
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

MÁRCIO UREL RODRIGUES

**POTENCIALIDADES DO PIBID COMO ESPAÇO FORMATIVO
PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL**



Rio Claro
2016

MÁRCIO UREL RODRIGUES

**POTENCIALIDADES DO PIBID COMO ESPAÇO FORMATIVO
PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL**

Texto elaborado para a defesa de Tese de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Área de concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos e Científicos, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Orientadora: Profa Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

Rio Claro
2016

370.71 Rodrigues, Márcio Urel
R696p Potencialidades do PIBID como espaço formativo para
professores de matemática no Brasil / Márcio Urel Rodrigues.
- Rio Claro, 2016
540 f. : il., figs., gráfs., tabs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientadora: Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

1. Professores - formação. 2. Formação de professores de
matemática. 3. Terceiro espaço. 4. Comunidades de prática. 5.
Profissionalização docente. I. Título.

MÁRCIO UREL RODRIGUES

**POTENCIALIDADES DO PIBID COMO ESPAÇO FORMATIVO
PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL**

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
(Unesp – Rio Claro/SP) - Orientadora

Profa. Dra. Rosa Lúcia Sverzut Baroni
(Unesp – Rio Claro/SP)

Profa. Dra. Heloisa da Silva
(Unesp – Rio Claro/SP)

Prof. Dra. Regina Célia Grandó
(UFScar – São Carlos/SP)

Profa. Dra. Juliana França Viol Paulin
(Autonoma/SP)

Dedico este trabalho as minhas duas filhas - Mariane Urel Rodrigues; Manuele Urel Rodrigues e, a minha Esposa Rosiane Sousa da Silva. A minha vitória é para elas, pois tudo que faço é pensando no bem delas. Todo o meu esforço coisificado na presente Tese, objetiva deixar para elas um exemplo de que elas também poderão galgar as alturas da vida acadêmica se forem persistentes, dedicadas e focadas.

AGRADECIMENTO

A **Deus**, meu Criador, Salvador, Senhor e Rei. Obrigado, pela vida, pelo cuidado e pela proteção em todos os momentos. A presente vitória será para glorificar o Teu nome, pois tudo que tenho provém de Ti.

A minha digníssima esposa, **Rosiane** (Meu Amor) que sempre esteve ao meu lado como uma auxiliadora, sempre paciente e prestativa. Sempre me apoiando e motivando para prosseguir firme na busca pela realização deste sonho – concluir o doutorado.

As minhas adoráveis filhas, **Mariane e Manuele**, por serem a minha maior motivação. A presença de vocês em cada momento inundava o meu coração com alegria e satisfação.

Aos meus pais, **José e Rute** (Meus exemplos), pelas orações e por sempre acreditarem em mim. Hoje posso dizer a todos que vivemos em um País, que é sim possível, filho de pedreiro se tornar um Doutor.

Aos meus sogros, **José e Eva**, pela torcida e apoio incondicional durante o período de doutoramento. Muito obrigado mesmo. Eu nunca imaginei ter um sogro e uma sogra tão gente boa como vocês.

Aos meus familiares, **Família Urel e Família Rodrigues**, por compreenderem minha ausência para me dedicar ao doutoramento. Eu sei que todos estavam torcendo por mim.

À minha orientadora, **Rosana Giarretta Sguerra Miskulin**, pela confiança em mim e no nosso trabalho, pela prestatividade e disposição em me orientar, pelo compartilhamento das suas experiências contribuindo assim para a minha constituição como um Educador Matemático, pela cumplicidade e amizade consolidada nesse período de doutoramento.

Aos professores membros da banca examinadora, **Dra. Rosa Lúcia Sverzut Baroni; Dra. Heloisa da Silva; Dra. Regina Célia Grando; e Dra. Juliana França Viol Paulin**, que bondosamente participaram do exame de qualificação e da defesa contribuindo por meio de uma leitura criteriosa com sugestões, observações, apontamentos e críticas para que a presente tese tivesse um rigor teórico-metodológico.

Aos **participantes da pesquisa**, 394 participantes do PIBID que responderam os Questionários (80 coordenadores de área, 64 supervisores e 250 licenciandos em Matemática). Aos coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID nas IES e a Diretora da DEB/CAPES que participaram da Entrevista. Aos coordenadores de área do subprojeto do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro que aceitaram a minha vivência no PIBID no contexto local.

Ao meu amigo **Luciano Duarte da Silva**, parceiro de estudo durante 3 anos ininterruptos de convivência na Unesp em Rio Claro/SP. A sua família (Karita e Maria Clara) pela amizade e carinho com a minha família. Conhecer e conviver com vocês esse período de tempo foi algo muito significativo e que jamais esqueceremos.

Aos meus irmãos de orientação, **Andricelli Richit, Vanessa Benites, Margarete Farias, Carolina Gouvêia, Maria das Graças, Maria Angela e Juliana Viol, Agnaldo de Oliveira e Domício**, pelo apoio dispensado a mim e pela aprendizagem conceitual que tive com cada uma de vocês.

Aos colegas do **Grupo de Pesquisa em Processo de Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática**, da Unesp/Rio Claro/SP pelos momentos de estudos, reflexões e trocas de experiências.

Agradeço aos inúmeros amigos do PPGEM, representado na pessoa do **Nilton Cezar Ferreira**. Obrigado por fazerem parte de minha vida e por me ajudarem em tantos momentos.

Aos **professores amigos do PPGEM** da Unesp – Rio Claro/SP, por contribuírem com o meu crescimento como pesquisador na área da Educação Matemática.

À secretaria da PPGEM - **Inajara**, pela amizade e pelo auxílio com as diversas questões administrativas durante o meu doutoramento.

Aos funcionários do Departamento de Matemática e de Educação Matemática da Unesp – Rio Claro/SP - **Ana e Elisa**, e também aos funcionários da **Seção Técnica de Pós-graduação**, pela prestatividade em ajudar sempre que necessário.

Aos meus amigos da **Família Monteiro**, minha família em Rio Claro/SP. Obrigado pelo carinho e amizade dispensada para mim e para a minha família durante esse período de doutoramento.

Aos meus amigos da **IASD – Bela Vista** por todos os momentos que convivemos como irmãos.

À **Universidade Estadual Paulista – Rio Claro/SP** pela oportunidade de crescimento intelectual. É gratificante se tornar Doutor em Educação Matemática por uma instituição tão competente, responsável e reconhecida como a UNESP.

A **Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat** pela concessão do afastamento de minhas atividades profissionais para realização do doutorado.

À **CAPES e ao CNPQ** pelo apoio financeiro no desenvolvimento desta pesquisa.

“A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação” (FULLAN 1993, p. 105, tradução nossa).

RESUMO

A pesquisa possui como foco de investigação o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, como espaço formativo de professores de Matemática no Brasil. Assim, objetivamos: **elencar e compreender potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil**. Visando atender este objetivo, guiamo-nos metodologicamente pelos pressupostos da pesquisa qualitativa. Os dados foram constituídos a partir de três (03) contextos práticos da investigação – (i) Questionário com coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática; (ii) Entrevistas com coordenadores institucionais ou de gestão das universidades e com a diretora da DEB/Capes, em um cenário gerencial do PIBID; e (iii) Diário de Campo da Vivência no PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP. Utilizamos alguns conceitos da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977) para analisar os dados. Na busca pela compreensão das potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço”, a Análise Interpretativa dos três (03) contextos práticos da pesquisa nos conduziram à identificação de quatro (04) Categorias de Análise: (i) Dimensões do Grupo/Comunidade PIBID/Matemática; (ii) Parcerias na Formação de Professores; (iii) Possibilidades do PIBID como política de formação de professores e (iv) Formação e Profissionalização Docente. Estas categorias foram analisadas à luz de aportes teóricos envolvendo conceitos relacionados com Comunidades de Prática, Parcerias na Formação de Professores, Espaços Híbridos, e Políticas Públicas de Formação de Professores, os quais nos direcionaram para uma interpretação acerca do objeto investigado. A pesquisa mostrou que o PIBID constituiu-se como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil, pois proporcionou aproximação universidades e as escolas, e a articulação entre a teoria e a prática. Ao elencarmos as diversas potencialidades do programa para os participantes – coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática – e para as instituições – Universidades e Escolas - compreendemos que o PIBID tem contribuído para redimensionar processos formativos de professores de Matemática no Brasil.

Palavras-Chave: Formação de Professores de Matemática PIBID/Matemática. Terceiro Espaço. Comunidades de Prática. Profissionalização Docente.

ABSTRACT

The research has as its investigation focus the Program institutional Scholarship of Initiation to Teaching - PIBID, as a formative space of mathematics teachers in Brazil. Thus, we aim: **listing and understand the PIBID potential as “Third Space” for the training of mathematics teachers in Brazil.** To meet this goal, we are guided methodologically by the assumptions of qualitative research. The Data were recorded from three (03) practical contexts of investigation - (i) Questionnaire with area coordinators, supervisors and undergraduates in mathematics; (ii) interviews with institutional coordinators or the universities management and the director of DEB/Capes in a management scenario PIBID; and (iii) Experience of Field Diary in PIBID/Mathematics Unesp - Rio Claro / SP. We use some concepts of Content Analysis, from the perspective of Bardin (1977) to analyze the data. In the search for understanding of PIBID potential as “Third Space”, the Interpretative Analysis of three (03) practical contexts of research have led us to identify four (04) Analysis of Categories: (i) Dimensions the Group/Community PIBID/Mathematics; (ii) Partnerships in Teacher Education; (iii) Possibilities the PIBID as teacher training policy (iv) Training and Professionalization Teacher. These categories were analyzed in the light of theoretical studies involving concepts related to Communities of Practice, Partnerships in Teacher Education, Hybrid Spaces and Public Teacher Training Policies, which direct us to an interpretation about the investigated object. Research has shown that the PIBID it formed a “third space” for the training of mathematics teachers in Brazil, because it provided the university approximation and schools, and theory articulation and practice. When we list the various program's potential for participants - area coordinators, supervisors and undergraduates in mathematics - and institutions - universities and schools we understand that PIBID has contributed to resize formative processes of mathematics teachers in Brazil.

Keywords: PIBID/Mathematics. Third Space. Communities of Practice. Mathematics Teacher Training. Professionalization Teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dimensões da Prática como Fonte de Coerência das Comunidades de Prática.....	39
Figura 2 - Contextos Práticos da Pesquisa	84
Figura 3 – Entrevistas realizadas na pesquisa	87
Figura 4 – Distribuição dos Participantes dos Questionários	91
Figura 5 - Etapas da Análise de Conteúdo na perspectiva - Bardin (1977).....	100
Figura 6 – Primeira fase da Análise de Conteúdo - Pré-análise	101
Figura 7 – Segunda fase da Análise de Conteúdo – Exploração do Material	102
Figura 8 – Terceira fase da Análise de Conteúdo – Tratamento dos Resultados	104
Figura 9 - Participantes do PIBID/Matemática do Contexto Prático – Questionários	109
Figura 10 – Participantes do Contexto Prático – Entrevistas	142
Figura 11 - Agrupamento dos Eixos Temáticos para constituição das Categorias	180
Figura 12 – Categorias de Análise para Interpretação.....	183
Figura 13 – Aprendizagem nos grupos/comunidades envolve relações entre os membros. ..	199
Figura 14 – Possibilidades dos licenciandos em Matemática na Carreira Docente.	379

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diagrama do Terceiro Espaço nas Licenciaturas	50
Quadro 2 - Teses envolvendo o PIBID/Matemática defendidas	67
Quadro 3 - Dissertações envolvendo o PIBID/Matemática defendidas	67
Quadro 4 - Presença do PIBID em eventos da área da Educação Matemática	72
Quadro 5 - Questionário respondido pelos coordenadores de Área	111
Quadro 6 – Constituição das Unidades de Registro - Questão 1 – coordenadores de área	112
Quadro 7 - Unidades de Registro no Contexto Prático - Questionário – coordenadores de Área	115
Quadro 8 – Unidades de Registro – Questionário - coordenadores de área	118
Quadro 9 - Questionário respondido pelos supervisores	119
Quadro 10 – Constituição das Unidades de Registro - Questão 1 – supervisores.....	120
Quadro 11 - Unidades de Registro no Contexto Prático - Questionário – supervisores	122
Quadro 12 - Unidades de Registro – Questionário – supervisores.....	125
Quadro 13 - Questionário respondido pelos licenciandos em Matemática	126
Quadro 14 – Constituição das Unidades de Registro - Questão 1 – licenciandos em Matemática	127
Quadro 15 - Unidades de Registro no Contexto Prático - Questionário – licenciandos em Matemática	131
Quadro 16 - Unidades de Registro – Questionário – licenciandos em Matemática	134
Quadro 17 – Agrupamento das Unidades de Registro do Contexto Prático – Questionário..	136
Quadro 18 – Aproximações semânticas das Unidades de Registro - Contexto Prático – Questionários	138
Quadro 19 – Unidades de Registro - Contexto Prático – Questionário.....	139
Quadro 20 – Articulação das Unidades de Registro com os Eixos Temáticos – Contexto Prático – Questionário	140
Quadro 21 –Eixos Temáticos - Contexto Prático - Questionário	141
Quadro 22 – Inter-relações das Unidades de Contexto e Unidades de Registro –	144
Quadro 23 – Unidades de Registro - Entrevista – coordenadora institucional do PIBID-UFSCar	147
Quadro 24 - Inter-relações entre as Unidades de Contexto e Unidades de Registro –.....	148
Quadro 25 – Unidades de Registro - Entrevista – coordenador institucional do PIBID/USP	152
Quadro 26 – Inter-relação entre as Unidades de Contexto com as Unidades de Registro	153

Quadro 27 – Unidades de Registro - Entrevista – coordenadora de Gestão do PIBID/Unesp	158
Quadro 28 - Inter-relações entre as Unidades de Contexto e Unidades de Registro –.....	159
Quadro 29 – Unidades de Registro - Entrevista – Diretora da DEB/Capes	163
Quadro 30 – Unidades de Registro constituídas no Contexto Prático – Entrevistas.....	164
Quadro 31 – Agrupamento das Unidades de Registro do contexto prático – Entrevistas.....	165
Quadro 32 – Unidades de Registro - Contexto Prático – Entrevistas.....	167
Quadro 33 - Articulação Unidades de Registro em Eixos Temáticos do Contexto Prático – Entrevistas	168
Quadro 34 – Eixos Temáticos - Contexto Prático – Entrevistas	168
Quadro 35 – Inter-relações entre Unidades de Contexto e Unidades de Registro – Vivência no PIBID.....	172
Quadro 36 – Unidades de Registro - Contexto Prático - Vivência no PIBID	176
Quadro 37 – Articulação entre Unidades de Registro e os Eixos Temáticos – Vivência no PIBID	177
Quadro 38 - Eixos Temáticos do Contexto Prático - Vivência no PIBID.....	177
Quadro 39 – Agrupamento dos Eixos Temáticos dos Três Contextos Práticos da Pesquisa .	180
Quadro 40 – Aproximações Semânticas dos Eixos Temáticos da Pesquisa	181
Quadro 41 - Eixos Temáticos constituídos nos Contextos Práticos	181
Quadro 42 – Articulação entre os Eixos Temáticos e as Categorias de Análise	182
Quadro 43 – Procedimento para a constituição da Categoria de Análise I	184
Quadro 44 – Procedimento para a constituição da Categoria de Análise II.....	185
Quadro 45 – Procedimento para a constituição da Categoria de Análise III.....	186
Quadro 46 – Procedimento para a constituição da Quarta Categoria de Análise.....	186
Quadro 47 – Proposta de Constituição de eventos dos subprojetos do PIBID/Matemática...413	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características das 17 Pesquisas que abordam o PIBID/Matemática.....	68
Tabela 2 - Bolsas Concedidas pelo PIBID e pelo PIBID/Diversidade em 2014.....	75
Tabela 3 - Quantidade das Unidades de Registro – Questionário - coordenadores de Área..	117
Tabela 4 - Quantidade das Unidades de Registro – Questionário - supervisores.....	124
Tabela 5 - Unidades de Registro – Questionário – licenciandos em Matemática	134
Tabela 6 - Unidades de Registro do Contexto Prático - Questionário.....	135
Tabela 7 - Quantidade das Unidades de Registro - Contexto Prático - Entrevistas	164
Tabela 8 – Quantidade de bolsas nos subprojetos do PIBID/Matemática no Brasil.	330
Tabela 9 – Professores em Serviço com Licenciatura na área em que atuam.	373
Tabela 10 – Dados da formação de professores de Matemática.....	387

