

**Formação e trabalho docente por meio do programa institucional de bolsas de iniciação  
à docência**

**Teacher training and work through institutional teaching initiation scholarship  
program**

**Formación y trabajo docente a través de programa institucional de becas de iniciación a  
la docencia**

Recebido: 29/10/2020 | Revisado: 04/11/2020 | Aceito: 08/11/2020 | Publicado: 13/11/2020

**Flavia Sueli Fabiani Marcatto**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9998-5705>

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

E-mail: [flaviamarcatto@unifei.edu.br](mailto:flaviamarcatto@unifei.edu.br)

**Nilson de Souza Cardoso**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3214-8942>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: [nilson.cardoso@uece.br](mailto:nilson.cardoso@uece.br)

**Sueli Guadalupe de Lima Mendonça**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4585-4088>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Brasil

E-mail: [sueli\\_guadalupe@uol.com.br](mailto:sueli_guadalupe@uol.com.br)

**Resumo**

Neste artigo, destacamos características de formação e trabalho docente, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que importam no processo de qualificação da formação de professores e que ocorre no âmbito dos cursos de Licenciatura em Matemática, a partir de pesquisa qualitativa apoiada pela análise textual discursiva de produções, 26 teses e dissertações. As características do Pibid não resumem em apenas contribuir para a permanência do aluno no curso de Licenciatura, mas também propõe um cenário investigativo e pode propiciar o aumento do interesse pela área de ensino, assim como transformações das práticas, problematizando o seu próprio conhecimento e o conhecimento da prática de outros. Não se trata de uma investigação direcionada apenas para descobertas, mas também para uma postura crítica diante do contexto no qual está inserido. Ao bolsista de

iniciação à docência é permitido, portanto problematizar o contexto e considerar os conhecimentos produzidos na academia e os produzidos na escola em primeiro plano. O Pibid é uma política educacional, que tem potencial para melhorar o ensino e a aprendizagem, conduz para um processo investigativo e conseqüentemente se torna uma educação para a democracia.

**Palavras-chave:** Iniciação à docência; Formação de professores; Pibid; Conhecimento da prática.

### **Abstract**

In this article, we highlighted characteristics of the training and teaching work processes, in the context of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid), which matters in the qualification process of teacher training and which occurs within the scope of Mathematics Degree courses, from qualitative research supported by textual discursive analysis of productions, 26 theses and dissertations. The characteristics of Pibid does not only contributes to the student's permanence in the Degree course, but also proposes an investigative scenario and can provide an increase in interest in the teaching area, as well as transformations in practices, questioning his own knowledge and the knowledge of the practice of others. This is not an investigation aimed only at discoveries, but also towards a critical attitude towards the context in which it is inserted. The initiation scholarship holder is therefore allowed to problematize the context and consider the knowledge produced at the academy and the knowledge produced at school in the foreground. Pibid is an educational policy, which has the potential to improve teaching and learning, leads to an investigative process and consequently becomes an education for democracy.

**Keywords:** Teaching initiation; Teacher education; Pibid; Knowledge of practice.

### **Resumen**

En este artículo, destacamos las características de la formación y el trabajo docente, en el contexto del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Enseñanza (Pibid), que son importantes en el proceso de cualificación de la formación docente y que tiene lugar en el contexto de las licenciaturas en matemáticas, basadas en la investigación cualitativa apoyada en el análisis discursivo textual de las producciones, 26 tesis y disertaciones. Las características del Pibid no sólo contribuyen a la permanencia del estudiante en el curso de licenciatura, sino que también proponen un escenario de investigación y pueden propiciar el aumento del interés en el área de la enseñanza, así como transformaciones de las prácticas,

problematizando el conocimiento propio y el conocimiento de la práctica de otros. No se trata de una investigación dirigida sólo a los descubrimientos, sino también a una postura crítica ante el contexto en el que se inserta. Por lo tanto, se permite al becario problematizar el contexto y considerar en primer plano los conocimientos producidos en la academia y los producidos en la escuela. Pibid es una política educativa, que tiene el potencial de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, conduce a un proceso de investigación y, en consecuencia, se convierte en una educación para la democracia.

**Palabras clave:** Iniciación a la docência; Formación de profesores; Pibid; Conocimiento de la práctica.

## 1. Introdução

Em muitos países, a formação de professores é considerada como estratégia central para se ter avanços na capacidade de uma nação de competir na economia global do conhecimento, garantir a qualidade da força de trabalho e atender a crescentes expectativas sociais relacionadas à diversidade e igualdade.

Cochran-Smith e Villegas (2015) indicam que as pesquisas atuais sobre formação de futuros professores estão divididas em duas questões amplas: a da política e a da aprendizagem. A questão política diz respeito a demandas de eficácia e responsabilidade, políticas relacionadas a elas e como as instituições reagem às reivindicações. A questão da aprendizagem diz respeito a questões sobre como os professores aprendem a ensinar nas condições da sociedade do século XXI e com grupos de alunos cada vez mais diversificados.

Para Nóvoa (2017) um dos princípios que deve nortear as políticas de formação de professores e favorecer a aprendizagem é viabilizar o contato com a profissão, com a escola, o conhecimento e a socialização, em um determinado universo profissional.

Entendemos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) apresenta-se como uma política de formação de professores que tem como fundamento viabilizar a inserção de candidatos a professor no contexto do mundo de trabalho, em condições de apoiar o aprender a ensinar os estudantes para o século XXI. Enquanto política educacional, o programa tem características que possibilitam produzir efeitos nas práticas dos participantes e conseqüentemente promover mudanças no ensino e aprendizagem pois permite problematizar o contexto no qual estão inseridos, o seu próprio conhecimento e o conhecimento de outros professores envolvido nos processos de formação seja no Ensino

Superior ou na Educação Básica. O Pibid é um sistema aberto quando consideramos esta perspectiva.

