo que aprendi durante a minha participação no PIBID estar presente na minha sala de aula atualmente, por mais que seja complicado buscar sempre práticas alternativas para os novos conteúdos ministrados, mas se faz necessário para que se tenha uma aprendizagem efetiva. O que difere da minha prática no PIBID para agora é que hoje me preparo de forma, vamos dizer, mais completa. Pois como no PIBID trabalhávamos em dupla, acabava pecando um pouco (SUJEITO 04)”.

A fala do sujeito 04 deixa claro que ao passo que o PIBID é importante para sua prática existem diferenças em relação a prática atual. O que é natural. O PIBID é um programa de iniciação à docência, como Silveira (2015) destaca é uma primeira porta de entrada para refletirmos sobre o exercício do magistério.

Analisando as respostas globalmente podemos dizer que o PIBID parece ter sido uma experiência fundamental para a formação dos sujeitos. Para aqueles que decidiram ou estão tendo a oportunidade ensinar essa importância é potencializada. Aplicar o que aprenderam durante sua participação no PIBID é importante pois como Silveira (2015) destaca o PIBID é um espaço de experimentação.

Outra observação importante foi a constatação de muitos dos ex-bolsistas não estão lecionando, a grande maioria por falta de oportunidades. Observando a agenda nacional vemos que os concursos públicos diminuíram nesses dois últimos anos. O próprio PIBID esteve passando por um período de incerteza. Essas questões estão ligados aos processos que Gatti (2010) destaca sobre a valorização da educação e da profissão docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pela minha própria participação no subprojeto PIBID, tomei como objeto de investigação deste trabalho, analisar o perfil dos ex-bolsistas do PIBID Matemática do Centro de Ciências Humanas e Exatas na Universidade Estadual da Paraíba. Os sujeitos que participaram dos meus estudos são ex-bolsistas egressos do programa, que foram os pioneiros a ingressarem no programa PIBID-Matemática no CCHE.

O PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, foi identificado que a experiência do PIBID é de fundamental importância para os cursos de licenciatura, pois, é o primeiro contato dos graduandos com a escola, com o plano de aula e com metodologias que podem ser utilizadas no nosso dia a dia.

Os depoimentos dos estudantes proporcionaram ao estudo uma riqueza de informações sobre a dinâmica do PIBID, e assim podendo conhecer um pouco mais sobre o perfil desses egressos.

Nossa pesquisa mostrou que é possível analisar os perfis dos ex-bolsistas egressos do programa de forma a levantar dados importantes. Mediante essa abordagem, fica evidente que esse tipo de pesquisa, com base nas respostas de um questionário é relevante para caracterizar a avaliação de um projeto, e a constante valorização do mesmo, embora não seja o bastante, pois como relatamos tivemos algumas dificuldades no percurso, principalmente com o retorno das respostas, pensamos que o questionário precisaria ser apoiado com uma entrevista para enriquecer e aprofundar as respostas.

Os resultados obtidos sobre o perfil dos egressos, foram de bastante valia, pois a partir desse questionário conhecemos um pouco mais dos ex-bolsistas que passaram pelo PIBID matemática no CCHE. A partir do questionário, descobrimos que boa parte dos egressos que responderam nosso questionário, reside em Monteiro, cidade onde está localizado o Campus, e que cerca de $\frac{1}{4}$ desses ex-bolsistas que responderam o questionário, seguiram a profissão docente.

Já os resultados sobre perguntas relacionadas ao PIBID, foram sempre positivas, aos egressos que estão lecionando, o PIBID foi de fundamental importância, para sua formação acadêmica, pois se tornou uma primeira oportunidade de vivenciar a realidade da escola, e as dificuldades que os alunos tinham em relação a matemática, mas sempre procurando métodos, onde levasse ao aluno um conhecendo maior sobre a matemática.

Algumas lacunas que encontramos em nossa pesquisa foi por exemplo, entrar em contato com os ex-bolsistas, pois alguns estavam fora da cidade, desde o fim da graduação, embora tenhamos nos contatados com todos os 19 egressos, via e-mail, estipulamos um prazo, que alguns não cumpriram, diante disso tivemos que prorrogar o prazo, para que obtivemos um número maior de respostas para serem analisadas.

O fato de ter tido tempo hábil para aprofundar o questionário com a entrevista também é uma possível lacuna. Por isso indicamos como possibilidade de estudos futuros acompanhar a prática dos ex-bolsistas de forma longitudinal com a finalidade de compreender como o PIBID faz parte da prática dos sujeitos.