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento do PIBID de 2009 a 2013 em relação ao número de bolsas	74
Gráfico 2 - Distribuição geográfica dos Subprojetos de Matemática do PIBID	78
Gráfico 3 - Distribuição das IES dos participantes por Regiões no Brasil.....	90
Gráfico 4 - Classificação das IES participantes no Cenário Global	90
Gráfico 5 - Titulações dos coordenadores de área do PIBID/Matemática	92
Gráfico 6 - Distribuição Geográfica das IES com vínculos dos coordenadores de área.....	92
Gráfico 7 - Atuação Profissional dos coordenadores de área nas Disciplinas das Licenciatura em Matemática	92
Gráfico 8 - Vinculo dos coordenadores de área participantes do PIBID/Matemática.....	93
Gráfico 9 - Titulações dos professores supervisores	94
Gráfico 10 – Tempo de Experiência dos supervisores participantes no PIBID/Matemática ...	94
Gráfico 11 - Ano de ingresso dos supervisores no PIBID/Matemática.....	95
Gráfico 12 – Vinculo dos Professores supervisores participantes do PIBID/Matemática	95
Gráfico 13 – Características acadêmicas dos licenciandos em Matemática.....	96
Gráfico 14 - Ano de ingresso na Licenciatura em Matemática	96
Gráfico 15 - Principais Motivações para Participar do PIBID	97
Gráfico 16 - Tempo de experiência dos licenciandos em Matemática no PIBID	98
Gráfico 17 – Distribuição das IES dos licenciandos em Matemática.....	98
Gráfico 18 – Ações desenvolvidas nos encontros formativos presenciais do PIBID.....	202
Gráfico 19 – Espaços de compartilhamento de ações entre os participantes dos grupos/comunidades.	207
Gráfico 20 – Utilização de ambientes virtuais dos Grupos/Comunidades.	208
Gráfico 21 – Contribuição dos ambientes virtuais para os Grupos/Comunidades.....	209
Gráfico 22 – Objetivos da criação de ambientes virtuais nos grupos/comunidades.	210
Gráfico 23 – Ambientes virtuais utilizados para o compartilhamento de materiais.....	211
Gráfico 24 - Envolvimento dos licenciandos em Matemática nas atividades do PIBID.....	217
Gráfico 25 - PIBID/Matemática tem contribuído em relação à articulação teoria-prática....	266
Gráfico 26 - Articulação teoria e prática no PIBID/Matemática.	267
Gráfico 27 - Articulação teoria-prática na formação inicial dos supervisores.	268
Gráfico 28 - Contribuição do PIBID para melhorar a formação do futuro professor de Matemática.	277
Gráfico 29 – Satisfação em coordenar os subprojetos do PIBID/Matemática.	279

Gráfico 30 – Melhoria da atuação como formador de professores de Matemática nas licenciaturas.....	280
Gráfico 31 - PIBID contribuiu para valorizar os cursos de Licenciatura em Matemática.	284
Gráfico 32 - Aproveitamento nas disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura em Matemática.	286
Gráfico 33 – Relação disciplinas de conteúdo com as disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas em Matemática.	287
Gráfico 34 - Apresentação de trabalhos do PIBID/Matemática em Eventos.	292
Gráfico 35 – Realização de estudos e pesquisas para apresentar em Eventos.	293
Gráfico 36 - Atividades realizadas pelos Licenciandos em Sala de Aula.	298
Gráfico 37 – Diferenças entre a atuação dos licenciandos no PIBID e no Estágio Supervisionado.	306
Gráfico 38 - Tipos de Retorno para os Professores supervisores.	307
Gráfico 39 - Contribuições do PIBID/Matemática para os Professores supervisores.	309
Gráfico 40 - Relação participantes do PIBID/Professores de Matemática das Escolas.	313
Gráfico 41 – Formação Continuada dos professores de Matemática das Escolas.....	314
Gráfico 42 – Formação Continuada dos professores de Matemática das Escolas.....	315
Gráfico 43 - Melhoria do ensino na escola parceira por meio das ações do PIBID.....	317
Gráfico 44 - Contribuição do PIBID para a Educação Básica no Brasil.....	320
Gráfico 45 – Aperfeiçoamento e Ampliação do PIBID pela Capes.	323
Gráfico 46 – Visão dos licenciandos em Matemática sobre a atividade docente.....	347
Gráfico 47 – Abordagens de ensino da Matemática nos encontros formativos.	349
Gráfico 48 - Metodologias de Ensino de Matemática desenvolvidas pelos licenciandos.	352
Gráfico 49 – Construção de materiais didáticos pelos licenciandos em Matemática.....	355
Gráfico 50 – Participação dos licenciandos em Matemática no contexto escolar.....	360
Gráfico 51 – Desenvolvimento de aulas de reforço no contexto escolar.	361
Gráfico 52 – Conhecimento Político da profissão pelos licenciandos em Matemática.....	364
Gráfico 53 - Atuação Profissional após a Conclusão da Licenciatura em Matemática.....	382
Gráfico 54 - Possíveis locais de atuação para exercer a Docência.....	383
Gráfico 55 – Licenciatura em Matemática como Primeira Opção no Vestibular.	388
Gráfico 56 - Contribuição do PIBID para a compreensão da atuação profissional de um professor de Matemática.....	391

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
- DED - Diretoria de Educação a Distância
- EAD - Educação a Distância
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENALIC - Encontro Nacional das licenciaturas
- ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISP – Universidade de São Paulo
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PIBID - Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das licenciaturas
- UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	28
1.1 Atratividade da Carreira Docente no Brasil.....	28
1.2 Formação e Profissionalização Docente.....	31
1.3 Conexões entre as Comunidades de Prática e os Processos Formativos de Professores	35
1.4 Coletividade e Colaboração nos Processos Formativos de Professores.....	45
1.5 Conceito de Terceiro Espaço na Formação de Professores.....	49
1.6 Parcerias entre as Instituições no Processo de Formação de Professores.....	54
2 A PROPOSTA DO PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	59
2.1 Definição do PIBID.....	59
2.2 Princípios Pedagógicos e Objetivos do PIBID.....	60
2.3 Editais e Regulamentos do PIBID.....	62
2.4 Personagens e Atores do PIBID.....	65
2.5 Revisão Bibliográfica sobre o PIBID/Matemática.....	66
2.6 Eventos Acadêmicos Significativos para a Consolidação do PIBID.....	70
2.7 Dados Oficiais do PIBID nas Licenciaturas no Brasil.....	74
2.8 Abrangência dos Subprojetos de Matemática do PIBID no Brasil.....	76
2.9 PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP.....	78
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	82
3.1 Universo da Pesquisa.....	83
3.2 Procedimentos da Coleta dos Dados: Contextos Práticos da Pesquisa.....	84
3.2.1 Contexto Prático da Pesquisa - Questionário.....	85
3.2.2 Contexto Prático da Pesquisa - Entrevista.....	86
3.2.3 Contexto Prático - Vivência no PIBID.....	89
3.3 Características dos Participantes - Questionários.....	90
3.3.1 Características dos coordenadores de Área do PIBID/Matemática.....	91
3.3.2 Características dos supervisores das Escolas do PIBID/Matemática.....	93
3.3.3 Características dos Licenciandos - Bolsistas do PIBID/Matemática.....	96
3.4 Análise de Conteúdo para a Interpretação dos Dados da Pesquisa.....	98
3.5 Descrição das Etapas Desenvolvidas da Análise de Conteúdo.....	105
4 ANÁLISE DE CONTEÚDO NO CONTEXTO PRÁTICO - QUESTIONÁRIOS.....	109
4.1 Constituição das Unidades de Registro do Questionário respondido pelos coordenadores de Área.....	110
4.2 Constituição das Unidades de Registro do Questionário respondido pelos supervisores do PIBID/Matemática.....	119
4.3 Constituição das Unidades de Registro do Questionário respondido pelos licenciandos em Matemática.....	125
4.4 Agrupamento das Unidades de Registro - Contexto Prático - Questionário.....	135

4.5	Articulando Unidades de Registro em Eixos Temáticos no Contexto Prático - Questionário	140
4.6	Eixos Temáticos constituídos no Contexto Prático - Questionário.....	141
5	ANÁLISE DE CONTEÚDO NO CONTEXTO PRÁTICO - ENTREVISTAS	142
5.1	Constituição das Unidades de Registro – Entrevista - coordenadora institucional do PIBID - UFSCar	143
5.2	Constituição das Unidades de Registro – Entrevista - Coordenador Institucional do PIBID na USP	148
5.3	Constituição das Unidades de Registro – Entrevista - Coordenadora de Gestão do PIBID - UNESP	153
5.4	Constituição das Unidades de Registro –Entrevista – Diretora da DEB/CAPES	158
5.5	Agrupamento das Unidades de Registro do Contexto Prático - Entrevistas.....	163
5.6	Articulação Unidades de Registro e Eixos Temáticos - Contexto Prático - Entrevistas	167
5.7	Eixos Temáticos constituídos no Contexto Prático - Entrevistas	168
6	ANÁLISE DE CONTEÚDO DO CONTEXTO PRÁTICO - VIVÊNCIA NO PIBID.....	170
6.1	Movimento da Constituição das Unidades de Registro do Contexto Prático - Vivência no PIBID.....	172
6.2	Articulação Unidades de Registro e Eixos Temáticos - Contexto Prático - Vivência no PIBID.....	176
6.3	Eixos Temáticos Constituídos no Contexto Prático - Vivência no PIBID.....	177
7	CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA	178
7.1	Agrupamento dos Eixos Temáticos dos Contextos Práticos da Pesquisa	179
7.2	Articulação dos Eixos Temáticos em Categorias de Análise da Pesquisa	182
7.3	Síntese do Movimento de Constituição das Quatro Categorias de Análise	184
8	INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	188
8.1	Interpretação da Categoria de Análise I - Dimensões do Grupo/Comunidade do PIBID/Matemática.....	188
8.1.1	Aspectos Potenciais dos Grupos/Comunidades	189
8.1.2	Funções dos Participantes do PIBID.....	212
8.1.3	Síntese Interpretativa da Categoria de Análise I- Dimensões do Grupo/Comunidade do PIBID/Matemática	223
8.2	Interpretação da Categoria de Análise II - Parcerias na Formação de Professores.....	228
8.2.1	Parcerias entre as Instituições participantes do PIBID	228
8.2.2	Escola como Espaço Formativo.....	254
8.2.3	Espaços Formativos de Professores	260
8.2.4	Síntese Interpretativa da Categoria de Análise II - Parcerias na Formação de Professores.....	270
8.3	Interpretação da Categoria de Análise III - Possibilidades do PIBID como política de Formação de Professores	274
8.3.1	Possibilidades do PIBID para a Formação Inicial de Professores	274
8.3.2	Possibilidades do PIBID para a Formação de Professores em serviço	307
8.3.3	Perspectivas do PIBID como Política de Formação de Professores	321

8.3.4 Síntese Interpretativa da Categoria de Análise III - Possibilidades do PIBID como Política de Formação de Professores.....	337
8.4 Interpretação da Categoria de Análise IV - Formação e Profissionalização docente ...	343
8.4.1 Conhecimentos necessários à Docência.....	344
8.4.2 Profissionalização Docente.....	365
8.4.3 Síntese Interpretativa da Categoria de Análise IV - Formação e Profissionalização Docente...	392
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 398
 Inferências Conclusivas sobre a Tese Proposta - PIBID como Terceiro Espaço	 399
Aproximações do Terceiro Espaço com alguns Conceitos de Comunidade de Prática	401
Potencialidades do PIBID para a Formação de Professores de Matemática	406
Possíveis Recomendações para auxiliar Metodologicamente as ações do PIBID.....	410
Possibilidades e Sugestões para Próximas Pesquisas	414
Desenvolvimento Profissional do Pesquisador.....	415
 REFERÊNCIAS	 417
 ANEXOS E APÊNDICES	 439

INTRODUÇÃO

Segundo Eco (2005, p. 5), “elaborar uma tese é como exercitar a memória”. O referido autor ainda afirma que na realização de pesquisas “[...] é melhor aprender coisas que nos interessam ou nos sirvam”. Assim, eu senti¹ a necessidade de pensar e refletir a respeito da responsabilidade e do compromisso que tenho ao produzir a presente tese.

A produção da tese servirá de fundamento teórico para a minha atuação como formador de professores, atuante na Licenciatura em Matemática. Assim, decidi, juntamente com minha orientadora, investigar na pesquisa, potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, como Terceiro Espaço formativo para a formação de professores de Matemática pelas três (03) razões elencadas a seguir: (i) meu interesse em investigar potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço” na formação de professores de Matemática no Brasil, devido a carência² de pesquisas relacionando as potencialidades do PIBID no referido contexto; (ii) meu interesse em contribuir com a minha prática profissional como formador de professores no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat³; (iii) por evidenciar o PIBID⁴ como uma política pública de formação de professores, consolidada no Brasil, por meio da Lei 12796/13, de 4 de abril de 2013.

Em relação a minha trajetória e motivação como pesquisador para desenvolver a pesquisa, a Dissertação de Mestrado, desenvolvida sob a orientação da professora Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin, foi importante para a constituição de uma postura profissional como formador de professores de Matemática, pois, por meio dessa, passei a valorizar o ponto de vista dos alunos, suas narrativas e as suas concepções nos processos de formação inicial e continuada de professores (RODRIGUES, 2007).

Ao longo da minha vivência profissional no Ensino Fundamental e Médio, de 2000 a 2009 e, como formador de professores na área da Educação Matemática, de 2007 até o presente momento, mais especificamente nas disciplinas de Metodologia de Ensino da Matemática, Práticas como Componente Curricular e Estágios Curriculares Supervisionados do curso de Licenciatura em Matemática, da Unemat - *Campus* de Barra do Bugres/MT, meu interesse tem sido investigar os processos formativos de professores de Matemática.

¹ Para apresentar a trajetória e motivação do pesquisador utilizo a primeira pessoa do singular.

² Apresentamos no Capítulo 2, algumas pesquisas realizadas no contexto do PIBID/Matemática no Brasil objetivando explicitar a carência e a necessidade de outras pesquisas para explorar aspectos não evidenciados na presente pesquisa.

³ Atuo como Professor do Ensino Superior - servidor público efetivo lotado na Faculdade de Matemática e Ciências Tecnológicas na Unemat/Barra do Bugres/MT.

⁴ Apresentamos no Capítulo 2, a proposta do PIBID como política pública educacional para o contexto brasileiro de uma maneira mais detalhada e aprofundada.

Essa vivência na formação inicial de professores de Matemática me permitiu perceber um distanciamento entre as atividades da universidade e as escolas. Além disso, deparei-me com o PIBID, na Unemat e, a partir daí, percebi no programa uma possibilidade de estreitamento entre as universidades e as escolas, pois um de seus objetivos consiste em aproximar as Instituições de Ensino Superior (IES)⁵ e as escolas no processo de formação de professores.

Nesse sentido, Gatti e André (2013) defendem o PIBID, como um possível modelo de formação de professores no Brasil, pelas diversas contribuições envolvendo a prática pedagógica dos professores, articulando teoria e prática, formadores e formandos, conectando as IES e as escolas na formação de professores no Brasil.

A partir disso, procurei elaborar um projeto de pesquisa abordando o PIBID no contexto da formação de professores de Matemática para concorrer a uma vaga no curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Unesp - Rio Claro/SP. Teendo ingressado no curso de Doutorado iniciamos o processo de desenvolvimento da tese.

Para Eco (1997, p. 28) uma tese de doutorado se constitui como sendo “um trabalho original de investigação, com o qual o pesquisador precisa “saber com segurança aquilo que disseram sobre o mesmo assunto outros estudiosos, mas em que é preciso, sobretudo ‘descobrir’⁶ qualquer coisa que os outros ainda não tenham dito”. O referido autor complementa ainda que “o pesquisador deve produzir um trabalho que, em teoria, os outros estudiosos do ramo não deveriam ignorar, porque diz algo de novo” (p. 29).

Este pensamento nos inquietou gerando diversos questionamentos, como: O que queremos descobrir e investigar em nossa tese? O que de original e novo queremos explicitar em nossa tese? Qual é a hipótese da nossa tese?

A esse respeito, Bardin (1977, p. 98) afirma que “levantar uma hipótese é interrogarmos: será verdade que, tal como é sugerido pela análise a priori do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que...?” A referida autora declara que “uma hipótese é uma afirmação que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (BARDIN, 1977, p. 98).

⁵ Na presente pesquisa referenciamos as Instituições de Ensino Superior (Universidades, Faculdades e Institutos) como IES.

⁶ O autor ressalta que em pesquisas humanísticas a “descoberta” refere-se a um novo modo de ler e compreender o objeto investigado.