Assim, este artigo se propõe a evidenciar características principais dos processos de formação e trabalho docente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), por meio de uma meta-análise qualitativa, em teses e dissertações produzidas em programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino, avaliados com notas 5, 6 e 7, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2010 a 2012.

## **2. O Contexto Histórico, Político e Social do Pibid**

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, não houve um amplo debate na comunidade acadêmica no sentido de articular a teoria e a prática, na formação de professores (Marcatto, 2012). Desse modo, foi necessário trazer novas ideias para este cenário que permitissem a articulação teoria-prática nos cursos de formação de professores e a melhoria dos processos formativos com a efetiva aproximação universidade e escola.

Em 2007, foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) por meio da Lei nº 11.502, de 11/07/2007, no âmbito da CAPES, reconhecida no meio acadêmico como um órgão de financiamento de pesquisa e pós graduação, que passa a partir de então fomentar a formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica.

Já em 2009, foi publicado o Decreto nº 6755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, estabelecendo assim, uma estreita relação de colaboração entre as redes públicas de ensino da Educação Básica, e as Instituições de Ensino Superior (IES).

Dessa forma, várias ações foram apresentadas com o objetivo de promover melhorias na Educação Básica e na formação de professores. As propostas foram bem acolhidas pela comunidade educacional, por trazerem em seu bojo intenção de superação de problemas como a fragmentação, o caráter conteudista e tecnicista da formação de profissionais para a educação. Em meio a elas, surge a proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.

Na primeira Portaria Normativa do Pibid de 2007, foram apresentados os objetivos do programa destacando pontos importantes para a formação de professores como a interlocução entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Escolas de Educação Básica (EEB). Esta primeira legislação restringia a abrangência do programa para as IES públicas da rede federal e priorizava as licenciaturas nas áreas de ciências da natureza e matemática. Nesse mesmo ano é lançado o primeiro edital do programa (Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007). Em 2009, dois outros editais são divulgados ampliando a abrangência do Pibid: Edital CAPES nº 02/2009 – para instituições federais e estaduais de Ensino Superior; e Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.

Outros editais são lançados em 2010 e 2011, ampliando ainda mais a abrangência do programa: Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secadi – para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo; e Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral. Os objetivos e a abrangência do programa foram revistos e redefinidos em 2010, com a publicação da Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, e o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Nesse último, além de alterar alguns dispositivos das legislações anteriores, complementando-as e ampliando-as, segundo o Relatório de Gestão 2009-2011 da DEB/CAPES (2011), torna-se instrumento importante para a consolidação e institucionalização do programa. A proposta era que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, se tornasse uma política de Estado.

Novos editais são divulgados em 2012 e 2013: Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012 – para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição; Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 – para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni; e Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013 – com a proposta do Pibid-Diversidade.

Um outro passo significativo, não só para a ampliação e consolidação do programa, é realizado em 2013, com a construção, ‘por meio de consulta pública aos coordenadores do programa’, de uma nova portaria de regulamentação do Pibid. A portaria de 2013, “dá ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores” (DEB/CAPES, 2013, p.68). Além disso acrescenta outro importante objetivo ao programa: “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)

Além dos objetivos e princípios, pressupostos teórico-metodológicos pautam o Pibid como um programa que pretende um “processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional” na qual articula-se “teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos”, e que tem como “eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência”. (DEB/CAPES, 2013, p.69)

Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa (DEB/CAPES, 2013, p.70).

Nos dois relatórios de gestão produzidos pela DEB/CAPES, entre 2009 e 2013, observa-se alguns impactos do Pibid, relacionados às escolas de Educação Básica e seus professores e aos cursos de Licenciatura, e seus participantes. Para as escolas de Educação Básica foram apontados pelos coordenadores do programa impactos que vão desde a revitalização e potencialização do uso dos espaços escolares até a valorização do magistério da Educação Básica. Quanto aos cursos de Licenciatura, são apresentadas as contribuições relacionadas a uma maior articulação teoria-prática, diminuição da evasão nos cursos, e alteração de projetos pedagógicos das licenciaturas.

A Portaria CAPES nº 96/2013 e os editais 61 e 66/2013 representaram o ápice do programa e da política de formação de professores, com abrangência nacional, envolvendo IES públicas e privadas, com 90 mil bolsas e condições objetivas para a implementação: recursos financeiros, tempo e continuidade para o seu desenvolvimento. Tal fato fez toda a diferença na trajetória do Pibid como programa.

É importante destacar que no texto das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, o Parágrafo único do Artigo 7º: *o PPC*, “em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência” (CNE, 2015, p.7) e nos itens que seguem, princípios e objetivos do Pibid estão incluídos no texto das Diretrizes, pautados na articulação com o contexto da escola de Educação Básica, no trabalho coletivo, em

atividades de pesquisa e investigação da realidade escolar, na proposta de atividades inovadoras e que venham dar respostas às situações-problema encontradas, no uso de tecnologias educacionais e na avaliação e acompanhamento dos projetos, valendo-se da sistematização e registro das atividades em portfólios.

### **3. O Conhecimento Da Prática**

Educadores envolvidos com a formação de professores são unânimes em afirmar que a formação inicial de professores visa formar profissionais competentes para o exercício da profissão e conscientes do contexto sociocultural do seu ambiente de trabalho, formar professores exige preparo para uma ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos (Gatti, 2013).

Para Gatti (2013), políticas e práticas de formação inicial de professores para a Educação Básica resistem conservando uma estrutura curricular e institucional que caminha à margem dos movimentos socioculturais e históricos que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da Educação Básica mudou, bem como os segmentos sociais e a idade de inserção dos alunos na escola. Essas mudanças exigem mudanças na formação de professores que, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais de questões educacionais contemporâneas, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos. É necessário integrar no processo de formação, conhecimentos e valores, com os conhecimentos constituídos nos ambientes do trabalho docente.