Sendo assim, espera-se que o PIBID por meio de suas ações consiga ampliar o número de vagas nos cursos de licenciaturas, permitindo assim que todos os discentes estejam inseridos nesse importantíssimo projeto de formação docente. Espera-se que essas ponderações mencionadas ao longo deste trabalho sejam consideradas como instrumento de reflexões do nosso sistema de ensino.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental - MEC, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, v. 2, 2006.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

CAPES. **Regulamentado Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência PORTARIA, nº 96**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, p. 24. 2013.

CAVALCANTE, J. L. **Formação de Professores que ensinam Matemática: saberes e vivências a partir da resolução de problemas**. Jundiaí - SP: Paco Editorial, 2013.

FERNANDEZ, C. **PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores**. Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas: ABRAPEC. 2011.

FERNANDEZ, C. Knowledge Base for Teaching and Pedagogical Content Knowledge (PCK): some useful models and implications for teachers' training. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 60, p. 79-100, 2014.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1335-1379, out-dez 2010.

KIND, V. pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for. **Studies in Science Education**, v. 45, n. 2, p. 169-204, 2009.

PAIVA, M. A. V. O professor de Matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. **A formação do professor que ensina matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio docente: questões e propostas**. São Paulo: Cortez, 2009.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, 15, n. 2, 1986. 4-14.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, 1987.

SILVA, M. J. **Perfil da Produção Bibliográfica do PIBID Matemática do Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba**. Centro de Ciências Humanas e Exatas. Trabalho de Conclusão de Curso. Monteiro. 2017.

SILVEIRA, H. E. D. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 354-368, 2015.

7 ANEXOS

Questionário

Pesquisa sobre Perfil dos Egressos do PIBID Matemática CCHE – UEPB

O presente formulário tem como objetivo coletar informações sobre o perfil dos egressos do PIBID Matemática do CCHE-UEPB. Ele é parte da nossa pesquisa referente ao trabalho de conclusão de curso. As respostas e identidade dos participantes serão mantidas em sigilo. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração e nos colocamos

a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Amanda Bezerra de Farias (Orientanda) amandafarias358@gmail.com 83 996062711

José Luiz Cavalcante (Orientador) zeluiz.edmat@gmail.com 83 996752944

***Obrigatório**

1. Nome *

2. Ano de Nascimento (aaaa) *

3. Gênero *

Marque todas que se aplicam

Masculino

Feminino

4. Cidade onde reside *

5. Estado *

6. Ocupação Funcional Atual *

Professor (a)

Estudante

Outros

Desempregado

7. A quanto tempo leciona? (se professor)

- Menos de 01 ano
- Entre 01 e 02 anos
- Entre 02 e 04 anos
- Mais 5 anos

8. Etapas que leciona? (Se professor)

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Superior
- cursinhos
- Outros

9. Onde Leciona? (Se professor)

- Rede Pública
- Municipal
- Rede Pública
- Estadual Rede
- Pública Federal
- Rede Privada

10. Vínculo Funcional? (Se professor)

- Servidor
- concursado
- Servidor
- contratado
- Voluntário
ou bolsista

11. Natureza do Estudo? (Se estudante)

- Estudando para
concursos
- Fazendo outra

graduação

Fazendo Pós graduação
na área

Estudos de outra
natureza

12. Área de ocupação

Educação

Comércio

Profissional

Liberal Outros

13. Formação atual *

Graduação (Licenciatura em Matemática)

Especialização

Mestrado

Doutorado

14. Sobre a

Especialização:

Especialização (Na área de ensino de
Matemática)

Especialização (Áreas afins)

Especialização (outras áreas)

15. Sobre o Mestrado:

Mestrado (Na área de ensino de Matemática)

Mestrado (Áreas afins)

Mestrado (outras áreas)

16. Sobre o Doutorado:

Doutorado (Na área de ensino de
Matemática)

Doutorado (Áreas afins)

Doutorado (outras áreas)

Sobre o PIBID

Nesta seção você responderá questões sobre a sua participação no PIBID e os impactos do Programa na sua formação

17. Por quanto tempo você foi bolsista? (Anos) *

18. Como você avalia sua participação no PIBID? *

19. O PIBID despertou em você o interesse por lecionar? *

20. Qual o papel do PIBID na sua formação, enquanto, professor de Matemática? *

21. No seu trabalho atual você utiliza conhecimentos que adquiriu no PIBID?
Justifique. *

22. Durante o PIBID você participou de congressos, escreveu artigos, dentre outras atividades. Atualmente você tem participado de atividades dessa natureza?

- Sim, somente congressos
- Sim, congressos e artigos
- Não

23. Como Professor, atualmente, que semelhanças ou diferenças na prática docente você percebe em relação as atividades que desenvolveu no PIBID?

Powered
by Google Forms