Com base nesses questionamentos, definimos como tese da pesquisa: **O PIBID se constitui como um “Terceiro Espaço ou espaço híbrido” para a formação de professores de Matemática no Brasil.**

Utilizamos o conceito de “Terceiro Espaço” na perspectiva apresentada por Zeichner (2010) que enfatiza que a ideia de um Terceiro Espaço vem da teoria do hibridismo de Bhabha (1990, 1998)⁷ e “envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática”. O referido autor define o conceito de “Terceiro Espaço” no contexto da formação de professores como sendo:

O conceito de Terceiro Espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. Contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores das escolas normais superiores e das universidades (SMAGORINSKY, COOK e JOHNSON, 2003), os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Com base no conceito de hibridismo apresentado por Bhabha (1990, 1998), Zeichner (2010) ao analisar os modelos de parcerias entre universidade e escola, aponta a necessidade de criar espaços de cruzamento de fronteiras – Terceiro Espaço -, aproximando os conhecimentos da formação e do trabalho, de um modo mais sinérgico no acompanhamento da aprendizagem dos professores em formação.

Nesse sentido, Nóvoa (2015, p. 12) afirma que “[...] na formação inicial, o PIBID tem aberto caminhos muito importantes, procurando uma coerência na formação dos professores, nomeadamente na relação entre os estudantes das licenciaturas e a sua futura profissão”. Assim sendo, em nossa concepção, as interações nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática entre os professores formadores atuantes nas Licenciaturas em Matemática das universidades, licenciandos em Matemática e professores de Matemática em serviço nas escolas parceiras proporcionadas pelo espaço formativo do PIBID, se aproximam em alguns momentos, de aspectos e características de uma Comunidade de Prática (WENGER, 1998).

⁷ A teoria do hibridismo reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo. Bhabha (1998, p.165) concebe o hibridismo como sendo: “uma problemática de representação e de individualização colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de conhecimento”. Em um outro momento, Bhabha (1990, p. 211), afirma que “a importância de hibridismo não é poder traçar dois momentos originários a partir dos quais surge um terceiro, ao invés disso, o hibridismo para mim é o “Terceiro Espaço” que possibilita o surgimento de outras posições”.

Sabemos que os processos envolvendo a formação de professores de Matemática têm sido objeto de estudos e pesquisas na área da Educação Matemática, no Brasil. Atualmente, existem muitos grupos de pesquisa, em diversos programas de Pós-Graduação, que têm se dedicado a essa temática, como é o caso do “Grupo de Pesquisa em Processo de Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática”, da Unesp/Rio Claro/SP, coordenado pelas Professoras Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin e Dra. Miriam Godoy Penteado⁸.

O referido grupo é constituído por professores e alunos da Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro e está inscrito no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Durante todo o processo de discussão e elaboração da pesquisa, foi fundamental participar e compartilhar ideias e experiências com os membros e as propostas do grupo de pesquisa, devido seu aspecto colaborativo.

Nesse sentido, Miskulin et al. (2005), ao analisarem diversas pesquisas do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática – GEPPFM”, envolvendo a colaboração entre professores de Matemática, constataram que:

Existe uma dimensão formativa do sujeito que participa de práticas colaborativas. Nesse sentido, a colaboração entre professores requer atenção especial e criação de uma sinergia no grupo de modo que possa haver, ao mesmo tempo, produção de conhecimentos novos que promovam melhoria da prática, aprendizagem compartilhada e também desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes (MISKULIN et al, 2005, p. 198).

Para os referidos autores, a colaboração entre formadores e professores representam uma possibilidade de contribuir para a formação de novos pesquisadores. Assim sendo, compreendermos potencialidades do PIBID como um Terceiro Espaço significa, entre outros aspectos, articularmos teoria e a prática e reconhecermos a existência desta articulação entre a Licenciatura em Matemática e a escola pública.

Com essas perspectivas, nesta pesquisa apresentamos os procedimentos que adotamos no Processo de Coleta, Descrição e Análise dos Dados, fornecendo assim, subsídios teórico-metodológicos para os gestores e formuladores de políticas públicas, além de sugerir novas frentes de investigação em Educação Matemática. Assim sendo, possuímos como objetivo principal da pesquisa: **elencar e compreender potencialidades do PIBID como um “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil.**

Elencar e compreender as potencialidades do PIBID significa, entre outros aspectos: (i) identificar as inter-relações entre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes do

⁸ Informações das atividades e pesquisas desenvolvidas por este grupo de pesquisa em formação de professores estão disponíveis em: <<http://www.rc.unesp.br/igce/pgem/gfp/>>.

⁹ Informações das atividades do GEPPFM estão disponíveis em: <<http://www.cempem.fe.unicamp.br/prapem/geppfm>>

PIBID/Matemática e alguns conceitos de Comunidade de Prática, pois as atividades formativas, desenvolvidas no contexto investigado, podem evidenciar potencialidades do PIBID como um programa que se constituiu como política pública de formação de professores; (ii) evidenciar a maneira como vem acontecendo as atividades do PIBID na formação de professores de Matemática no Brasil; (iii) confrontar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática com os objetivos institucionais do PIBID para a formação de professores, e ainda contribuir com o campo teórico da Educação Matemática.

No dicionário de Filosofia, encontramos que o termo “potencialidade” é uma propriedade do que é potencial. Para Abbagnano (2007, p. 82) o termo “potencial” foi definido por Aristóteles como sendo “o princípio ou a possibilidade de uma mudança qualquer”.

Nesse sentido, Baumann (2013) aborda em sua tese, os conceitos de potência e ato na perspectiva de Aristóteles, pois menciona o termo potencialidade ao referir-se a relação dos pares “matéria¹⁰/forma¹¹”, “potência¹²/ato¹³”. A referida pesquisadora relaciona a “matéria” com sendo “potência” e a “forma” com sendo “ato” ao explicitar que:

[...] A matéria é potência, pois ela tem potencialidade, ou seja, capacidade de tornar-se junto com a forma e segundo suas características. Retomando os exemplos dados, o mármore tem potencialidade de se tornar com a forma que o artista pensou, ou seja, tal matéria é capacidade concreta de assumir a forma da escultura. Como a **matéria é potência, a forma configura-se, ao invés, como ato** (BAUMANN, 2013, p. 41 apud REALI, 2007, p. 55, grifos nossos).

Ao discutir sobre os termos “potência e ato”, a referida pesquisadora ressalta que:

O que está em potência pode ou não acontecer, dependendo das forças que imperam no momento e no contexto em que as escolhas são ou podem ser efetuadas. Importante pensar que o que está em potência em um projeto, pode ou não acontecer e, mais do que isso, pode se modificar no curso do seu acontecimento (BAUMANN, 2013, p. 42).

Nesta pesquisa compreendemos o PIBID como potência e como ato. Como “potência” porque suas regulamentações e ações são passíveis de serem atualizadas e redimensionadas, na medida em que são compartilhadas, refletidas e coisificadas (WENGER, 1998), em pesquisas científicas – dissertações e teses -, no presente e lançadas ao futuro. Como “ato” porque a atualização e aperfeiçoamento do PIBID como “Terceiro Espaço”, e constitui como “ato”, em

¹⁰ “A matéria é aquilo em que se imprimiu a forma. Ou seja, a matéria é fundamental, pois a forma precisa dela para se ter a coisa” (BAUMANN, 2013, p. 41 apud REALI, 2007, p.47).

¹¹ “A forma deve ser entendida como a natureza interior das coisas. Forma é o que define a coisa, ou seja, quando definimos as coisas, referimo-nos à sua forma” (BAUMANN, 2013, p. 41 apud REALI, 2007, p. 55).

¹² “Potência é o modo de ser que não é ato, mas capacidade de ser em ato” (PURCINA 2013, p. 40 apud REALI 2007, p. 41).

¹³ “O ato tem integral prioridade e superioridade sobre a potência, pois não podemos conhecer a potência como tal, senão reportando-a ao ato do qual é potência. Ademais, o ato (que é forma) é condição, regra e fim da potencialidade” (BAUMANN, 2013, p. 41 apud REALI, 2007, p. 55).

realização, em acontecimento presente e imediato como uma política pública efetivada na prática de formação de professores no Brasil.

A esse respeito entendemos que o movimento de existência, atualização e aperfeiçoamento do PIBID se constitui na passagem do proposto ao efetuado nas ações desenvolvidas, do projetado ao realizado, do ser um programa de formação de professores em “potência”, em capacidade de se tornar, um “Terceiro Espaço” de formação de professores em “ato”, por meio da aproximação universidades e escolas, pela articulação teoria e prática e principalmente pela aprendizagem compartilhada.

Assim sendo, entendemos o PIBID, como um programa que está em movimento, pois pode ser melhorado e ampliado, constituindo assim como um “Terceiro Espaço” permanente nas Licenciaturas em Matemática no Brasil. Dessa maneira, procuramos contemplar e elucidar nesta pesquisa, aspectos até então não evidenciados pelas pesquisas envolvendo o PIBID como política pública educacional estabelecida e coordenada pela Capes¹⁴. A partir da Análise dos Dados, podemos elencar alguns aspectos importantes, ainda pouco explorados e considerados pelas instituições parceiras no PIBID.

Apresentamos, neste momento, a estrutura por capítulos da pesquisa.

Capítulo 1 - Pressupostos Teóricos no Âmbito da Formação de Professores - Apresentamos o entendimento de diversos autores e pesquisadores, envolvendo alguns pressupostos teóricos fundamentais para a discussão sobre a temática da formação de professores, em especial da formação de professores de Matemática no Brasil, como: (i) a atratividade da carreira docente no Brasil; (ii) a formação e profissionalização docente; (iii) os aspectos e características das comunidades de prática na formação de professores; (iv) o trabalho coletivo e colaborativo na formação de professores; (v) o terceiro espaço formativo na formação de professores; e (vi) as parcerias na formação de professores

Capítulo 2 – A Proposta do PIBID como Política Pública de Formação de Professores no Brasil - Apresentamos uma descrição do PIBID, enfatizando: um panorama histórico das políticas públicas educacionais até o PIBID, regulamentação, objetivos e princípios pedagógicos, personagens, características e o procedimento de seleção (Editais) e abrangência do PIBID nas Licenciaturas no Brasil e nas Licenciaturas em Matemática.

Capítulo 3 - Metodologia da Pesquisa - Apresentamos a opção metodológica da pesquisa, evidenciando a abordagem Qualitativa de pesquisa em Educação Matemática. Utilizamos alguns conceitos da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), para

¹⁴ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, possui como foco: promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores.

analisar os dados provenientes dos três (03) contextos práticos - Questionários, Entrevistas e Vivência no PIBID.

Capítulo 4 – Movimento da Análise de Conteúdo no Contexto Prático – Questionário - Realizamos uma descrição dos dados obtidos nos Questionários, envolvendo o mapeamento do PIBID/Matemática no Brasil, em um contexto global. As respostas dos participantes – coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática, ao Questionário se constitui em um contexto prático da pesquisa, pois está relacionado com as vivências e experiências dos participantes do PIBID/Matemática no Brasil.

Capítulo 5 – Movimento da Análise de Conteúdo no Contexto Prático – Entrevista - Realizamos a descrição das três (03) Entrevistas, realizadas com coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID, na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, na Universidade de São Paulo - USP e na Universidade Estadual Paulista - Unesp e, ainda foi realizada uma Entrevista com a Diretora da Diretoria de Educação Básica/CAPES. As três (03) Entrevistas com os professores coordenadores institucionais ou de gestão objetivaram compreender como se processou a consolidação da parceria da Capes com as universidades e entre as universidades com as escolas públicas da Educação Básica. A Entrevista com a diretora da Deb/Capes objetivou identificar as perspectivas do PIBID, sob o olhar da responsável gerencial do PIBID como política pública de formação de professores.

Capítulo 6 - Movimento da Análise de Conteúdo no Contexto Prático - Vivência no PIBID - Apresentamos alguns aspectos referentes à minha vivência e experiência no desenvolvimento das ações do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, no período de dois anos (2013 e 2014). Registramos em um Diário de Campo, alguns aspectos relacionados à maneira como os participantes desse grupo/comunidade se envolviam e se engajavam no desenvolvimento e participação das atividades formativas. Assim, procuramos identificar a dinâmica de trabalho, para elucidarmos algumas características presentes no grupo PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP que poderiam ser analisadas sob alguns conceitos das Comunidades de Prática (WENGER, 1998).

Capítulo 7 – Constituição das Categorias de Análise da Pesquisa – Apresentamos, o movimento de articulação entre os Eixos Temáticos dos três (03) contextos práticos da pesquisa, em Categorias de Análise para interpretação qualitativa e inferências dos conteúdos manifestados. Nesse capítulo, configuramos quatro (04) Categorias de Análise que representam a rede de significações, identificadas no movimento proporcionado pela Análise de Conteúdo dos dados, pois foi a partir delas que desenvolvemos a nossa Análise Interpretativa.

Enfatizamos que as quatro (04) Categorias de Análise apontam para potencialidades do PIBID como um Terceiro Espaço para professores de Matemática no Brasil.

Capítulo 8 – Interpretação das Categorias de Análise – Realizamos, a análise interpretativa das quatro (04) Categorias, por meio de um movimento dialógico - interlocução dos dados com os conceitos balizados pelos aportes teóricos da pesquisa - para nos proporcionar compreensões do objeto investigado. Elaboramos, para cada Categoria de análise, uma síntese interpretativa expressando a nossa compreensão dos conteúdos das mensagens provenientes dos três (03) contextos práticos.

Considerações Finais - Apresentamos algumas inferências e interpretações da pesquisa, bem como sua contribuição para novas investigações referentes à formação de professores, a partir dos aspectos convergentes elencados, por meio das análises de cada um dos cenários: global, local, institucional e gerencial. Retornamos ao objetivo da investigação, com o intuito de evidenciarmos potencialidades do PIBID como um “Terceiro Espaço” de professores de Matemática no Brasil.

Referências - Registramos as referências que foram consultadas e citadas no corpo do texto, no percurso de elaboração da pesquisa.

Anexos e Apêndices - Apresentamos alguns dados extraídos do mapeamento do PIBID/Matemática no Brasil. Assim registramos alguns documentos que servem de suporte para o texto, comprovando os procedimentos e os aspectos relacionados com o desenvolvimento da pesquisa, os quais serão apresentados no Capítulo 4, da pesquisa.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 9)

Apresentamos, no presente capítulo, alguns pressupostos teóricos que sustentam a discussão sobre a temática da formação de professores de Matemática no Brasil, pois a referida temática tem sido muito discutida entre pesquisadores da área de Educação, nos últimos anos, decorrente principalmente do aumento da demanda quantitativa de profissionais para atuarem nas escolas da Educação Básica no Brasil

Para compreendermos o complexo campo da formação de professores, buscamos autores e pesquisadores, que tratam dos temas como: (i) a atratividade da carreira docente no Brasil; (ii) a formação e profissionalização docente; (iii) Conexões entre as Comunidades de Prática e os Processos Formativos de Professores; (iv) o trabalho coletivo e colaborativo na formação de professores; (v) o Terceiro Espaço na formação de professores; (vi) as parcerias na formação de professores.

Realizamos diversas leituras envolvendo aspectos da formação de professores, no entanto, as referidas temáticas foram definidas e tornaram-se significativas após o nosso contato “Leitura Flutuante”, com os dados provenientes dos três (03) contextos práticos da pesquisa, os quais serão explicitados nos Capítulos 4, 5 e 6. Esses temas são entendidos como uma base de sustentação teórica, na perspectiva da formação de professores, que contribuirão para fundamentar o movimento dialógico na Análise dos Dados que explicitamos no Capítulo 8 desta pesquisa.

Ressaltamos a importância dos estudos e pesquisas desenvolvidas pelos participantes - professores e alunos - do “Grupo de Pesquisa em Processo de Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática” do Programa de Pós-Graduação da Unesp – Rio Claro/SP. As referidas pesquisas nos auxiliaram com um suporte teórico, pois abordam questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores em seus diferentes contextos.

No Subitem, a seguir apresentamos alguns aspectos relacionados a atratividade da carreira docente no Brasil e no exterior.

1.1 Atratividade da Carreira Docente no Brasil

No nosso “Grupo de Pesquisa em Processo de Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática” da Unesp – Rio Claro/SP realizamos sistematicamente estudos de

pesquisas, documentos e relatórios oficiais que abordam questões relacionadas a atratividade da carreira docente no Brasil e no exterior.

O Relatório da UNESCO (1998)¹⁵ foi amplamente abordado nas discussões do nosso grupo, pois enfatiza quatro (04) aspectos – “(i) o recrutamento; (ii) a formação; (iii) o estatuto social; (iv) as condições de trabalho dos professores” (UNESCO, 1998, p. 152-153), relacionados ao processo de formação de professores necessários para melhorar a qualidade da Educação de um país.

Apresentamos, a seguir, um esboço desses quatro (04) aspectos elucidados pelo Relatório da UNESCO (1998) em relação à melhoria da formação de professores, com o objetivo de compreendermos os encaminhamentos contidos no referido Relatório.