Os professores da Educação Básica são chamados a responder, em seu mundo de trabalho, por uma formação para seus alunos que os habilite a compreender o mundo, a natureza, a vida social, aprendendo a fazer escolhas com base em conhecimentos e valores (Gatti, 2017). Para estes professores, ainda de acordo com Gatti (2017), é necessária uma formação para a comunicação efetiva entre professores-alunos, para a escuta efetiva e para o diálogo pedagógico visando à construção e constituição de aprendizagens.

Nóvoa (2017) reconhece que ao trazer para a universidade a formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas houve perdas no que diz respeito ao engajamento e articulação com a profissão docente. É frequente discussões sobre o distanciamento cultural e das práticas do Ensino Superior, que forma

professores para a Educação Básica, quando eles têm a responsabilidade de formar os docentes para esse nível educacional (Gatti, 2017).

Para Cochran-Smith e Lytle (1999) existem diferentes concepções de formação de professores, com perspectivas variadas de conhecimento; de prática profissional; de relações necessárias e/ou potenciais que existem entre ambos; de contextos sociais, intelectuais e organizacionais que sustentam o aprendizado do professor; e também nas maneiras através das quais este aprendizado de futuros professores se conecta com os propósitos da escola básica.

Concepções diferentes de aprendizado de futuros professores levam a ideias e percursos diferentes sobre como melhorar a formação de professores. Roldão (2017) defende que a formação de professores se estruture segundo uma organização curricular coesa entre os vários saberes que integram o conhecimento profissional sempre ancorados na prática de ensino refletida e analisada como eixo estruturante dos programas de formação de professores.

Uma das concepções de aprendizado de professores que estrutura a formação, defendida por Cochran-Smith e Lytle (1999) é o ‘conhecimento da prática’. Esse conhecimento da prática não se apoia sobre a distinção entre o conhecimento acadêmico e o prático. A concepção de conhecimento da prática também não entende que existem dois tipos distintos de conhecimento de ensino, um formal, que é produzido de acordo com as convenções da pesquisa social, e outro que é prático, produzido durante a atividade de ensino. Para Cochran-Smith e Lytle (1999), a ideia do conhecimento da prática é que:

[...] através da investigação, os professores ao longo de sua vida profissional – de novato a experiente – problematizam seu próprio conhecimento, bem como o conhecimento e a prática de outros, assim se colocando em uma relação diferente com o conhecimento. [...] ela se baseia, ao contrário, em ideias fundamentalmente diferentes: que a prática é mais que prática, que a investigação é mais que a concretização do conhecimento prático do professor, e que entender as necessidades de conhecimento do ato de ensinar significa transcender a ideia de que a distinção formal-prático engloba o universo dos tipos de conhecimento. (Cochran-Smith e Lytle, 1999, p. 273-274).

Importante enfatizar que o conhecimento da prática não significa dizer que a atuação e reflexão do professor na escola básica fornece todo o conhecimento necessário para melhorar a prática, e muito menos que o conhecimento gerado por pesquisadores nas universidades não tem utilidade para os professores. O pressuposto desta concepção é que professores que estão estudando geram um novo tipo, de conhecimento formal sobre práticas competentes de



ensino, quando estão dentro deste contexto. Também não se pode afirmar que eles geram e codificam um novo corpo de conhecimento prático baseado em padrões epistemológicos diferentes, mas sim derivados daqueles do conhecimento formal. (Cochran-Smith e Lytle, 1999, p.285).

A concepção de conhecimento da prática ingressa no pressuposto de que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar surge da participação autônoma, da investigação sistemática do ensino, dos estudantes em seu contexto, do aprendizado, do conteúdo, do currículo e da escola. Este conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais. Pode se estabelecer através de parcerias entre universidades e escolas, tal como é a proposta do Pibid, ou seja, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes.

#### **4. Percorso Metodológico**

Neste artigo foram analisadas teses e dissertações produzidas em programas de Pós-Graduação das áreas de Ensino e Educação da Capes que tenham sido avaliadas com conceitos 5, 6 e 7 na avaliação trienal (2010-2012) que demonstrem relação com o Pibid ou tratem dele especificamente. Justifica-se essa decisão em virtude desses trabalhos terem sido validados por comissões examinadoras em nível de pós-graduação.

Foram selecionadas, inicialmente, 32 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado. Através de uma leitura flutuante, do resumo, introdução e considerações finais, dos textos, verificou-se que alguns trabalhos, embora citem o Pibid, não se relacionavam diretamente a ele e não contribuiriam para a análise, nesse artigo. Assim, restaram 27 dissertações e 12 teses, totalizando 39 produções. Para identificação das produções foram codificadas pela letra D, para dissertação, seguida de número de 01 a 27; para as teses, a letra T, seguida de números de 01 a 12.

Este trabalho segue uma abordagem de cunho qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994). Para Bicudo (2014) na pesquisa qualitativa busca-se contextualizar o fenômeno investigado, a problemática ou a ocorrência dos acontecimentos considerando o contexto histórico, político e social. Este estudo se apoia em uma meta-análise “que é uma investigação que vai além daquela ou daquelas já realizadas” (Bicudo, 2014 p. 9). Pesquisas qualitativas culminam em sínteses interpretativas através de análise e interpretação de dados primários. A meta-análise faz a interpretação das interpretações das pesquisas que constituem o corpus deste estudo.

Importante destacar que as teses e dissertações foram defendidas entre 2011 e 2015, período considerado profícuo para a produção de trabalhos sobre o programa, tendo em vista que o Pibid teve início em 2007, passando por alterações em 2013, e vigorando com uma mesma proposta formativa no período em análise. Além disso, convém referir que predominam trabalhos das áreas de Ciências e Matemática.