O **primeiro aspecto** citado no Relatório da UNESCO (1998) consiste na dificuldade do recrutamento de jovens do Ensino Médio para a profissão docente. Sobre este aspecto, Nóvoa (2014, p. 1) enfatiza que para conseguir resolver muitos problemas das escolas “é preciso atrair para a profissão docente os melhores jovens, os mais motivados, por muitas razões, não vem para a profissão docente no Brasil, nem no mundo, porque é uma profissão desprestigiada, muito violenta e muito difícil”.

Gatti et. al. (2010, p. 175) ao analisarem a atratividade da docência entre jovens do Ensino Médio, afirmam que quando os jovens foram questionados sobre os motivos para não serem professores, eles foram incisivos ao afirmarem que “Salários baixos e principalmente a falta de reconhecimento. Na maioria das vezes não é respeitada pelos alunos e só tem dor de cabeça. Ganha pouco e trabalha muito”.

Continuando a discorrer sobre a falta de atratividade da docência entre os jovens que estão no Ensino Médio, as referidas autoras apresentam alguns aspectos evidenciados sobre os principais motivos para os jovens não serem professores, como: “(i) falta de reconhecimento; (ii) baixa remuneração; (iii) desvalorização social da docência; (iv) desinteresse e desrespeito dos alunos; (v) falta de identificação pessoal com a atividade docente” (GATTI et al. 2010, p. 175).

Para Gatti et al. (2010, p. 139), a ausência de profissionais para algumas áreas disciplinares do Ensino Fundamental e Médio no Brasil tem sido discutida em diversos artigos acadêmicos e enfatizada pela mídia, pois “a diminuição da procura, por parte dos jovens, da profissão de professor tem se tornado objeto de preocupação crescente nos últimos anos”. As

¹⁵ O relatório da UNESCO (1998) serviu como base para pesquisas envolvendo políticas educacionais como: Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

referidas autoras complementam afirmando que “é necessário considerar o problema e discutir quais fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, por que tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na Educação Básica” (p. 140).

O **segundo aspecto** citado no Relatório da UNESCO (1998) consiste na falta de articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, Nóvoa (2014, p. 2) afirma que os cursos de formação docente no Brasil “perderam o controle da formação de professores, pois tem sido formados por pessoas que estão nas IES e, muitas vezes, nunca entraram em uma sala de aula; houve, enfim, um afastamento entre a profissão e a formação”.

Fiorentini (2009, p. 6) menciona que “os programas de formação de professores desenvolvidos pelas principais IES brasileiras parecem não dar mais conta dos desafios atuais da prática profissional nas escolas”. Em um outro momento, o referido autor afirma que “hoje, questiona-se o papel da universidade como regente do conhecimento, do saber, da técnica e sua função catalisadora das mudanças sociais e culturais” (FIORENTINI, 2011, p. 67).

Nesse sentido, Mizukami (2002, p. 22) afirma que os programas de formação de professores vigentes no Brasil “na melhor das hipóteses só podem preparar os professores para começar a ensinar”. Para a referida autora, existe uma diferença entre aprender a ensinar e começar a ensinar, pois “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente”.

O **terceiro aspecto** citado no Relatório da UNESCO (1998) consiste na falta de valorização social e salarial. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009, p. 240) afirmam que o salário inicial de professores, em geral, tem sido baixo, quando comparado a outras profissões que exigem formação superior, pois “a carreira e salários que estão associados ao desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão”.

Diversos outros pesquisadores como: Pinto (2009), Garcês e Garcês (2010), Silva (2013), Barbosa e Gomes (2014), Rodrigues, Silva e Miskulin (2016), enfatizam categoricamente que a falta de atratividade da carreira docente no Brasil está relacionada diretamente com a desvalorização salarial. Para nós, melhorar o salário dos professores contribuiria para reduzir a falta de professores nas escolas da Educação Básica e também para que mais pessoas com perfil adentrassem e permanecessem na carreira docente. Porém, este é apenas um argumento que apresentamos, entre outros.

O **quarto aspecto** citado no Relatório da UNESCO (1998) consiste na falta de condições para o trabalho docente. Nesse sentido, Gatti (2011, p. 204) afirma que as condições de trabalho nas escolas têm contribuído para reduzir a atratividade da carreira docente no Brasil,

pois afirma que “se as condições de trabalho nas escolas não forem minimamente adequadas, se não for criado um suporte sócio pedagógico no ambiente escolar, é possível que os docentes mais preparados tendam a evadir-se do magistério, a buscar outras oportunidades profissionais”.

Complementando essas ideias, Nóvoa (2014, p. 2) declara que “as condições de trabalho dos professores nas escolas são desmotivantes para seguirem a carreira docente, e também a sobrecarga de trabalho, pois muitos professores precisam lecionar em duas ou três escolas”.

A partir dos aspectos mencionados no Relatório da UNESCO (1998), e elucidados por diversos autores e pesquisadores relacionados à atratividade da carreira docente no Brasil compreendemos que para melhorar a problemática apresentada, um verdadeiro movimento de valorização e reconhecimento dos professores pelos gestores educacionais se faz necessário.

A compreensão desses aspectos envolvendo a atratividade da carreira docente no Brasil contribuirá para evidenciarmos nesta pesquisa, se os licenciandos em Matemática que participam ativamente das atividades do PIBID, estão ou não estão, convictos em atuar futuramente como professores de Matemática na Educação Básica nas escolas públicas, devido ao conhecimento da realidade profissional que estão vivenciando na formação inicial, pois em nossa visão, a atratividade influencia a carreira docente, no sentido dos futuros professores vivenciarem os aspectos que constituem a precarização do trabalho docente.

Ressaltamos que na Análise dos Dados da pesquisa, apresentada no Capítulo 8, realizamos algumas reflexões referentes aos fatores da atratividade docente evidenciados pelos participantes do PIBID/Matemática que influenciam no ingresso ou desistência da carreira docente no Brasil.

No Subitem, a seguir apresentamos o segundo tema que serviu como base de sustentação teórica para Análise dos Dados da pesquisa.

1.2 Formação e Profissionalização Docente

No presente Subitem, em um primeiro momento procuramos apresentar o conceito de “formação” no campo educacional, tomando por base D’Ambrosio (1996), Freire (1997) e Bicudo (2003) e, em um segundo momento apresentamos alguns aspectos relacionados a profissionalização docente.

D’Ambrosio (1996, p. 87) enfatiza que “a formação de professores de Matemática se apresenta como um desafio para o futuro”. Assim sendo, o autor afirma que:

O conceito de formação do professor exige um repensar. É muito importante que se entenda que é impossível pensar no professor como já formado. Quando as

autoridades pensam em melhorar a formação do professor, seria muito importante um pensar novo em direção à educação permanente (D'AMBROSIO, 1996, p. 97).

Em um outro momento, D' Ambrosio (1998, p. 32) afirma que “a formação de professores deve ser orientada no que se espera que ele faça como profissional”. Compactuamos com o explicitado por D' Ambrosio (1996, 1998), pois na educação permanente, os professores estão em constante aperfeiçoamento em momentos de reflexões, discussões e interações com outros professores na busca de ressignificar e aprimorar sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, Freire (1997)¹⁶ também entende a formação como algo permanente¹⁷ devido a “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento”.

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

Em um outro momento, ele enfatiza que a formação permanente dos professores deve estar centrada na escola e em diálogo com os pesquisadores das universidades, pois é preciso considerar nos processos formativos dos professores os conhecimentos de ambas as instituições.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

Na concepção de Freire (1996, p. 6), o conceito de formação vai muito além do ato de repassar conteúdos e treinar os alunos para o desempenho de uma atividade, pois “é nesse

¹⁶ Paulo Freire dedicou-se a temática da formação de professores no Brasil ao longo de sua carreira. Paulo Freire é reconhecido como patrono da educação brasileira, por meio da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Paulo Freire é autor de dezenas de livros que podem ser encontrados em: <http://pedagogiacompartilhadanovostempos.blogspot.com.br/2013/07/paulo-freire-principais-obras.html>. Destacamos algumas obras de Freire relacionadas à formação de professores:

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra, 2009.

Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Editora Unesp, 2000.

Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Paz e Terra; 1997.

Por uma pedagogia da pergunta. Paz e Terra; 2002.

Educação como prática da liberdade. Paz e Terra; 2000.

Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Paulo Freire conversando com educadores. Ed. Roca Viva; 1990.

Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água; 2008.

Política e educação: ensaios. Cortez Editora; 1993.

¹⁷ Paulo Freire formulou a concepção de formação permanente durante o período que exerceu o cargo de secretário municipal de educação na cidade de São Paulo (FREIRE, 2001, p. 65).

sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Complementando essas ideias, Freire (2001, p. 227) afirma que “como educador, eu sei o que significa a formação. É por isso que brigo tanto com os americanos, pois resisto a aceitar que *training* equivale a formação. Formação é muito mais que *training*. Então, a formação dos educadores e a análise sobre ela tem muita importância”.

Nos apoiamos nas ideias de formação de Paulo Freire, pois, em sua vasta produção intelectual, identificamos que ele enfatiza e defende uma aproximação universidade e escola e também possui como preocupação a articulação teoria e prática nos processos formativos.

Continuando a discorrer sobre o conceito de formação, Bicudo (2003) afirma que a formação de professores constitui-se em “forma-ação”. A autora, cunhou o termo “forma/ação” em uma concepção fenomenológica por entender que existe uma dialética entre forma e ação ao explicitar que a formação constitui-se como sendo:

Um movimento que se efetua com o que se move, e isso que se move também tem sua força, o que significa que a forma não pode conformar a ação, mas a própria ação, ao agir com a matéria, imprime nela a forma. Há, portanto, um jogo entre ideal, entendido como forma que imprime direção, ação, movida pela força imperante que vigorosamente impele a pessoa para um ato, e que brota do sentimento de dever e de orgulho, por ter conseguido tornar-se o que se tornou, e matéria, constituída pela realidade de vida do povo, que abrange sua historicidade, seus mitos, seus modos de advertir, de impor preceitos, comunicar conhecimentos e aptidões profissionais (BICUDO, 2003, p. 31)

Mais especificamente no contexto da formação do professor de Matemática, Miarka e Bicudo (2010, p. 562) afirmam que:

A forma/ação ocorre no próprio ato de efetuar a educação informadora e formadora. Com essa concepção fenomenológica de forma/ação, o foco passa a ser o movimento constante de pensar e repensar a ação, em um movimento de ação-reflexão-ação-reflexão do professor, por entendermos que o profissional nunca está formado, mas sempre em processo de forma/ação (MIARKA; BICUDO, 2010, p. 562).

Compactuamos com a concepção de formação de professores como “forma/ação”, proposta por Bicudo (2003), pois entendemos a “forma/ação” como sendo um movimento contínuo que perpassa as diferentes etapas da aprendizagem da docência dos professores.

Com base no explicitado por D’ Ambrosio (1999); Freire (1997) e Bicudo (2003) em relação ao conceito de formação compreendemos que a formação de professores é um processo contínuo e permanente, pois os processos formativos dos professores de Matemática não se esgotam ao concluírem seus cursos de Licenciatura em Matemática, mas sim acontecem em um processo contínuo e inacabado.

Nesta pesquisa, assumimos que existe a necessidade do futuro professor de Matemática estar em permanente formação e reflexão sobre sua profissionalização frente às muitas exigências da sociedade atual, pois entendemos que a profissionalização docente é indissociável da formação porque a formação também é um processo pessoal.

Defendemos uma aproximação entre os professores dos cursos de Licenciatura em Matemática das universidades e os professores de Matemática em serviço das escolas da Educação Básica para a constituição de um movimento de forma/ação articulado entre a formação inicial e a formação continuada de professores de Matemática.

Assim, recorreremos a literatura para explicitarmos a relação existente entre a formação e a profissionalização docente.

Para Gatti (2012, p. 17) apesar da formação de professores ser o principal foco das pesquisas na área da Educação no Brasil, poucos estudos têm discutido os processos necessários à sua profissionalização. Os aspectos relacionados ao trabalho do professor são importantes, pois envolvem “a identidade profissional, em sua dimensão política, como processo de inclusão e valor, e, reconhecimento social”.

Complementando essas ideias, a referida autora afirma que “a base da profissionalização dos professores deve ser provida por uma formação adequada e suficiente, como garantia de uma base para o trabalho docente e continuidade formativa mais avançada ao longo da carreira” (GATTI, 2012, p. 19).

Contreras (2002, p. 58), ao discorrer sobre a autonomia dos professores, argumenta que “a profissionalização é uma condição importante para que os professores sejam tratados como profissionais”. Para o referido autor, a definição de profissionalização implica “aspectos fundamentais da profissão, como autonomia, responsabilidade e capacitação” (p. 73).

Outros autores e pesquisadores como: Guimarães (2006), Costa e Passos (2009), também ressaltam que formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração da profissionalização docente.

Guimarães (2006, p. 132) defende a profissionalização como sendo a constituição do estatuto profissional do professor que envolve :

O estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas (GUIMARÃES, 2006, p. 132).

Complementando essas ideias, Guimarães (2006, p. 132) afirma que, a profissionalização “abrange não só aspectos externos à profissão – formação, salário, regras para organização da categoria, status, relações com sindicatos e com as instituições contratantes – como também aspectos internos: desgaste físico e psicológico”.

Nessa perspectiva, Costa e Passos (2009, p. 610) afirmam que o processo de profissionalização “pressupõe alternativas que contribuam para a melhoria das condições de trabalho docente”. Complementando essas ideias, as autoras afirmam que o processo de profissionalização docente “é um caminho cheio de lutas, conflitos, hesitações, recuos, dilemas e supõe o envolvimento ativo dos profissionais do ensino. Não se trata de um conceito pronto, ainda está em fase de elaboração” (p. 610).

Com base nos diversos autores e pesquisadores explicitados anteriormente compreendemos que a profissionalização docente pressupõe a existência de condições de trabalho adequadas, carreira profissional institucionalizada, remuneração compatível com suas atribuições, sindicalização, formação inicial e continuada de qualidade para que os professores possam se aperfeiçoar constantemente.

A partir dos aspectos apresentados, envolvendo os conceitos de formação e profissionalização docente, no próximo Subitem apresentamos algumas conexões entre alguns conceitos de Comunidades de Prática, na perspectiva elucidada por Wenger (1998) para o contexto da formação de professores que utilizamos como referencial teórico da pesquisa.

1.3 Conexões entre as Comunidades de Prática e os Processos Formativos de Professores

Nesse momento, procuramos evidenciar alguns conceitos relacionados à teoria de Comunidade de Prática e suas possíveis inter-relações com os processos formativos de professores.

Etienne Wenger¹⁸ desencadeou a Teoria Social da Aprendizagem (TSA)¹⁹, a partir de estudos realizados em parceria com Jean Lave²⁰, com o objetivo de formular uma Teoria de Aprendizagem enquanto dimensão da prática social.

¹⁸ Etienne Wenger é um pesquisador reconhecido mundialmente no campo da Comunidade de Prática. Além de pesquisador, é professor com Ph.D em Inteligência Artificial pela Universidade da Califórnia, em Irvine - USA. É autor de diversos artigos e livros. Também atua como consultor independente e comunicador, trabalhando com pessoas interessadas em desenvolver projetos organizacionais, tecnológicos e educacionais que ampliam a sinergia entre o aprendizado e a comunidade. Ele auxilia organizações a aplicarem as ideias das Comunidades de Prática através de consultorias, workshops e palestras.

¹⁹ Utilizamos a abreviatura TSA para representar a Teoria Social da Aprendizagem proposta por Lave e Wenger.

²⁰ Jean Lave é antropóloga social e professora PhD emérita da Universidade da Califórnia, em Berkeley, USA. Realiza pesquisas envolvendo a aprendizagem social. Ela foi pioneira na teoria da aprendizagem situada e Comunidade de Prática, com a ajuda de seu aluno Etienne Wenger. Juntos publicaram em 1991 o livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*.

Para Barton e Tusting (2005, p. 1), o conceito de Comunidade de Prática, desenvolvido por Jean Lave e Etienne Wenger, tem sido abordado em Ciências Sociais, na Educação e por uma vasta gama de pesquisadores de diversas áreas, e “atualmente é um dos conceitos mais articulados e desenvolvidos dentro das Teorias Sociais da Aprendizagem” (tradução nossa).

Wenger e Wenger-Trayner (2015, p. 1) afirmam que apesar do termo “Comunidade de Prática” ter sido cunhado recentemente, o fenômeno que ele se refere é bem antigo. O conceito acabou por fornecer uma perspectiva útil para o conhecimento e aprendizagem. Para os referidos autores, atualmente, “um número crescente de pessoas e organizações em diversos setores está agora focando Comunidades de Prática como uma perspectiva para melhorar o seu desempenho” (tradução nossa).

O conceito de Comunidade de Prática é abordado por Wenger e Wenger-Trayner (2015, p. 1) como sendo:

Formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizado coletivo em um domínio compartilhado do esforço humano. Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que eles fazem, e aprendem como fazê-lo melhor interagindo regularmente (WENGER; WENGER- TRAYNER, 2015, p. 1, tradução nossa).

Para Wenger (1998, p. 6) as Comunidades de Prática estão em todo lugar e todos nós pertencemos a diversas Comunidades de Prática em um determinado tempo, pois “em casa, no trabalho, na escola, em nossos passatempos – nós pertencemos a várias comunidades de prática em um determinado momento. E as comunidades de prática, as quais pertencemos mudam ao longo das nossas vidas” (tradução nossa).

No contexto da prática do professor que ensina Matemática, Miskulin (2010) com base em Wenger (1998) também explicita o conceito das Comunidades Prática como sendo:

Constituídas por pessoas engajadas em um processo de aprendizagem social, coletiva em um domínio, que compartilha: uma preocupação, um objetivo ou uma paixão por ações que fazem e aprendem, por meio de uma interação, como fazer essas ações cada vez mais aprimoradas. Essa definição propõe, mas não assume, intencionalmente, que a aprendizagem pode ser a razão principal para uma comunidade começar, ou ainda a aprendizagem pode ser o resultado incidental da interação entre os participantes de uma comunidade (MISKULIN, 2010, p. 4).

Com base no conceito de Comunidade de Prática explicitado apresentamos, a seguir, os três (03) elementos estruturantes de uma Comunidade de Prática - o domínio, a comunidade e a prática (WENGER, 1998 e WENGER, MCDERMOTT, SNYDER (2002) WENGER; WENGER-TRAYNER, 2015). Para os referidos autores, é necessário que os três (03) elementos coexistam para que se possa evidenciar as Comunidades de Prática como uma

estrutura social capaz de compartilhar e gerar conhecimento para a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus membros.

O funcionamento conjunto dos três (03) elementos acima pode formar uma Comunidade de Prática, como afirmam Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 27): “um domínio de conhecimento, que define um conjunto de questões; uma comunidade de pessoas que se preocupam com este domínio e uma prática comum de que desenvolvem” (tradução nossa).

Cada elemento da estrutura de uma Comunidade de Prática possui características próprias, que se identificam pela coexistência e articulação entre os três (03) elementos estruturais. O **domínio** é o primeiro elemento estruturante de uma Comunidade de Prática, trata-se da área de conhecimento e de interesse dos membros da comunidade, ou seja, é o conhecimento que os membros pretendem buscar, discutir, pois querem aprender e, possivelmente ressignificar.

Wenger (1998, p. 3) afirma que os membros de uma comunidade buscam interesses em um domínio do conhecimento, o que proporciona “aos membros um senso de empreendimento comum e os mantêm juntos, pois participam de atividades conjuntas e discussões, ajudam uns aos outros e compartilham informações” (tradução nossa). Complementando essas ideias, Wenger (1998, p. 28) afirma que “é o domínio que inspira os membros a contribuírem e participarem, guia suas aprendizagens, e dá significado a suas ações” (WENGER 1998, p. 28, tradução nossa).

Nessa perspectiva, Miskulin (2010, p. 4) declara que uma Comunidade de Prática possui “uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesses, temáticas ou conhecimentos. Os membros impõem um comprometimento ao domínio escolhido e uma competência compartilhada que os distingue de outras pessoas”.

A **comunidade** é o segundo elemento da estrutura de uma Comunidade de Prática, trata-se de “um grupo de pessoas que interagem, que aprendem em conjunto, constroem relações, desenvolvendo um sentido de pertença e engajamento mútuo” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 34, tradução nossa).

Complementando essas ideias, os autores mencionam que “uma comunidade é o que constitui o tecido social da aprendizagem” Wenger; McDermott; Snyder (2002, p. 28), pois a interação dos seus membros não só poderá criar uma compreensão do domínio, mas também uma aproximação com a prática a ser desenvolvida pelos participantes desta comunidade.

Corroborando, Miskulin (2010, p. 4) afirma que “os membros da comunidade se envolvem em atividades conjuntas, procurando interesses comuns em seus domínios, ajudam

uns aos outros, compartilham informações e constroem ações, as quais podem potencializar uma aprendizagem compartilhada”.

No contexto da formação de professores de Matemática, Miskulin et al. (2011, p. 179) afirmam que o processo de formação de uma comunidade de professores que ensinam Matemática objetiva “refletir sobre questões de diversas naturezas, guiados por objetivos e interesses comuns que envolvem, muitas vezes, as suas próprias práticas relacionadas ao trabalho docente”.

Diversos autores e pesquisadores ao analisarem as interações sociais de grupos de pessoas, utilizam denominações diferentes como: Comunidades de prática (LAVE;WENGER, 1991, WENGER, 1998; WENGER; WENGER- TRAYNER, 2015); Comunidades de aprendizagem (MARCELO GARCIA, 1999); Grupos Colaborativos (FIORENTINI, 2009); Comunidades Virtuais de Aprendizagem (PAULIN; MISKULIN, 2010), entre outros.

Apesar das nomenclaturas serem diferentes, aspectos como: o diálogo, o compartilhamento, a colaboração e a reflexão entre os membros das comunidades estão presentes, buscando contribuir com a aprendizagem da docência dos participantes. Com essas ideias, Fiorentini (2009, p. 237) expõe que a participação em uma comunidade, no contexto da formação de professores, se caracteriza entre outros aspectos, “como um processo pelo qual os sujeitos de uma comunidade compartilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam, sentem, pensam e produzem conjuntamente”.

A **prática** é o terceiro elemento da estrutura de uma Comunidade de Prática e, está relacionada à prática social, pois “o conceito de prática refere-se a um fazer, mas um fazer em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que se faz. Nesse sentido, prática é sempre prática social” (WENGER, 1998, p. 47. tradução nossa).

Em nota, (WENGER, 2001, p. 31-32) apresenta, um resumo das principais teorias e autores utilizados por ele, como referencial para a constituição do conceito de prática.

Meu interesse em questões relacionadas com a ‘prática’ voltada para o trabalho que fez Karl Marx da noção de “práxis” como contexto sócio-histórico para uma explicação materialista da consciência e a criação da história (Marx, 1844). Desde então, o interesse na ‘prática’ já apareceu de muitas maneiras diferentes de abordar a constituição da cultura em geral e em atividades locais. Meu próprio interesse pelo conceito de ‘prática’ tem sua origem no meu trabalho com a antropóloga Jean Lave, que empregou como um argumento central na sua crítica das abordagens cognitivas e em seu argumento de que a prática social é a chave para capturar a verdadeira complexidade do pensamento humano pensando quando ocorre na vida real (LAVE, 1988). O sociólogo/antropólogo Pierre Bourdieu é talvez o mais proeminente teórico da prática. Emprega o conceito de ‘prática’ para se opor a explicações puramente estruturalistas ou funcionalistas da cultura e para realçar a natureza generativa da estrutura pelas quais as práticas culturais encarnam as relações de classe (BOURDIEU, 1972, 1979, 1980). Além disso, meu entendimento deste conceito tem

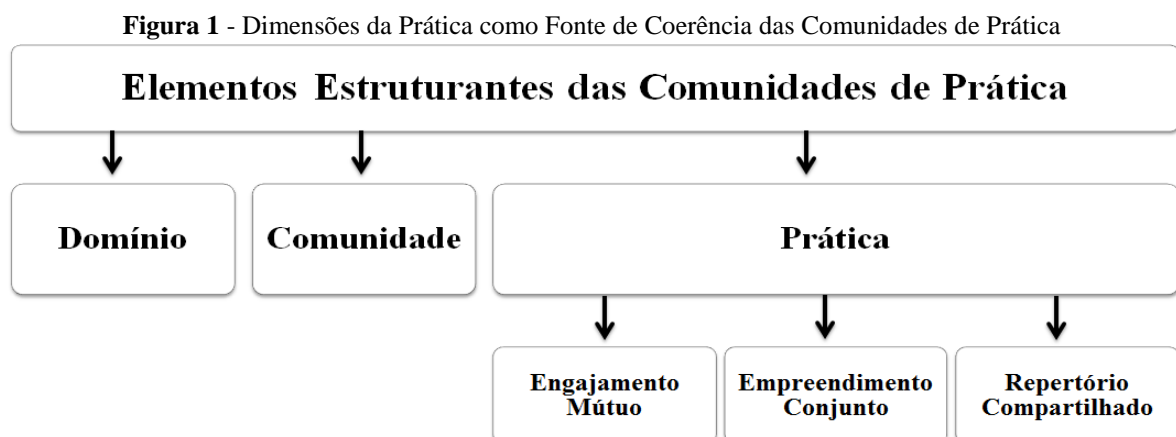
vido influenciado por autores que não são teóricos declarados da prática, mas cujas teorias abordam questões relacionadas a ela (WENGER, 2001, p. 31, tradução nossa).

Com base nas ideias dos teóricos mencionados anteriormente, Wenger (1998, p. 73) explicita a sua concepção de prática, ao afirmar que, a prática em uma Comunidade de Prática é evidenciada nas relações de engajamento entre as pessoas, pois “os membros de uma Comunidade de Prática trabalham juntos, olham uns para os outros, conversam entre si, trocam informações e opiniões e são diretamente influenciados pelo entendimento mútuo como uma questão de rotina” (tradução nossa).

Wenger e Wenger-Trayner (2015, p. 2) afirmam que os membros de uma Comunidade de Prática são praticantes, pois “eles desenvolvem um repertório compartilhado de ações e recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas de abordar problemas recorrentes - em suma uma prática compartilhada. Isso leva tempo e interação sustentada” (tradução nossa).

Para Miskulin (2010, p. 2) existem diversas dimensões da prática perceptíveis nas Comunidades de Prática entre professores que ensinam Matemática, tais como: “colaboração, interação, práticas compartilhadas, reflexões conjuntas, pois a prática do professor que ensina Matemática torna-se objeto de reflexão e, muitas vezes, re-significação”.

Com base nos três (03) elementos estruturantes – domínio, comunidade e prática, das Comunidade de Prática apresentamos, a seguir, as três (03) dimensões da Prática que segundo Wenger (1998) se constituem como sendo “fonte de coerência” das Comunidades de Prática. O referido autor, define a prática como “fonte de coerência” de uma Comunidade de Prática quando integram as três (03) dimensões, como as apresentadas na Figura 1, a seguir:



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para Wenger (1998, p. 73) nas três (03) dimensões da prática, como “fonte de coerência” de uma Comunidade de Prática, é preciso “haver um engajamento mútuo e um empreendimento

conjunto entre os participantes da Comunidade de Prática, e que, por fim, constituam repertórios compartilhados de ações” (tradução nossa).

Corroborando, Barton e Tusting (2005) enfatizam que o ponto de partida para a ideia de uma Comunidade de Prática é que as pessoas normalmente se reúnam em grupos para realizar atividades na vida cotidiana, no local de trabalho e na Educação. Tais agrupamentos podem ser caracterizados pelas três (03) dimensões da prática, como mencionado por Wenger (1998).

Apresentamos, a seguir, uma descrição de cada uma das três (03) dimensões da prática como “fonte de coerência” das Comunidades de Prática.

O engajamento mútuo²¹ é a primeira dimensão da prática como “fonte de coerência” de uma Comunidade de Prática. Ele representa um compromisso e dedicação recíproca, que pode acontecer entre os membros em uma Comunidade de Prática, pois, para Wenger (1998):

A prática existe porque as pessoas estão engajadas em ações, cujos significados estão sendo negociados mutuamente. Assim, filiar-se à Comunidade de Prática é uma questão de engajamento mútuo, pois as práticas residem em uma comunidade de pessoas e nas relações de engajamento mútuo pelos quais elas podem fazer o que fazem (WENGER, 1998, p. 73, tradução nossa).

O empreendimento conjunto²² é a segunda dimensão da prática, enquanto “fonte de coerência” de uma Comunidade de Prática. Wenger (1998) enfatiza três (03) aspectos significativos referentes ao empreendimento conjunto de uma Comunidade de Prática.

1) É o resultado de um processo de negociação coletiva, que reflete toda a complexidade do engajamento mútuo; 2) Ele é definido pelos participantes no próprio processo de persegui-lo. É a sua resposta negociada para a situação e, portanto, pertence a eles, num sentido profundo, apesar de todas as forças e influências que estão além de seu controle; 3) Não é apenas uma meta estabelecida, mas cria entre os participantes, relações de responsabilidade mútua que se tornam parte integrante da prática (WENGER, 1998, p. 77, tradução nossa).

Para Wenger (1998, p. 78), um empreendimento conjunto não pode ser imposto por alguém de fora da Comunidade de Prática, ou por qualquer membro individualmente, pois “o empreendimento é conjunto não porque todos acreditem nas mesmas coisas ou concordem com tudo, mas porque é negociado coletivamente” (tradução nossa). Assim, o empreendimento conjunto está relacionado a uma constante negociação de significados, criando relações de responsabilidade mútua entre os membros.

O repertório compartilhado²³ é a terceira dimensão da prática, enquanto “fonte de coerência” de uma Comunidade de Prática, proposta por Wenger (1998). Um repertório

²¹ Mutual Engagement

²² Joint Enterprise

²³ Shared Repertoire

compartilhado de uma Comunidade de Prática é composto por linguagem própria, pois combina diversos elementos, como “rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações, ou conceitos, que a comunidade tenha produzido ou adotado no curso de sua existência e que se tornam parte de sua prática” (WENGER, 1998, p. 83, tradução nossa).

Segundo Wenger (1998, p. 92), o repertório compartilhado desenvolvido em uma Comunidade de Prática “é um importante ‘currículo vivo’ através dos seus conceitos, símbolos e métodos, e, para além disso, ele é um recurso para a negociação de sentido”(tradução nossa).

Miskulin (2010, p. 4) complementa essas ideias enfatizando que “os participantes de uma Comunidade de Prática são praticantes, isto é, desenvolvem um repertório de ações compartilhadas. Esse processo leva tempo e é ele que sustenta e mantém a interação do grupo”. Dessa maneira, a construção de um repertório de ações depende da participação ativa dos membros da comunidade, das atividades que realizam, isto é, estes não podem ser meros espectadores.

Com base nas três (03) dimensões da Prática que se constituem como sendo “fonte de coerência” das Comunidades de Prática apresentamos, a seguir, uma síntese de alguns autores e pesquisadores que enfatizam a importância das Comunidades de Prática no contexto da Educação, e também no contexto específico da formação de professores de Matemática.

Tivemos a oportunidade de entrar em contato com as ideias que permeiam a teoria de Wenger (1998) das Comunidades de Prática, para a formação de professores, por meio da nossa participação no “Grupo de Pesquisa em Processo de Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática da Unesp – Rio Claro”. Assim, fomos entendendo os conceitos, propósitos e benefícios do conceito das Comunidades de Prática no cenário da formação de professores. Logo, percebemos que as Comunidades de Prática se configuram como uma perspectiva teórica para a formação inicial e continuada de professores no contexto educacional.

Também identificamos que diversas pesquisas envolvendo alguns conceitos das Comunidades de Prática vêm sendo desenvolvidas pelo “Grupo de Pesquisa em Processo de Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática da Unesp – Rio Claro”, tais como: Oliveira (2012), Benites (2013), Mendes (2013), Richid (2015), e Farias (2015).

Essas pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do nosso grupo utilizam diversos aspectos da perspectiva teórica da Comunidade de Prática que consideram a aprendizagem socialmente compartilhada como aspecto fundamental e decorrente de uma prática social e dos processos formativos de professores.

Oliveira (2012) enfatiza em sua pesquisa, que as Comunidades de Prática constituem como “locais” de participação em que os membros compartilham experiências, valores e conhecimentos a respeito da prática docente. A pesquisadora objetivou investigar as potencialidades didático-pedagógicas dos Blogs em uma Comunidade de Prática Virtual²⁴, e concluiu afirmando que “o Curso, por meio do Blog, transformou-se em alguns momentos, em uma Comunidade de Prática Virtual, a qual permitiu uma aprendizagem socialmente compartilhada, pois os professores, além de criarem Blogs Matemáticos, começaram a criar Blogs para as escolas” (OLIVEIRA, 2012, p. 154).

Benites (2013) investiga em sua pesquisa, algumas dimensões do processo de formação de professores de Matemática envolvidos em uma parceria²⁵ entre Universidade e Escola, sob a perspectiva da Comunidade de Prática como um contexto formativo. Essa pesquisadora concluiu que os futuros professores de Matemática se engajaram em um processo conjunto de aprendizagem, em que possuem os mesmos objetivos, mas partem de experiências e expectativas individuais. Nesse cenário, por meio da interação entre os membros da comunidade, eles vão construindo e compartilhando os conhecimentos.