Nesse artigo apresentaremos uma síntese dos dados, encontrados nas teses e dissertações, referentes a área de Matemática. Portanto são 19 dissertações e sete teses, consideradas neste estudo. De acordo com dados fornecidos pela DEB/CAPES entre 2008 e 2013 houve 70.837 CPFs beneficiados com bolsa de iniciação à docência. Destes 8.522 são bolsistas dos cursos de Licenciatura em Matemática, sendo 4828 do sexo feminino e 3694 do sexo masculino o que se reflete na quantidade de trabalhos que tiveram como objeto de estudo os subprojetos do Pibid-Matemática. Subprojetos de Matemática, só tiveram menos bolsistas que subprojetos de Pedagogia. Esta relação entre bolsistas de IC em matemática e trabalhos produzidos na área de matemática foi critério para seleção da produção qualificada deste estudo. Em trabalhos futuros, em construção, faremos a apresentação dos dados complementares, relativos às Licenciaturas na área de Ciências.

Para o tratamento das informações contidas nesses trabalhos, empregou-se a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011). Nesse método de análise o corpus é unitarizado, o que consiste na fragmentação do texto em unidades de sentido. Essas unidades são, então, agrupadas em torno de ideias semelhantes (categorização), que emergem da análise. A partir do conteúdo das categorias, são produzidos metatextos, os quais são complementados com interlocução teórica, isto é, outras pesquisas e referenciais teóricos podem ser incorporados ao texto visando à triangulação, com vistas ao rigor e à consistência dos argumentos produzidos, considerando que se está diante de uma análise qualitativa.

É importante destacar que as produções analisadas apresentam características diferenciadas. Existem trabalhos relativos ao ensino, a interdisciplinaridade; aqueles que fazem relação aos métodos de análise (narrativa, análise textual discursiva, análise de conteúdo), e outros que cujo foco são os bolsistas participantes do programa (licenciandos, coordenadores de área, supervisores). Por esse motivo, não são apresentadas informações comparativas com enfoque quantitativo descritivo (percentuais), mas ideias que se destacam pelo seu significado.

## 5. Impactos Principais Dos Processos De Formação E Trabalho Docente

É objetivo, neste artigo, destacar as principais características dos processos de formação e trabalho docente no contexto do Pibid, que importam no processo de qualificação da formação de professores e que ocorre no âmbito dos cursos de Licenciatura em Matemática, a partir da análise de produções envolvendo esse programa na forma de teses e dissertações.

De acordo com Marcatto (2018), o Pibid constitui-se como uma nova pedagogia da formação de professores, baseado na inserção de bolsistas de iniciação à docência, no contexto de trabalho dos professores. Proporciona “uma pedagogia de proximidade do papel das metodologias de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de transdisciplinaridade, o que favorece um novo tipo de conhecimento formal sobre práticas competentes de ensino” (p.13), promovendo a reflexão sistemática dos futuros professores.

Os trabalhos analisados, neste estudo, destacam contribuições do Pibid para a formação de professores. Entre as contribuições do Pibid, o programa pode promover: aumento do interesse pela área de ensino e retenção do licenciando no curso; contribui para a preparação para assumir atividades docentes na escola; proporciona a problematização da escola e da sala de aula e a busca de soluções para as dificuldades identificadas numa relação teoria-prática; possibilita vivências com novas atividades e recursos para o exercício da docência; possibilita a realização de ações para superar a lógica disciplinar; promove a melhoria da formação do professor por meio da integração e da articulação entre a universidade e a escola e de interações de pessoas e vivências em grupos colaborativos.

O estudo realizado por Benites (2012), destaca

Já é possível encontrar na literatura trabalhos que apontam as influências do PIBID no processo de formação de professores. Os trabalhos de Burchard e Sartori (2011), Francischett et al (2012) e Lucas et al (2011) e que estão relacionados respectivamente às licenciaturas em ciências biológicas, geografia e pedagogia, apontam sinais positivos do PIBID. [...]. Também encontramos alguns trabalhos relacionados ao PIBID na Licenciatura em Matemática, como é o caso de Souza (2010), Loureiro e Oliveira (2011) e Manrique et al (2011), nos quais destacam contribuições para a formação docente, tanto durante o desenvolvimento das atividades na escola, como durante as reuniões com os coordenadores e preparação da intervenção. (Benites, 2012, p.54)

A seguir, são apresentados os aspectos, obtidos na análise das produções, tendo como base as citações encontradas nos trabalhos. Entendeu-se necessária essa apresentação para dar materialidade e consistência aos argumentos.

Pela análise das produções, é possível evidenciar que, por meio da participação do bolsista do Pibid, o interesse pela área de ensino é despertado. Isso pode ter vários motivos, como os exemplos expressos em alguns dos trabalhos analisados:

Encontrei no PIBID uma grande possibilidade de crescimento profissional e também pessoal, pela proposta do programa. Hoje, vejo que trouxe grandes contribuições para mim, como o fato aprender a trabalhar em grupo, por observar melhor uma realidade antes de construir juízos; ter mais organização conhecer melhor os próprios conceitos matemáticos e a prática docente, por tudo que aprendi e a identidade que fui construindo ao longo desse tempo. (Mendes, 2013, p. 123).

Observa-se neste trecho elementos que podem contribuir para despertar o interesse pela docência. O contato com o mundo de trabalho e várias atividades em que os bolsistas se envolvem neste ambiente permitem o questionamento de pontos fundamentais do contexto. O trabalho em grupo, tanto nas atividades realizadas nas instituições formadoras quanto nas atividades realizadas nas escolas também é um fator decisivo para despertar esse interesse, pois gera sentido de pertencimento: “Foi possível perceber o sentimento de pertença desses sujeitos perante os objetivos do projeto PIBID, e ao mesmo tempo, a preocupação com a própria formação profissional.” (Benites, 2012, p. 158).

Pode-se observar ainda, em Benites (2012) a importância do sucesso da experiência para a permanência no curso e na docência:

Além disso, cativar os alunos para o ensino da Matemática está sendo a tarefa mais difícil. Porém as oficinas de intervenção que realizaram no PIBID ajudaram na formação e no reconhecimento pessoal dos bolsistas, [...] na minha formação como professora ajudou muito, pois se não fosse a minha oficina, não sei se estaria lecionando. Mas ela me fez seguir avante. (Benites, 2012, p.154).