Mendes (2013) em sua pesquisa, faz uma discussão teórica sobre as Comunidades de Prática no contexto de formação de professores de Matemática com a mediação das tecnologias, objetivando investigar a negociação de significados que pode ocorrer em um processo de formação do professor de Matemática, em um grupo do PIBID da Universidade Federal de Lavras (UFLA), quando planejam, experimentam, vivenciam e refletem sobre a complexidade de se ensinar e aprender Matemática com a mediação da tecnologia. A pesquisadora concluiu que foi possível perceber alguns aspectos de Comunidades de Prática, tais como: a participação no grupo/comunidade, as interações, a colaboração, o compromisso mútuo, a ação conjunta e a constituição de um repertório compartilhado.

Richit (2015) em sua pesquisa, objetivou evidenciar e compreender os aspectos pedagógicos, tecnológicos, matemáticos, culturais e sociais manifestados por professores de Matemática da Educação Superior no contexto de uma Comunidade de Prática *Online*. A pesquisadora, concluiu destacando o potencial das Comunidades de Prática *Online* na formação contínua de professores de Matemática da Educação Superior, no que se refere à construção de conhecimentos relacionados à Matemática, com a utilização pedagógica de recursos

²⁴ O cenário para investigação e constituição dos dados foi caracterizado por meio do Curso de Extensão, intitulado “A utilização dos Blogs como recurso pedagógico na Educação Matemática”.

²⁵ Na Dissertação de Benites (2013) a parceria acontece por meio do “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”, com subprojeto “Licenciatura em Matemática”, o qual envolve licenciandos em Matemática, professores da Rede Estadual de Ensino e pesquisadores da Universidade, vinculados à UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), campus Rio Claro.

tecnológicos, visto que a interação entre os docentes engajados em propostas de trabalho que se aproximam de uma Comunidade de Prática abrem possibilidades de colaboração, comunicação e experiência, culminando em uma possível resignificação na prática pedagógica do professor da Educação Superior que tome as Tecnologias Digitais.

Farias (2015) em sua pesquisa utiliza o aporte teórico de conceitos de Comunidades de Práticas inter-relacionados com os conceitos da Teoria da Atividade, objetivando evidenciar as implicações para a prática do professor que ensina Matemática, quando inter-relaciona noções de Cálculo Diferencial e Integral ao ensinar Funções no Ensino Médio, utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação. Uma das conclusões relaciona-se ao aspecto coletivo, que implica na apropriação de conceitos de uma Comunidade de Prática, na qual os membros, representados por professores, pesquisadores e alunos, tenham a possibilidade de se engajarem à proposta da pesquisa, refletindo sobre suas ações no âmbito do trabalho docente, compartilhando seus conhecimentos, ideias, mobilizados por objetivos e interesses comuns, mostrando a resignificação da prática docente, em momentos do desenvolvimento das Atividades de Ensino.

Ressaltamos, que a leitura das pesquisas mencionadas anteriormente, constituiu-se em um elemento importante para a nossa compreensão de alguns conceitos inerentes as Comunidades de Prática, no contexto da formação de professores, bem como nos proporcionou direcionamentos para o Processo de Coleta e Análise dos Dados desta pesquisa.

Na literatura, também encontramos diversos autores e pesquisadores que enfatizam a importância das Comunidades de Prática no contexto da formação de professores, como os mencionados a seguir:

Miskulin, Silva e Rosa (2009, p. 64) afirmam que as Comunidades de Prática têm uma importância crescente em diversos campos educativos, principalmente para a formação inicial e continuada de professores, pois “elas podem ser formadas por professores e estudantes, caracterizando-se como um espaço de compartilhamento de informações e conhecimentos”.

Nessa perspectiva, Miskulin (2010, p. 2) ao apresentar algumas potencialidades das Comunidades Prática declara que o processo de constituição de uma comunidade assume como premissa “a constituição de um grupo de pessoas, de professores de Matemática, que buscam refletir sobre questões de diversas naturezas, guiados por objetivos e interesses comuns que envolvem, muitas vezes, as suas próprias práticas relacionadas ao trabalho docente”.

A IBE/UNESCO (2005, p. 11)²⁶ reconhece o valor das Comunidades de Prática para a área da Educação, pois afirma que as Comunidades de Prática podem ser consideradas como “um espaço que providencia um ambiente de enaltecimento profissional no qual os especialistas podem comunicar-se regularmente para discutir, explorar e investigar questões de interesse comum”.

Souza-Silva (2005, p. 59) em sua pesquisa de doutorado, analisou grupos formados por professores universitários de algumas faculdades privadas e concluiu que os professores constituíram uma Comunidade de Prática porque criaram um ambiente informal de interação social nos intervalos das aulas, no qual “partilhavam preocupações docentes, conversavam sobre suas vidas, trocavam experiências, permutavam idéias e perspectivas, bem como partilhavam seus medos, angústias e dilemas em suas práticas docentes e solicitavam apoio mútuo”.

Mengalli (2006, p. 82) declara que, no cenário da Educação, “as Comunidades de Prática devem centrar no modo de aprendizado para a profissionalização dos participantes em conformidade com o currículo em rede que propicia o trabalho com as práticas por meio da historicidade e da cultura escolar”.

Fiorentini (2009, p. 16) afirma que os professores devem se organizar em comunidades na busca pela qualidade da Educação, nas quais eles “planejam, experienciam, investigam, transformam e atualizam permanentemente seu campo profissional, frente às demandas e desafios sociais, políticos e culturais que variam de acordo com os diferentes espaço-tempos das práticas sociais, sendo a escolar uma delas”.

Para Caldeira e Cyrino (2013, p. 8) as Comunidades de Prática no contexto da formação de professores de Matemática, “podem contribuir com a aprendizagem de futuros professores, uma vez que possibilita a negociação de significados na prática, e a constituição da identidade em formar-se um professor de Matemática”.

Silva e Bartelmebs (2013, p. 206) entendem que um grupo de professores que se reúne para realizar sua formação continuada pode ser caracterizado como uma Comunidade de Prática, na medida em que os professores participantes “utilizam sua capacidade de aprender para partilhar experiências, ensinando e aprendendo no coletivo. Por meio do diálogo, os professores constroem e reconstroem significados para suas práticas e saberes coletivamente”.

²⁶ O IBE (Bureau Internacional de Educação) é um organismo internacional que possui a intenção explícita de implementar Comunidades de Prática a nível internacional.

Rodrigues, Silva e Miskulin (2015) realizam uma investigação envolvendo o desenvolvimento conceitual das Comunidades de Prática nas obras de Etienne Wenger nas pesquisas em Educação no Brasil, e identificam que:

Existe uma evolução do conceito de Comunidade de Prática nas três obras que Wenger participa como autor; após a publicação da terceira obra, Wenger apresenta a definição do conceito de Comunidade de Prática próximo da definição enfatizada em Wenger, Mcdermott e Snyder (2002); existe uma predominância da obra Wenger (1998) nas pesquisas que utilizam os pressupostos teóricos das comunidades de prática na área da Educação (RODRIGUES; SILVA; MISKULIN, 2015, p. 1).

Os referidos pesquisadores enfatizam que o conceito de Comunidade de Prática elucidado por Wenger (1998) têm sido utilizado em pesquisas, na área da Educação no Brasil, “porque o conceito se apresenta como um cenário de aprendizagem que pode contribuir com a formação de professores, pois se configura como um contexto propício para o desenvolvimento de práticas colaborativas e reflexivas entre os seus membros” (RODRIGUES, SILVA, MISKULIN, 2015, p. 13).

Com base nos pesquisadores e autores elencados anteriormente, podemos perceber que as Comunidades de Prática se apresentam como um contexto que pode contribuir com a formação de professores de Matemática, proporcionando o desenvolvimento de práticas colaborativas e reflexivas entre os participantes do PIBID - coordenadores de área das universidades, supervisores das escolas públicas e, licenciandos em Matemática.

Assim sendo, na presente pesquisa, aproximamo-nos de alguns conceitos do aporte teórico das Comunidades de Prática, pois defendemos o PIBID como espaço de aprendizagem e ações compartilhadas entre os participantes dos grupos/comunidade. Dessa maneira, utilizamos alguns dos seus conceitos na Análise dos dados desta pesquisa (Capítulo 8), objetivando compreendermos as relações e o compartilhamento de práticas entre os membros do grupo/comunidades, constituídos pelos subprojetos do PIBID/Matemática.

1.4 Coletividade e Colaboração nos Processos Formativos de Professores

Nesse momento apresentamos alguns autores e pesquisadores que enfatizam a importância do trabalho coletivo e da colaboração nos processos formativos de professores.

No trabalho coletivo, os profissionais envolvidos na formação de professores possuem oportunidades de aprender e buscar alternativas para melhorar as suas práticas pedagógicas, pois segundo Zeichner (1993, p. 14) “os professores devem trabalhar em equipe para desenvolverem novas formas de ensinar, de pensar e agir em conjunto, no fundo trata-se também de perpetuar o aprender a ensinar”.

Nóvoa (1995, p. 26) também defende a formação pela interação em conjunto, pois “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Em um outro momento, Nóvoa (2014, p. 2) afirma que os professores devem coletivamente discutir, refletir e dar sentido ao seu trabalho no ambiente escolar, pois atualmente “precisamos de um professor capaz de trabalhar com os outros colegas, que seja capaz de organizar as atividades do conjunto da escola em sua imensa diversidade, e não como em uma fábrica”.

Outros autores e pesquisadores como: Souza Júnior (2000), Fullan e Hargreaves (2001), Davis (2010), Fiorentini (2009), e Sousa (2013) ressaltam e defendem o trabalho coletivo entre os professores em seus processos formativos.

Nesse sentido, na presente pesquisa, também defendemos um processo formativo de professores de maneira articulada entre os professores que atuam como formadores nas universidades com os professores em serviço nas escolas públicas da Educação Básica objetivando proporcionar uma formação híbrida que interlaciona teoria e prática e aproxima os futuros professores dos problemas da prática escolar atual.

Assim sendo, em nossa visão, uma aproximação entre os professores das universidades e das escolas proporcionariam oportunidades para eles compartilharem experiências, dialogarem e refletirem sobre os processos que envolvem a formação de um futuro professor de Matemática visando atender as demandas das escolas, pois entendemos que o diálogo entre os professores de ambas as instituições se constituem em um elemento fundamental para que o trabalho coletivo contribua significativamente para a formação de professores de Matemática.

Ressaltamos ainda que, o desenvolvimento de um trabalho coletivo na formação de professores é algo complexo, construído nas relações que se estabelecem entre professores das universidades e professores das escolas que vivenciam um processo de compartilhamento de experiências e práticas objetivando melhorar suas atuações profissionais.

Na presente pesquisa, a colaboração se apresenta como uma característica importante do trabalho coletivo envolvendo os processos formativos de professores. Assim sendo apresentamos alguns pesquisadores que enfatizam a colaboração no contexto da formação de professores, corroborando com as nossas ideias.

Segundo Miskulin et al. (2011, p. 175), “a colaboração é uma temática estudada na literatura sobre formação de professores por muitos autores nacionais e internacionais”. As referidas pesquisadoras, afirmam que:

A colaboração exerce na própria cultura docente um papel significativo quanto à reflexão sobre a constituição dessa cultura do *ser professor*, como uma de suas identidades apresentadas no próprio processo formativo. Colaborar, compartilhando narrativas, fatos, problemas, experiências, anseios, expectativas e histórias de aprendizagem revelam aspectos da prática docente de cada um, e esse fato pode apresentar-se como de fundamental importância no processo de formação do professor que ensina Matemática (MISKULIN et al., 2011, p. 176).

Para as pesquisadoras mencionadas, “o educador anglo-canadense Andy Hargreaves (1998 e 2000) aborda o tema colaboração, fazendo uma distinção entre formas de cultura docente: o individualismo; a colaboração; a colegialidade artificial e a balcanização” (MISKULIN et al. 2011, p. 175).

Apresentamos, neste momento, as quatro (04) formas de culturas docentes: (i) Cultura do Individualismo; (ii) Cultura da Colegialidade artificial; (iii) Cultura da Balcanização; e (iv) Cultura da Colaboração, abordadas por Hargreaves (1998).

A “Cultura do Individualismo” entre os professores é a mais predominante, a qual “os professores desenvolvem suas atividades em uma situação de isolamento e de trabalho solitário. Esse isolamento faz com que os professores recebam pouco feedback por parte dos outros professores” (HARGREAVES, 1998, p. 219). Assim, o autor explicita que no individualismo, raramente os professores discutem suas práticas entre si, objetivando analisar e refletir coletivamente sobre os propósitos do seu trabalho, o que caracteriza que os professores pouco aprendem com os colegas.

A “Cultura da Colegialidade Artificial” envolve relações forçadas, recomendadas ou até mesmo impostas administrativamente, exigindo que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto, pois na colegialidade artificial, “as relações de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis” (HARGREAVES, 1998, p. 219).

Complementando esta ideias, Fullan e Hargreaves (2001, p. 103) enfatizam que a colegialidade artificial pode ser vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, pois “caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto”.

Já a “Cultura Balcanizada” é caracterizada por padrões particulares de interação entre os professores, pois na cultura balcanizada “os professores trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas, mas antes em subgrupos pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias” (HARGREAVES,

1998, p. 240). O autor ainda destaca que os professores balcanizados pertencem a um pequeno grupo que possuem características muito próximas.

Finalmente a “Cultura de Colaboração” possui as seguintes características:

Os professores aprendem uns com os outros, compartilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências; Os professores identificam e possuem preocupações comuns e trabalham em conjunto na solução de problemas; Os professores se empenham num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais (HARGREAVES, 1998, p. 209).

O referido autor defende a “Cultura de Colaboração” na prática reflexiva dos professores em detrimento das práticas de reflexões individuais, pois “a colaboração em diálogo e na ação fornece fontes de *feedback* e de comparação que instigam os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma” (HARGREAVES, 1998, p. 279).

O referido autor menciona que a “Cultura da Colaboração” favorece a mudança, permite aos professores refletirem e analisarem coletivamente o contexto profissional, pois “a colaboração encoraja os professores a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo” (HARGREAVES, 1998, p. 279).

Com base nos quatro (04) tipos de cultura docente apresentadas acima – individualismo, colegialidade artificial, balcanizada e colaborativa -, em nossa visão, o ideal seria o desenvolvimento de “Culturas Colaborativas” nos processos formativos de professores, pois defendemos a constituição de uma parceria articulada entre os professores das universidades com os professores das escolas para que ambos discutam horizontalmente os aspectos relacionados a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas da Educação Básica.

Assim sendo, para nós, o PIBID - como programa de formação de professores - procura constituir uma cultura colaborativa entre profissionais de diferentes contextos formativos – universidades e escolas - em um mesmo grupo/comunidade, proporcionando assim oportunidades para o compartilhamento de experiências, bem como para aprendizagens dos participantes, por meio da constituição de um repertório de ações compartilhadas socialmente.

Para complementar as ideias expostas acima, encontramos na literatura autores e pesquisadores como: Fullan e Hargreaves (2001), Fiorentini (2006), Lobo da Costa (2006), entre outros, que enfatizam a importância da colaboração no contexto da formação de professores.

Fullan e Hargreaves (2001, p. 21) ressaltam que “é importante que os professores trabalhem e planifiquem colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de lidarem sozinhos com as exigências”.

Para Fiorentini (2012, p. 54-55) as principais características²⁷ do trabalho colaborativo entre a escola com outras instituições formadoras são: “voluntariedade, identidade e espontaneidade, liderança compartilhada ou co-responsabilidade, apoio e o respeito mútuo”.

Na percepção de Lobo da Costa (2006, p. 175) a colaboração envolve “trabalhar com”, o que implica: “na colaboração, o plano de trabalho não pode ser rígido e predefinido completamente. Além disso, o desenvolvimento do trabalho exige uma interação efetiva, um comprometimento na execução e um compartilhamento de decisões”. Assim, em colaboração, “todos participam democraticamente das tomadas de decisão e são responsáveis pelas ações” (p. 176).

Notamos que muitos autores da área discutem essas duas temáticas – coletivo e colaboração, mas não necessariamente as articulam com a teoria de Wenger (1998) de Comunidade de Prática. Nesse sentido, Miskulin (2010, p. 2) enfatiza que a colaboração é uma das diversas dimensões: “colaboração, interação, práticas compartilhadas, reflexões conjuntas são perceptíveis na constituição das Comunidades de Prática entre professores que ensinam Matemática”.

Ressaltamos ainda que, na Análise Interpretativa da pesquisa, procuramos articular os aspectos do trabalho coletivo e colaborativo como características de uma Comunidade de Prática, na perspectiva de Wenger (1998).

1.5 Conceito de Terceiro Espaço na Formação de Professores

O conceito de “Terceiro Espaço ou Espaço Híbrido, tem sido enfatizado na Educação por Zeichner (2010), que destaca a criação do Terceiro Espaço como uma alternativa para os cursos de formação inicial de professores, por meio da aproximação entre as instituições formadoras e a articulação entre o conhecimento profissional e acadêmico.

Zeichner (2010) expõe o conceito de “Terceiro Espaço” em seu artigo, ao discutir sobre os problemas (desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela da formação docente que acontece nas escolas) enfrentados nos cursos de formação inicial de professores nas faculdades e nas universidades nos Estados Unidos.

²⁷ Na Análise dos Dados – Capítulo 8 - procuraremos retomar e identificar se algumas dessas características estão presentes nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática no Brasil

Na presente pesquisa “Terceiro Espaço” se constitui como lugares, lócus, espaços de formação e, assim usamos a definição de Zeichner (2010) , a qual explicita a nossa concepção de espaço formativo. Para o referido autor, o conceito de “Terceiro Espaço” vem da teoria do hibridismo²⁸ e envolve:

[...] uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Primeiramente, o autor tece diversas críticas ao distanciamento existente entre as instituições formadoras das escolas e a desarticulação entre o conhecimento acadêmico (teoria) e o conhecimento profissional (prática) nos processos de formação inicial de professores para depois propor a criação de um “Terceiro Espaço” , o qual “reúne professores da Educação Básica e do Ensino Superior e, ainda, conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

O autor defende a existência de uma relação equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico (teoria) e o conhecimento profissional (prática), objetivando proporcionar apoio para a aprendizagem dos professores em seus processos formativos, pois o “Terceiro Espaço” refere-se à criação de “novos papéis para os formadores de professores e nos meios de aproximar conhecimento acadêmico, profissional e derivado da comunidade no processo de formação de professores” (p. 486).

Zeichner (2010) enfatiza que a criação de um “Terceiro Espaço” é importante para provocar uma mudança de paradigma na formação de professores, permitindo aos licenciandos o contato com a realidade escolar. Assim sendo, apresentamos a seguir, no Quadro 1, as duas condições necessárias para a criação de um Terceiro Espaço na formação inicial de professores.

Quadro 1 - Diagrama do Terceiro Espaço nas Licenciaturas

Espaços Formativos Híbridos nas Licenciaturas			
Aproximação Universidade e Escolas		Articulação Teoria e Prática	
Professores atuantes nas Licenciaturas das Universidades	Professores atuantes nas Escolas	Conhecimento Acadêmico - Teoria	Conhecimento Experimental - Prática

Fonte: Adaptado de Zeichner, 2010.

Com base no Quadro 1 entendemos que constituir um Terceiro Espaço na formação de professores significa considerar o conhecimento construído coletivamente, no qual o foco é a aprendizagem da docência dos professores em seus processos de formação inicial.

²⁸ Zeichner (2010, p. 486) declara que a “teoria do hibridismo reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo”.

Jesus (2012, p. 1) em sua pesquisa também discute sobre a desarticulação entre as instituições e as escolas na formação inicial dos professores, assim como destaca a necessidade da criação de Espaços Híbridos como aspecto fundamental para os programas de formação inicial de professores, pois “os Espaços Híbridos visam romper com as formas hierárquicas de organização curricular, articulando os conhecimentos práticos aos conhecimentos acadêmicos, através de ações concretas numa situação real de ensino e numa perspectiva multidimensional e interativa”.

Complementando essa ideia, a pesquisadora afirma que a constituição de Espaços Híbridos diz respeito a “uma mudança de mentalidade e postura que promove um diálogo mutuamente alimentador entre os conhecimentos pedagógicos, específicos e da experiência na formação e no exercício profissional, na universidade e na escola” (JESUS, 2012, p. 6).

Apresentamos, a seguir, a visão de diversos autores e pesquisadores sobre as duas condições fundamentais – (i) aproximação universidade e escola e (ii) articulação teoria e prática, que configuram o Terceiro Espaço na formação inicial de professores.

A aproximação universidade e escola é um dos aspectos que caracterizam o conceito de “Terceiro Espaço”, pois segundo Zeichner (2010, p. 487), a aproximação entre ambas as instituições no contexto de formação de professores, “traz o argumento de que esses espaços híbridos incentivam um status mais igualitário para seus participantes, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre escola e universidade”.

Como pesquisadores e professores atuantes na formação inicial de professores de Matemática, entendemos que as escolas contribuem como um *locus* de formação, ação e experiência docente. Assim, procuramos elencar autores e pesquisadores que enfatizam a escola como um espaço para a formação de professores de Matemática.

Compactuamos com a afirmação de Nóvoa (2009, p. 203), que diz: “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Para esse autor, a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” precisam dialogar e uma permear a outra, para que ocorram mudanças significativas na formação de professores.

Ainda, o autor citado, sublinha a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos colegas, pois considera necessário reforçar o papel dos professores em serviço nas tarefas da formação de professores e em suas intervenções também nos programas de formação, colocando “o conhecimento profissional no centro da formação e construindo um espaço que junte a realidade das escolas da rede com o conhecimento acadêmico” (NÓVOA, 2013, p. 1).

Além disso, Nóvoa (2013) faz referência aos estudos de Lee Shulman²⁹, para ilustrar a diferença existente entre a formação dos médicos e a formação dos professores:

O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como está concebida a formação médica – formação inicial, indução e formação em serviço – talvez nos sirva de inspiração um sistema semelhante de formação devia ser implantado para se formar professores, pois é inútil escrever textos atrás de textos sobre o professor reflexivo se não concretizarmos a presença da profissão na formação (NÓVOA, 2013, p. 2).

Para nós, a formação inicial do futuro professor de Matemática está diretamente relacionada com a possibilidade do licenciando inserir-se no ambiente da escola, para conhecer, experienciar e vivenciar a ampla problemática que o caracteriza, no intuito de suscitar-lhe o desejo permanente de aperfeiçoamento formativo. Assim, acreditamos que a inserção dos licenciandos em Matemática, durante a formação inicial, nas escolas públicas desde o início do curso é uma ação que pode ser potencializada, por meio da aproximação universidades e escolas, bem como por meio de políticas públicas, como o PIBID, entre outras.

Diversos outros autores e pesquisadores, como: André (1994), Gatti (1996), Candau (1996), Barroso (1997), Foerste e Ludke (2003), Foerste (2005), Canário (2006), Placco e Souza (2008), Nóvoa (2009), Ferreira (2004), Cunha e Prado (2010), Fiorentini (2011), Werle (2012), Sousa (2013), entre outros, também consideram o espaço escolar como um ambiente coletivo de trabalho e como um *locus* privilegiado para a formação de professores.

Com base nos autores e pesquisadores mencionados, entendemos que a escola pode contribuir para a formação inicial de professores de Matemática no Brasil e, por isso defendemos uma maior aproximação das universidades com as escolas públicas da Educação Básica. Assim, defendemos um trabalho conjunto entre universidade e escola, pois compreendemos a ambos contextos como espaços de formação inicial e continuada de professores.

Abordamos, a seguir, a segunda condição para a constituição de um “Terceiro Espaço” na formação inicial de professores, que é a articulação teoria e prática.

O processo de formação de professores exige de cada um de nós, professores formadores, o enfrentamento da dicotomia entre teoria e prática, consolidada historicamente nos cursos de Licenciatura no Brasil. Apresentamos alguns autores e pesquisadores que propõem a articulação entre a teoria e a prática na formação de professores.

A articulação entre o conhecimento acadêmico (teórico) e o conhecimento profissional (prático) é um dos aspectos que configuram o conceito de “Terceiro Espaço”, pois Zeichner

²⁹ Lee Shulman, Excellence: An immodest proposal. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498994.pdf>> Acesso em 10 out 2015.

(2010, p. 487) afirma que “os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação”.

A esse respeito compreendemos que a articulação entre teoria e prática deve ser considerada nos processos formativos de professores. Dando suporte ao nosso entendimento, D’Ambrosio (1986) evidencia que a ausência da relação teoria e prática é um dos principais entraves que os cursos de formação de professores precisam superar, pois

O valor da teoria se revela no momento em que ela é transformada em prática. No caso da Educação, as teorias se justificam na medida em que seu efeito se faça sentir na condução do dia-a-dia na sala de aula. De outra maneira, a teoria não passará de tal, pois não poderá ser legitimada na prática educativa (D’AMBROSIO, 1986, p. 43).

Nessa perspectiva, Freitas (2001, p. 96) propõe um diálogo constante entre formação teórica e prática profissional, de modo a atender as reais necessidades dos licenciandos, em formação, em seu futuro exercício profissional, levando-o a uma apropriação de seu saber e seu fazer, pois “a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador”.

Diversos outros autores, como: Cardozo (2003), Pimenta e Lima (2004), Costa e Oliveira (2007) discutem em suas pesquisas a problemática da dicotomia existente entre a teoria e a prática na formação de professores e destacam que a teoria e prática devem ser vistas como indissociáveis, pois ambas compõem, em conjunto, o núcleo articulador do processo de formação.

Com base nos diversos teóricos elencados, percebemos que os programas de formação de professores apresentam lacunas provenientes de um distanciamento dos contextos onde se efetivam as práticas docentes, pois ainda existe um distanciamento entre as universidades e o ambiente escolar, e com isso deparamo-nos com ofertas de cursos de formação de professores que supervalorizam os aspectos teóricos em detrimento da prática, ou vice-versa.

Nesse cenário, o PIBID se apresenta possivelmente como um “Terceiro Espaço”, ao realizar a articulação teoria e prática, pois a nosso ver, as atividades desenvolvidas no âmbito do programa podem proporcionar aos futuros professores de Matemática oportunidades deles estabelecerem um diálogo com a futura realidade profissional desde o início do processo formativo. Complementando, acreditamos que acontecem o compartilhamento de experiências entre os professores de Matemática em serviço nas escolas públicas da Educação Básica e

também com os professores formadores atuantes nas diversas disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática no Brasil. Esses aspectos que constituem o “Terceiro Espaço” serão explicitados no Capítulo 8, o qual realizamos a análise interpretativa dos dados da pesquisa.

Apresentamos, nos Subitens a seguir, o conceito de parceria e a distinção entre os três (03) tipos de parcerias existentes na formação de professores.

1.6 Parcerias entre as Instituições no Processo de Formação de Professores

Nesse momento apresentamos algumas pesquisas que enfatizam as parcerias entre as instituições no processo de formação de professores.

Para Foerste (2005, p. 87), a parceria na formação de professores é uma prática adotada crescentemente no campo da Educação. Tal prática pode ser compreendida no contexto da formação de professores como sendo “uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades, entre outros aspectos”.

Enfatizamos as pesquisas realizadas por Foerste (2002) e Espinoza (2002) como sendo os primeiros estudos a tratar das parcerias entre universidades e escolas no contexto da formação de professores no Brasil.

Espinoza (2002, p. 36) em sua pesquisa de doutorado investiga um contexto colaborativo envolvendo professores de Matemática da escola e da Universidade e, conclui afirmando que:

Acreditamos na parceria e no trabalho colaborativo entre os professores escolares e os acadêmicos, para suprir a orfandade e desamparo que denunciam frequentemente os professores escolares. A realidade das escolas, do ensino da Matemática e dos professores, só se pode estudar conjuntamente com eles, porque são eles os que vivenciam diariamente os problemas e a complexidade da sala de aula. (ESPINOSA, 2002, p. 36).

Nessa mesma perspectiva, Foerste (2002), em sua pesquisa de doutorado, aponta um conjunto de ações implementadas para a parceria como um meio de equacionar velhos problemas da formação inicial de professores. Em um outro momento, o autor declara ser preciso envolver todas as instituições formadoras em um processo de discussão coletiva e de parceria, pois “pensar reformas educacionais descoladas do campo da prática educativa, sem discutir com os profissionais da Educação (Universidade e Escola Básica) explicita uma visão desfocada dos anseios democráticos” (FOERSTE, 2005, p. 34).

O autor mencionado enfatiza que falta um projeto articulado de parceria entre universidades e escolas para definir que tipo de profissional se quer formar para a Escola Básica, pois uma condição indispensável para a constituição da parceria é “uma efetiva colaboração

entre os professores do ensino básico e os da universidade da formação inicial e continuada dos profissionais da escola básica” (FOERSTE, 2005, p. 41).

Nessa perspectiva, no movimento denominado parceria, devem ser realizadas “atividades articuladas na formação inicial e em serviço. A parceria parece caracterizar-se como um movimento interinstitucional de construção de um novo paradigma de formação do professor” (FOERSTE, 2005, p. 91).

Foerste (2005, p. 92-93) discute a parceria entre a universidade e a escola básica argumentando que “pensar e repensar a formação do profissional do ensino é um compromisso de todo professor, esteja ele atuando na escola básica ou na universidade”. O referido autor complementa afirmando que “a parceria entre os professores da escola básica e da universidade cria um espaço inédito de formação continuada, tanto de uns quanto de outros” (FOERSTE, 2005, p. 108).

Foerste (2005), apresenta a distinção entre os três (03) tipos de parcerias na formação de professores - “parceria oficial”, “parceria dirigida” e “parceria colaborativa”.

A “parceria oficial” é a alternativa apresentada pelo governo, pois é “oficializada por decreto” (FOERSTE, 2005, p. 116). Para o autor, a “parceria oficial”:

É derivada diretamente da burocracia governamental, na busca de soluções mais adequadas para a execução dos propósitos de reformas educacionais públicas. Ela é vista pelos órgãos governamentais como sendo fundamental para superar problemas que remetem aos debates de distanciamento do currículo dos cursos da área de Educação da universidade em relação aos estabelecimentos de ensino básico. Na parceria oficial, o governo define previamente tarefas e as distribui entre as instituições que são designadas a participar da parceria oficial (FOERSTE, 2005, p. 116).

Na “parceria oficial”, o discurso oficial dos órgãos governamentais enfatiza críticas e insatisfação com a maneira pela qual as universidades têm desenvolvido a formação de professores no Brasil, pois para o governo, as universidades “estariam preocupadas tão-somente em validar de forma acadêmica a formação dos docentes na escola básica, em detrimento de um contato maior com a prática escolar e desenvolvimento de estudos sobre os processos envolvidos na atividade de ensino” (FOERSTE, 2005, p. 117).

A esse respeito, Zeichner (2003, p. 37) afirma que as universidades procuram as escolas em uma relação hierarquizada, pois:

É raro os planejadores educacionais, assim como os órgãos do governo, encararem os professores como agentes importantes no processo de reforma educacional. A abordagem dominante consiste em treiná-los (os professores) para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm a ver com a sala de aula (ZEICHNER, 2003, p. 37).

Diversos outros autores, como Schon (1992) e Snoek (2007) alertam para a divergência de interesses entre os órgãos administrativos - responsáveis por implementar as políticas públicas educacionais -, e os interesses dos profissionais que atuam nas universidades e nas escolas da Educação Básica, em relação à maneira como as parcerias são configuradas para o desenvolvimento de programas de formação de professores.

A partir das características apresentadas da “parceria oficial”, em nossa visão, os professores das universidades e das escolas precisam ser consultados pelos gestores educacionais antes da criação e da implementação de qualquer política ou programa educacional, pois para nós, os professores podem colaborar nas discussões e elaboração de programas formativos, uma vez que eles terão a responsabilidade de efetivar na prática as referidas propostas, por isso torna-se fundamental a participação deles durante todo o processo, desde a definição até a implementação.

Nesse momento, explicitamos alguns aspectos referentes a “parceria dirigida” na formação de professores.

A “parceria dirigida” é considerada por Foerste (2005, p. 115) como a mais tradicional entre os três (03) tipos de parcerias existentes – dirigida, oficial e colaborativa. Para o autor na “parceria dirigida”:

A instituição formadora – a universidade – detém o poder de decisão, do que fazer e como fazer, principalmente nos chamados estágios curriculares. A universidade pensa e à escola resta a função de executar as tarefas. As escolas são consideradas como um meio de aprendizagem daquele conjunto de aspectos exigidos nos cursos de formação inicial. Os professores em serviço nas escolas possuem um caráter marcadamente burocrático, que cumprem tarefas num dado projeto pensado e conduzido pela academia. O saber acadêmico se sobrepõe aos saberes da experiência docente. A configuração das parcerias dirigidas não tem dado conta de apresentar resultados para novas demandas colocadas atualmente no trabalho do professor (FOERSTE, 2005, p. 114-115).

Nessa perspectiva, Sousa (2013, p. 12) tece críticas às parcerias dirigidas na formação de professores, pois enfatiza ser preciso romper o paradigma de que são somente as IES as responsáveis pela formulação de teorias sobre o ensino para serem aplicadas nas escolas, pois “tanto professores formadores das universidades, como futuros professores e professores em serviço das escolas são ‘pensadores do ensino’. No entanto, há quase que um consenso de que a Universidade detém todo o conhecimento e a Escola Básica deve simplesmente assimilá-lo”.