O exemplo acima destaca as possibilidades do Pibid, onde os participantes se mobilizam em um processo de geração colaborativa de significados que é significativa na formação docente. Cochran-Smith e Lytle (1999) defendem que o processo reflexivo ou descritivo permite que os bolsistas, professores formadores, e professores da escola vejam e revejam um foco compartilhado de interesses, diante de uma rede sempre crescente de comentários, tensões, conexões, conotações, diferenças e oposições.

Essa convivência desenvolve coragem nos futuros professores para enfrentar os medos e desafios e realizar atividades que nunca haviam realizado. Assim, o interesse em ser professor provém, em muito, de situações vivenciadas no ambiente escolar, colocando o licenciando diante de práticas educativas, que envolvem domínio de conhecimentos, sensibilidade cognitiva e oportunizando ainda na graduação a capacidade de criar relacionamentos didáticos (Gatti, 2013), desenvolvendo ainda a autonomia para lidar com os desafios, habilidades obtidas com a vivência antecipada dos licenciandos com o futuro ambiente de trabalho do professor, com o cotidiano da escola.

O fato de o programa permitir contato com a escola básica desde o ingresso na graduação, é também uma característica positiva do Pibid, e responsável por despertar o interesse dos licenciandos, pois, geralmente, os currículos dos cursos de licenciatura não preveem essa possibilidade, além dos estágios curriculares obrigatórios, ao final da formação.

Posso falar que, se eu não tivesse participado desse projeto, talvez hoje eu não estivesse lecionando. O PIBID era diferente do estágio. No estágio, eu apenas observava a aula da professora e apenas duas vezes eu trabalhei com a sala; já no PIBID, eu estava trabalhando com os alunos diretamente, não tinha um professor, esse papel cabia a mim. Isso que me garantiu a experiência de sala de aula, ao contrário do estágio, que era observação e depois relatar para a professora como era a aula que eu observava. (Zaqueu, 2014, p. 173).

... o PIBID proporciona uma maior familiarização com o ambiente escolar. Não ficam apenas observando aulas. Participam de todas as ações da escola (reuniões, conselhos, eventos), atuam como professores em sala de aula e fora de sala de aula. (Benites, 2012, p. 118).

A inserção no programa possibilitou vivenciar a rotina escolar, assim como o planejamento e a execução de práticas educativas desenvolvidas nas escolas parceiras do Programa. Uma das contribuições mais relevantes do PIBID Matemática para a minha formação foi a oportunidade de discutir as oficinas no coletivo. A experiência, além de incentivar a pesquisa sobre métodos, estratégias de ensino e procedimentos adotados, fortaleceu inquietações que haviam brotado no início da graduação. Participar do PIBID teve, ainda, um significado especial para minha formação, colocou-me em contato com a escola, permitindo conhecer sua rotina de funcionamento, só que com um maior amadurecimento em relação ao ensinar e a Matemática. (Porto, 2012, p. 17).

Em mais um exemplo, Benites (2012) constata que

... as experiências no Pibid ajudaram a chegar mais preparado na escola, sabendo como agir em determinadas situações, como desenvolver certas atividades, o melhor jeito para se trabalhar com determinado tipo de classe. (Benites, 2012 p. 119)

A vivência do ambiente escolar possibilita ao bolsista conhecer a escola de Educação Básica. Para Cochran-Smith e Lytle (1999) a ideia de conhecimento da prática é que os futuros professores problematizem o seu próprio conhecimento, bem como, o conhecimento e a prática de outros professores. Tornar-se professor constitui um processo multidimensional, idiossincrático e contextual que implica a articulação entre diferentes, perspectivas, crenças e práticas. A identidade profissional desenvolve-se na interação entre o indivíduo e o ambiente de trabalho, proporcionando um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre como ser professor, como agir no contexto da escola e como compreender o seu trabalho e o seu lugar na sociedade (Flores, 2015). “Com o PIBID consegui ter uma grande ideia do que é uma escola, com o olhar de um futuro profissional” (Benites, 2012, p. 121). Esse fato é relevante, pois permite ao licenciando superar a idealização da escola e dos estudantes, muitas vezes carregada de ideias preconcebidas.

O contato direto com o ambiente escolar possibilita aos bolsistas compreenderem as múltiplas interações presentes nesse contexto, mostrando que as situações concretas não são passíveis de definições acabadas e exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (Tardif, 2002, p. 49). (Benites, 2012, p. 122)

Além disso, disseram que na Universidade tinham contato apenas com situações “ideais”, desconexas da realidade escolar, e que o PIBID ajudou a compreender a lógica organizacional da escola. É possível perceber este sentimento no discurso de um participante: Senti muita falta da abordagem dos conteúdos da Educação Básica. Tivemos muitas matérias que não nos ajuda em nada agora. [...] a maioria dos professores não conseguiram nos ajudar mostrando um pouco da realidade, sendo muito superficiais e idealizadores. (Depoimento Participante 7). (Benites, 2012, p. 156).

Problematizar a escola é também problematizar-se na escola. Consiste, pois, em identificar os problemas ou dificuldades presentes nesse ambiente e nas relações, e, também, identificar as dificuldades pessoais, nesse contexto, de quem faz a análise, no sentido de buscar ou construir alternativas.

No subprojeto PIBID Matemática [sigla da Instituição] percebi que o investimento na formação inicial do licenciando, possibilitou a este experienciar a docência e refletir acerca dela, a partir do diálogo com professores mais experientes, que também integravam o grupo. Além disso, relacionar conhecimentos práticos, vivenciados nas escolas, com conhecimentos teóricos, que lhes foi disponibilizado pela Universidade, contribuiu para a formação desses licenciandos. Compreendo o PIBID Matemática [sigla da instituição] como sendo uma possibilidade de vivenciar conhecimentos teóricos e práticos de forma integrada. (Porto, 2012, p.78).

Portanto, destaca-se no Pibid a articulação entre teoria e prática, como afirmam os licenciandos, participantes da pesquisa de Zaqueu (2014):

Uma das maiores contribuições do PIBID foi a oportunidade de vincular teoria e prática, pois desenvolvemos as atividades baseadas em teorias estudadas nas disciplinas, ou apenas comentadas por outros colegas. Embora o estágio nos aproxime da escola, a participação no PIBID me permitiu conhecer a escola além das aulas de Matemática. A realização das atividades descritas anteriormente me fez conhecer as dificuldades presentes no cotidiano de um professor. Acredito que cresci muito como professora durante a minha participação no PIBID e devo isso, principalmente, às adversidades e aos insucessos de minhas ações. Se tudo tivesse corrido bem, significaria que já sabia de tudo e, conseqüentemente, nada teria aprendido. (p. 154)

Na concepção de conhecimento da prática (Cochran-Smith e Lytle, 1999) os professores têm uma visão transformada do termo prática. O papel dos professores é de construtores de conhecimento e se baseia em sua postura de teóricos, articulando suas intenções, testando suposições, buscando conexões com a sua prática e conseqüentemente tornando-se, leitores e usuários de pesquisas acadêmicas. O conhecimento emerge do entendimento conjunto de professores, pesquisadores e futuros professores, ou seja, os bolsistas do Pibid, no contexto deste estudo.

A ação direta na escola por parte dos licenciandos é ressaltada nas produções analisadas pela sua relevância para a formação docente.

O PIBID para este participante servia de suporte para os professores na escola, ou seja, auxiliá-los e tentar mostrar a Matemática de uma forma diferente e mais dinâmica. O aspecto mais importante para ele é a ideia de ingressar na escola e ver como ela funciona. [...] a troca de experiência com os colegas, assim como a supervisão e troca de experiência com os colaboradores e supervisores do projeto. (Benites, 2012, p. 120).

Nas produções analisadas neste trabalho é possível destacar que a convivência com o ambiente escolar no âmbito do Pibid pode favorecer o desenvolvimento de reflexões e a transformação do conceito de prática.

Aliada à reflexão sobre a prática está a pesquisa. É relevante destacar que houve aumento nas publicações em anais de congressos, revistas científicas que relacionam práticas de sala de aula e Pibid. Lemes e Marcatto (2018) apresentam dados quantitativos e qualitativos das Comunicações Científicas (CC) e Relatos de Experiência (RE), nos anais dos Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEM) de 2001 a 2016, onde a partir de 2010

(X ENEM), quase triplicou o número de CC e RE sobre práticas de sala de aula em matemática. Metade dessas publicações são trabalhos desenvolvidos no âmbito do Pibid.

Nesse sentido, a pesquisa é valorizada:

Os impactos do PIBID são muitos. Impacto na formação, uma melhora na concepção dos sujeitos – professores, alunos e professores universitários – sobre a docência, produção de estratégias, recursos didáticos, metodologias para a educação básica, um repensar a escola como campo de produção de conhecimento. A produção de artigos científicos sobre docência, escola, metodologias, colocar o aluno da licenciatura em ação investigativa e extensionista dentro da escola é papel do PIBID porque ele articula ensino, pesquisa e extensão. Mas ele não é um Programa de pesquisa, ele traz para dentro da formação, a dimensão da pesquisa como necessária à formação de professores. Isso implica em uma mudança de postura frente à escola, à dinâmica educacional, às estratégias e, de certa forma, talvez um grande impacto seja a constituição de uma massa crítica de pessoas que lutam em prol da escola. (Zaqueu, 2014, p. 57)

Por outro lado, o Pibid também tem estimulado a realização de pesquisas, estudos aprofundados sobre as práticas realizadas em sala de aula, de modo a vivenciar com os bolsistas outros modos de reconstrução do conhecimento científico e pedagógico, o que enriquece os processos reflexivos com vistas à melhoria da prática docente.

A proposta de formação inicial e continuada imbricadas, como sustentada no PIBID, é uma oportunidade de problematização das práticas pedagógicas e do significado de conceitos enquanto a atuação e o experienciar do professor estão sendo exercidos. (Porto, 2012, p. 77-78)

Desse modo, o Pibid, além de fazer a mediação para o acesso aos resultados de pesquisas disponíveis no campo educacional, estimula a melhoria educacional em escolas públicas, promovendo ações práticas investigativas que buscam avanço para a formação docente e para essas escolas. Tanto o acesso às pesquisas quanto o envolvimento com a investigação proporcionam vivências com novas atividades e recursos para o exercício da docência.

Nas produções que tratam sobre os processos educativos voltados à melhoria da sala de aula, em relação a atividades, recursos e avanços no fazer docente, incluindo a qualificação da escrita. “A participação no PIBID deu segurança em dar aulas além de permitir pôr em prática métodos diferentes de ensino.” (Benites, 2012, p. 118).

A participação em leituras, escritas coletivas e eventos direcionados a formação de professores, assim como a intensa experiência prática são constantes no grupo, o que me garantiu relacionar saberes teóricos com os conhecimentos práticos, adquiridos em



minha experiência nas escolas. Ainda, ao discutir o ensino de Matemática, observei que os licenciandos partícipes do PIBID apresentam argumentos bem fundamentados, enquanto outros, que não tiveram essa experiência, muitas vezes, apresentam os mesmos argumentos de quando estavam, apenas, na condição de alunos. (Porto, 2012 p. 18).

Ainda de acordo com essas produções existem referências de atividades com vistas a superar a lógica disciplinar, de modo a construir propostas de âmbito interdisciplinar, considerando a complexidade da realidade dos mundos físico e social.

A partir dessas vivências no âmbito do PIBID, comecei a questionar também o aprender Matemática. Acreditava que a aprendizagem do estudante dependia exclusivamente do ensino do professor. A participação no PIBID, nos estágios, bem como em outras experiências docentes me levou a perceber que a aprendizagem depende da forma como o educando interage com o conhecimento. Ao professor cabe propiciar formas para que a aprendizagem aconteça, mobilizando o interesse do estudante de forma a buscar a construção de novos conhecimentos. (Porto, 2012, p. 19).

O Pibid é um campo rico de interações entre pessoas e instituições. Elas ocorrem, principalmente, em virtude da integração entre a universidade e a escola. Nesse âmbito, as interações com as demais pessoas mostram-se muito importantes para o processo formativo. Esse movimento permite ao bolsista o compartilhamento de experiências capazes de estabelecer “uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagem, não com o objetivo de copiar, criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.” (Pimenta; Lima, 2004, p. 111)

Nas relações estabelecidas no Pibid, de acordo com as produções analisadas, está presente a colaboração. Nas ações desenvolvidas, o contato com coordenadores, supervisores e colegas, os bolsistas licenciandos desenvolvem a capacidade de atuar em grupo e de realizar atividades de modo colaborativo.

Já na participação em eventos científicos, atividades previstas do grupo PIBID, os alunos bolsistas tiveram a oportunidade de realizar a divulgação do trabalho e, ao mesmo tempo compartilhar experiências com outros grupos PIBID. Trata-se de um tipo de atividade importante, para que os bolsistas realizassem reflexões perante a sua própria conduta de trabalho. (Benites, 2012, p. 136).

[...] o grande diferencial do PIBID e a contribuição relevante desse Programa na formação de professores é justamente o fato de o PIBID possibilitar que a escola seja um lugar de formação. Além disso, expressões como “trabalho coletivo” e “mudança de postura frente à escola”, presentes em sua narrativa, levam-nos a concluir que, na visão do coordenador geral de desenvolvimento de conteúdos curricular e de modelos experimentais da Capes, o Programa entende prática como componente curricular e

assume uma postura na qual o licenciando adquire “conhecimento da prática”. (Zaqueu, 2014, p. 89).

Em relação à característica colaborativa, o Pibid tem sido percebido com aproximações em relação às comunidades de prática, nas quais uns auxiliam os outros e todos aprendem nessa relação de interação.

Neste momento somos capazes de afirmar que a formação docente por meio do PIBID, em Comunidades de Prática, é um caminho possível, pois podem propiciar cenários de aprendizagem compartilhada. (Benites, 2012, p. 85)

Desta forma, em cada momento que os bolsistas conversaram coletivamente para a resolução de um problema ou dificuldade evidenciou-se a característica comunidade, na qual Wenger (2001) aponta como o envolvimento dos membros em atividades conjuntas, compartilham informações, auxiliam uns aos outros, e constroem relações na qual é possível aprender uns com os outros. (Benites, 2012, p. 137).

Portanto, nesse sentido, o Pibid contribui no processo de formação docente, na medida em que a permanência e a intensidade das ações realizadas no futuro local de trabalho (a escola) dos licenciandos, por um período maior e regular de tempo, proporcionam a participação dos bolsistas nos planejamentos das aulas, projetos e atividades dos supervisores, bem como o contato com vários recursos empregados no ensino.

## **6. Considerações Finais**

Políticas educacionais, tem a intencionalidade de influenciar e de produzir efeitos nas práticas dos membros de um determinado grupo e conseqüentemente promover mudanças no ensino e aprendizagem. O Pibid é uma política educacional que proporciona aos seus bolsistas um contato ampliado com processos da escola básica e tem promovido mudanças na concepção dos licenciandos sobre a docência. Nesta perspectiva, o bolsista do Pibid tem a possibilidade de experienciar algo diferente do que está previsto no currículo de formação de professores, além das componentes curriculares que envolvem a prática como componente curricular e o estágio supervisionado.

Entendemos que o Estágio Supervisionado é um momento estabelecido no currículo de aproximação com o mundo de trabalho, no entanto se constitui como um processo fechado, onde existe toda uma ordenação prévia definida. É uma componente curricular obrigatória, regulada por normas, e pelo programa de curso de cada instituição, onde existem objetivos definidos para o aluno os quais se espera que ao final do período de 400 horas, tenha

alcançado. No estágio o licenciado primeiro se equipa com os conhecimentos das diversas disciplinas e depois é enviado para a escola básica para observar a sala de aula, os professores e como estes organizam o conhecimento que possuem e instruem a sua prática. Ao término do Estágio, retornam à universidade para obterem a sua licença. O Estágio Supervisionado conecta os processos de formação e o mundo de trabalho e possui indiscutível importância na formação dos licenciandos.

Por outro lado, o Pibid se constitui, no período analisado neste trabalho, como um processo aberto, com objetivos complementares ao do Estágio e não concorrentes, como a inserção dos licenciandos bolsistas no mundo de trabalho, mas com características mais exploratórias e investigativas do contexto. Não se constituiu uma componente curricular obrigatória. No Pibid importa mais o processo, da dupla convivência entre o ambiente de formação e o ambiente de trabalho.

Neste contexto o bolsista de iniciação à docência tem a perspectiva de produzir outros olhares e condições de questionar o que percebem e consequentemente problematizar o contexto no qual estão inseridos e direcionar atitudes investigativas elaborando considerações e por vezes questionando estas considerações, reelaborando-as ou ampliando-as, este pode ser considerado um ganho no processo. Não se trata de uma investigação direcionada apenas para descobertas, mas também para uma postura crítica diante do contexto no qual está inserido. Ao bolsista de iniciação à docência é permitido, portanto problematizar o contexto e considerar os conhecimentos produzidos na academia e os produzidos na escola em primeiro plano. O Pibid coloca o bolsista em um espaço diferente na escola, ele teve o efeito de colocar em suspensão todo aquele padrão de conduta imposto ao licenciando quando vai a escola básica pelo Estágio. Foi preciso (re)direcionar as atividades, pois não existia algo pronto e determinado. Esse contexto propõe ao bolsista do Pibid um cenário investigativo, e pode propiciar o aumento do interesse pela área de ensino o que melhora a segurança do futuro professor.

É possível considerar, que as características do Pibid não se resumem em apenas contribuir para a permanência do aluno no curso de licenciatura, através da bolsa e com uma base de conhecimentos geradas durante as ações, aumento de interesse pela área de ensino, mas de transformações das práticas, como problematizar o seu próprio conhecimento bem como o conhecimento da prática de outros. Portanto, tem objetivos emancipatórios no sentido em que pode preparar o futuro professor para que percebam a história e os contextos dos professores de escolarização básica e não apenas as lacunas de desempenho. O Pibid é uma

política educacional, que tem potencial para melhorar o ensino e a aprendizagem, conduz para um processo investigativo e conseqüentemente se torna uma educação para a democracia.

Este estudo explora produções acadêmicas que discutem o Pibid e têm como um dos seus objetivos colaborar com o debate sobre a iniciação à docência no Brasil.

## Referências

Benites, V. C. (2012) *Formação de professores de matemática: dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UNESP. Rio Claro.

Bicudo, M.A.V. (2014) Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. *REVEMAT*, 9, 7-20.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brasil. (2007) Ministério da Educação. Portaria 38, de 12 de dezembro de 2007<sup>a</sup>. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID para instituições federais de ensino superior – IFES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Brasil. (2007) Ministério da Educação. Lei 11502. 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jul. 2007.

Brasil. (2007) Ministério da Educação. Edital MEC/CAPES/FNDE 2007 de 13 de dezembro de 2007<sup>b</sup>. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de dezembro de 2007.

Brasil. (2009) Ministério da Educação. Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário oficial da união*. Brasília, DF, 30 de jan. 2009.

Brasil. (2009) Ministério da Educação. Edital CAPES nº 2/2009<sup>a</sup>. Amplia o Pibid para instituições federais e estaduais de ensino superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 de setembro de 2009.

Brasil. (2010) Ministério da Educação. Portaria nº 72 de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abr. 2010.

Brasil. (2010) Decreto Nº 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

Brasil. (2010) Ministério da Educação. Edital CAPES nº 18/2010. Convite para Editais Pibid provenientes de instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 abr. 2010<sup>a</sup>.

Brasil. (2010) Ministério da Educação. Edital Pibid Diversidade de 22 de outubro de 2010c. Lança o Pibid para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolind e Procampo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 de outubro de 2010.

Brasil. (2011) Ministério da Educação. Edital 01/2011 de 3 de janeiro de 2011. Convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 03 de janeiro de 2011.

Brasil. (2012) Ministério da Educação. Edital 11/2012 de 19 de março de 2012. Convida Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participam do Pibid e que possuam cursos de licenciatura legalmente constituídos e tenham sua sede e administração no País para proporem projetos novos; e as Instituições participantes do Pibid com projetos aprovados pelos Editais CAPES N° 02/2009, 18/2010 e 01/2011 para propor alteração do projeto vigente. *Diário Oficial da União*, 20 de março de 2012.

Brasil. (2013) Ministério da Educação. Portaria 096 de 18 de julho de 2013. Novo regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, de 23 de julho de 2013.

Brasil. (2013) Ministério da Educação. Edital 061/2013. Convida Instituições de Ensino Superior a proporem seus projetos de iniciação à docência. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, de 02 de agosto de 2013.

Brasil. (2013) Ministério da Educação. Edital 066/2013. Convida Instituições de Ensino Superior públicas e privadas sem fins lucrativos a proporem projetos de iniciação à docência no âmbito do Programa Pibid Diversidade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, de 06 de setembro de 2013.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999) Relationships of 22knowledge of practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

Cochran-smith, M. & Villegas, A. M. (2015) Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 379-394.

Conselho Nacional de Educação (2002). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Resolução CNE/CP N° 1*, de 18 de fevereiro de 2002.

Conselho Nacional de Educação (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Resolução CNE/CP N° 2*, de 1º. De julho de 2015.

DEB/Capes, Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. (2011) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. *Relatório de Gestão, 2009-2011*. Brasília, 2011.

DEB/Capes, Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. (2013) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. *Relatório de Gestão PIBID, 2009-2013*. Brasília: 2013.

Flores, M. A. (2015) Formação docente e identidade profissional: tensões (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146.

Gatti, B. A. (2017) Didática e Formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1150-1164.

Gatti, B. A. (2013) Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In *Educar em Revista*, 50,51-67, Curitiba: Editora UFPR, 2013.

Lemes, J., Marcatto, F. S. F. (2018) Tendências da produção brasileira sobre jogos no ensino e aprendizagem de matemática: indicações no ENEM. In: *Revista Educação Matemática em Foco*, 7(3). 2018.

Marcatto, F. S. F. (2012) *A prática como componente curricular em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática*. Tese (doutorado). UNESP, Rio Claro.

Marcatto, F. S. F. (2018) Experiências de uma micropolítica de formação docente no âmbito do Pibid. In: *Experiências de uma micropolítica de formação docente no âmbito do Pibid*. F.S.F. Marcatto (Org.). Uberlândia, MG: Navegando, 7-15.

Mendes, R. M. (2013) *A formação do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). UNESP. Rio Claro.

Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2016) *Análise textual discursiva*. (3a. ed.).

Nóvoa, A. (2017) Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.

Pimenta, S. G., Lima, M. S. L. (2004) *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

Porto, R. T. (2012) *Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: ensinar e aprender matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Rio Grande, 2012.

Roldão, M. do C. (2017) Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1134-1149.

Zaqueu, A. C. M. (2014) *O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na formação de professores de matemática: perspectivas de ex-bolsistas*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UNESP. Rio Claro.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Flavia Sueli Fabiani Marcatto – 50%

Nilson de Souza Cardoso – 25%

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça – 25%