Com base nos referenciais apresentados anteriormente e, no contexto investigado na presente pesquisa - PIBID, corroboramos com Sousa (2013, p. 11), ao declarar que “o PIBID é um programa que tem mostrado que as escolas produzem conhecimento, assim como as

universidades. O conhecimento produzido pela Escola está relacionado às ações desenvolvidas no interior de cada uma das escolas”.

Comentamos, a seguir, o conceito de “parceria colaborativa” apoiados em Foerste (2005), e também em outros autores que evidenciam esse tipo de parceria.

A “parceria colaborativa” entre as instituições formadoras objetiva aproximar ambos contextos formativos – universidades e escolas para, conjuntamente, proporem soluções para a problemática da formação de professores.

Para o autor mencionado, nas parcerias colaborativas são criadas “condições para serem estabelecidas negociações concretas que identificam objetivos comuns e respeitam interesses específicos de cada instituição, considerando basicamente a universidade e as escolas” (FOERSTE, 2005, p. 117).

Complementando essas ideias, o autor apresenta alguns princípios norteadores da “parceria colaborativa” entre as universidades e escolas:

Currículo integrado; acesso e complementaridade entre tipos de saberes; inexistência da necessidade de consensos sobre o que é uma boa prática, com abertura de canais para todo tipo de esforço a uma crítica sobre o que se compreende por boa prática; busca de alternativas de como os estudantes dos cursos de formação de professores podem aprender a partir da teoria e da prática; valorização do crescimento individualizado dos estudantes; e finalmente, a criação e uma rede de formadores de campo, com a introdução de novos sujeitos sociais, como a figura do professor associado, para desenvolver um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola básica (FOERSTE, 2005, p. 118).

Nessa perspectiva, Fiorentini (2009) com base em sua experiência no Grupo de Sábado da FE/Unicamp, e fundamentado em Fullan e Hargreaves (2000) também propõe o estabelecimento não de uma “parceria colaborativa”, mas sim de uma “aliança colaborativa”³⁰ entre formadores e futuros professores da universidade e professores da escola básica, pois:

Os professores da escola e da universidade e futuros docentes podem, juntos, aprender a enfrentar o desafio de transformar qualitativamente as práticas escolares e de contribuir para a formação de professores frente aos problemas da prática escolar atual. Isso implica constituir comunidades colaborativas de docentes – uma aliança entre formadores, pesquisadores, professores e futuros professores - que assumam a pesquisa como postura e prática social (FIORENTINI, 2009, p. 7-8).

Para o autor, a constituição de “alianças colaborativas” entre formadores das universidades, professores da escola e futuros professores são fundamentais, pois no coletivo eles “não apenas discutem e negociam possibilidades de enfrentamento dos problemas e

³⁰ A aliança colaborativa tem-se mostrado uma instância catalisadora da constituição de uma profissionalidade interativa e deliberativa, que consiste no desenvolvimento da capacidade dos profissionais para trabalhar colaborativamente num ambiente de diálogo e interação, onde discutem, analisam, refletem e investigam sobre seu trabalho, buscando compreendê-lo e transformá-lo (FIORENTINI, 2009, p. 16).

desafios da escola atual. Também compartilham e produzem conhecimentos e práticas, tornando-se protagonistas da cultura profissional de seu campo de trabalho”.

Sousa (2013, p. 2) é outra pesquisadora que também defende o desenvolvimento de ações envolvendo parcerias colaborativas com ações compartilhadas entre universidades e escolas, onde “todos os envolvidos, licenciandos, professores e pesquisadores, são responsáveis pelo pensar e fazer o ensino”. No entanto, a referida pesquisadora considera que as universidades e as escolas possuem estruturas e culturas diferentes, e estas precisam ser respeitadas no desenvolvimento de um trabalho em “parceria colaborativa”.

Diversos outros autores, como Foerste e Lüdke (2003), Martins (2008), Nunes e Trigo (2010), Tancredi (2013) e Snoek (2007) defendem a constituição das parcerias colaborativas no contexto da formação de professores, pois compreendem que é preciso valorizar o conhecimento da prática, aproximando universidade e escola para, conjuntamente, proporem soluções para a problemática da formação de professores.

Com base nos diversos autores e pesquisadores apresentados, entendemos que para se efetivar e consolidar “parcerias colaborativas” (FOERSTE, 2005) entre universidades e escolas é preciso superar alguns obstáculos e preconceitos das universidades em relação à aceitação da Escola como um espaço de formação de professores. Apesar de considerarmos que as universidades se constituem como um espaço privilegiado e, destacado de investigação e formação de professores, defendemos a constituição das parcerias colaborativas, pois envolvem uma relação mais horizontal entre as instituições formadoras.

Com esses pressupostos, procuramos elucidar como as parcerias existentes no PIBID/Matemática, entre CAPES, IES e Escolas, estão sendo realizadas na perspectiva dos tipos de parcerias: oficiais, dirigidas e colaborativas no Capítulo 8 de Análise Interpretativa. Assim, o referencial apresentado a respeito das parcerias constitui importante aporte para sustentar as nossas análises e interpretações.

No próximo capítulo apresentamos o PIBID - programa que se constituiu como política pública de formação de professores - seus objetivos, definição, princípios pedagógicos, características, personagens, eventos e pesquisas envolvendo os processo de formação de professores de Matemática que abordam o referido programa.

2 A PROPOSTA DO PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Apresentamos, no presente capítulo, uma descrição do PIBID, pois este programa, a partir de suas características, se configura como o nosso objeto da pesquisa. Apresentamos seu surgimento, sua regulamentação, seus objetivos, suas características, os procedimentos de seleção (Editais) do programa. Assim, pretendemos aprofundar teoricamente, bem como vivenciar na prática, o desenvolvimento das ações de um subprojeto do PIBID/Matemática, a fim de experienciar as diversas ações desenvolvidas por tal programa.

2.1 Definição do PIBID

O PIBID é um programa gerenciado e fomentado pela DEB/Capes, que atua em quatro (04) linhas de ação³¹ no desenvolvimento de suas atividades de indução e fomento à formação inicial de professores para a Educação Básica. Os outros dois programas são o Parfor³² e o Prodocência³³.

A DEB/Capes possui como princípios estruturantes para a formação de professores: “conexão entre teoria e prática; aproximação entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (CAPES, 2014, p. 10).

Conforme o Art. 2º da Portaria nº 096 da Capes, publicada em 18 de julho de 2013, o PIBID é um programa que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira.

A Capes (2014, p. 67) define o PIBID como sendo “um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica”. Assim, o PIBID é um programa que oferece bolsas para que alunos de Licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para “a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da Educação brasileira” (CAPES, 2014, p. 67).

Nessa perspectiva, Neves (2012, p. 360) afirma que o PIBID se enquadra como um programa de incentivo para melhorar a formação de professores no Brasil e, conseqüentemente,

³¹ (i) Formação inicial, (ii) Formação continuada e extensão; (iii) Formação associada a pesquisa; (IV) Divulgação científica.

³² O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

³³ O Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência busca promover a melhoria e a inovação nas Licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores.

a Educação brasileira, “por meio de Programas como o PIBID, a Capes tem investido nas instituições educacionais brasileiras, pois tem convidado as instituições a viverem uma transformação histórica e a renovarem seus programas de formação de docentes”.

No PIBID, os Licenciandos bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das Licenciaturas das universidades – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades, pois “o diálogo e a interação entre Licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (CAPES, 2014, p. 67).

A esse respeito, a Capes (2015) destaca que:

O PIBID possui como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da Educação Básica e professores das universidades. Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação (CAPES 2014, p. 66).

Apresentamos, no Subitem a seguir, os outros princípios pedagógicos do PIBID e os sete objetivos do programa de valorização à formação de professores no Brasil.

2.2 Princípios Pedagógicos e Objetivos do PIBID³⁴

Os princípios pedagógicos do PIBID estão baseados e em consonância com os estudos realizados por Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores. Neves (2012) apresenta os quatro (04) princípios pedagógicos do PIBID:

(i) Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; (ii) Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de Ensino Superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; (iii) Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na Educação; (iv) Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, p. 365).

Esses quatro (04) princípios pedagógicos sobre os quais o PIBID está alicerçado são fundamentais para permitir uma relação mais próxima entre os diferentes participantes desse processo formativo, bem como reconhecer a escola como um espaço fundamental para tal formação. Assim, a Capes (2015, p. 66) afirma que “o PIBID, fundamentado em princípios pedagógicos claros e contemporâneos, possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na Educação Básica”.

³⁴ A terminologia “princípios pedagógicos do PIBID” é utilizada pela DEB/Capes (2014, p. 25).

Estes princípios pedagógicos explicitados anteriormente nortearam os objetivos do PIBID que reconhecem o valor da escola e da formação de seus professores com suas especificidades, pois o PIBID procura atender baseado nestes princípios pedagógicos, ações voltadas “para o humano, para as práticas que cultivem os valores sociais, éticos, estéticos e educacionais da sociedade brasileira” (CAPES, 2015, p. 67).

Percebemos com base no regulamento atual do PIBID - Portaria nº 096 da Capes, publicada em 18 de julho de 2013, e no Edital 061/2013 -, que os objetivos foram revisados e atualizados pela Capes, pois foi acrescentado um sétimo objetivo para o PIBID: “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. 3).

Segundo o regulamento (Art. 4º, p. 2-3) em vigência que se refere ao Edital 061/2013, 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 coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de Licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013, p. 2).

A nosso ver, a implementação deste sétimo objetivo no regulamento atual do PIBID e no Edital do PIBID, em 2013 mostra a preocupação do programa em ampliar suas ações junto à formação dos futuros professores, pois o PIBID possibilita aos Licenciandos um contato direto com a docência de uma maneira diferenciada antes das atividades de estágio.

Para a Capes (2015, p. 67), os sete objetivos do PIBID foram idealizados à partir do reconhecimento do bem mais precioso da escola e da formação: os alunos e os professores da Educação Básica, com suas diferenças, características e peculiaridades.

A esse respeito, Tancredi (2013) destaca que a criação do PIBID tem uma história, um contexto político. Para essa autora, o PIBID surgiu para atingir três (03) propósitos:

Suprir a falta de professores nos diversos níveis de ensino, em especial no Ensino Médio e principalmente para priorizar as Licenciaturas em física, química, Matemática e biologia; Incentivar os professores formadores das Licenciaturas a participarem mais ativamente da vida das escolas desse nível de ensino, conhecendo-as ‘por dentro’; Envolver os professores da escola básica na formação dos futuros professores responsabilizando-os como coformadores (TANCREDI, 2013, p. 14).

Com base no explicitado, visualizamos que o PIBID não promulga apenas o fortalecimento da articulação universidade e escola, mas propicia aos futuros professores a vivência do processo de ensino e aprendizagem pois, os bolsistas se inserem no mundo profissional, amparados pelos coordenadores de área (formadores) das universidades e dos supervisores (coformadores) das escolas públicas parceiras.

Apresentamos, no Subitem a seguir, os editais e regulamentos do PIBID que contribuíram para a constituição do programa como política pública de formação de professores no Brasil.

2.3 Editais e Regulamentos do PIBID

Ao consultarmos os Editais, Portarias e Regulamentos do PIBID, percebemos que o PIBID foi se constituindo como uma política pública de formação de professores com o passar dos anos. Evidenciamos também uma discrepância em relação à quantidade de objetivos deste programa desde a sua origem. Nos Editais 2009, 2010, 2011 e 2012 do PIBID identificamos seis objetivos para o PIBID, os quais são essencialmente os mesmos, no entanto, possuem pequenas alterações em suas redações.

Um avanço notável no Edital PIBID/Diversidade 2013 foi o direcionamento dos seis primeiros objetivos para contemplar as especificidades e diversidade do público-alvo. Nesse Edital, a redação de cada um dos objetivos foi adequada à proposta da diversidade, bem como ao surgimento de outros novos quatro (4) objetivos não presentes no Edital anterior.

Conforme a Portaria nº 096 da Capes, publicada em 18 de julho de 2013, foram atualizadas as normativas e o regulamento do PIBID. Para nós, um avanço evidenciado na Portaria nº 096/2013 está relacionado “à Seção III – Dos requisitos dos bolsistas”, os quais a Capes apresenta diversos requisitos a que os participantes do PIBID precisarão atender para receberem a bolsa. No Art. 33 são apresentados os requisitos para professores de coordenação institucional e coordenação de área de gestão de projetos educacionais. No Art. 34 são apresentados os requisitos para os professores formadores – coordenação de área. No Art. 35 são apresentados os requisitos para os professores supervisores – professor da escola de Educação Básica. No Art. 36 são apresentados os requisitos para os Licenciandos – formação inicial.

Percebemos que cada instituição de Ensino Superior (IES) possuía um, dois ou até três projetos institucionais, ou seja, estavam em vigência, em algumas instituições, projetos aprovados nos Editais de 2009, 2011 e 2012. Este aspecto foi corrigido pela Capes, pois, ao lançar o Edital nº 061/2013, procurou atender ao Art. 5º do regulamento do PIBID, que afirma que o projeto tem caráter institucional; desse modo, cada IES pode possuir apenas um projeto em andamento (Portaria nº 096/2013).

Outro avanço organizacional do PIBID está relacionado com a criação da Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP) das IES. Conforme consta no Art. 64 da Portaria nº 096 da Capes, uma das funções desta comissão é assessorar a coordenação institucional para o bom funcionamento do programa, tanto pedagógica quanto administrativamente. Essa comissão corresponde, a nosso ver, ao processo de democratização do PIBID como um programa sólido e regulamentado, pois, de dezembro de 2007 a julho de 2013 (menos de seis anos), tornou-se o principal programa coordenado pela Capes.

Rodrigues, Silva e Miskulin (2014) realizaram um panorama da legislação e dos Editais do PIBID lançados pela Capes objetivando entender o processo de configuração e constituição do PIBID. Para eles a consolidação do PIBID, enquanto política pública de formação de professores no Brasil, pode ser evidenciada em seus Editais em três (03) fases diferentes, denominadas: (i) Fase inicial do PIBID; (ii) Fase de ampliação – PIBID/Diversidade; (iii) Fase pós-regulamentação do PIBID.

A fase inicial do PIBID compreende os Editais: (i) Capes nº 1/2007; (ii) Capes nº 002/2009; e (iii) Capes nº 018/2010. Durante esse período, os valores das bolsas permaneceram iguais. Um aspecto importante foi o surgimento de uma bolsa para o coordenador institucional do PIBID no Edital nº 018/2010. Nos Editais 002/2009 e 018/2010 ocorreu uma ampliação do número de bolsas e de instituições formadoras, no entanto, a falta de uma legislação própria para o PIBID constitui um entrave para que a Capes pudesse ampliar o programa.

A fase de Ampliação do PIBID compreende os seguintes Editais: (i) Capes nº 002/2010 – Secad-MEC – PIBID/Diversidade; e (ii) Capes 2013 – Diversidade. Durante esse período, consideramos a criação do coordenador de gestão de processos educacionais, que possui como principal função auxiliar na gestão do projeto institucional, o principal avanço do Edital Diversidade de 2013, para o Edital Diversidade de 2010 foi à verba de custeio, pois os dois Editais previram R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por ano para cada aluno-bolsista para projetos desenvolvidos em escolas de Educação Básica da rede pública de ensino de comunidades indígenas e das escolas do campo.

A fase de Pós-Regulamentação do PIBID compreende os seguintes Editais: (i) Capes nº 001/2011; (ii) Capes nº 011/2012; e (iii) Capes nº 061/2013. Durante esse período, percebemos um crescimento do número de bolsas ofertadas para o PIBID. O prazo de execução dos projetos aprovados por este Edital foi de até quarenta e oito (48) meses para atender vinte e nove (29) áreas de Licenciatura. Percebemos que nestes três (03) Editais do PIBID, os valores das bolsas não foram alterados.

Ao considerar os Editais e regulamentos do PIBID, Rodrigues, Silva e Miskulin (2014), afirmam que:

Estamos vivendo uma nova fase na educação brasileira e principalmente na formação de professores. A nosso ver, o PIBID tem tido destaque na formação de professores, pois procura incentivar e resgatar o valor do profissional da educação que se insere no programa. A ampliação do PIBID evidenciada em seus Editais representa um avanço em termos de políticas públicas (RODRIGUES; SILVA; MISKULIN, 2014, p. 7995).

Os referidos autores concluíram que a ampliação do PIBID evidenciada em seus Editais representa um avanço para a institucionalização e consolidação do programa na agenda das políticas públicas educacionais. “O primeiro passo foi a substituição das diversas portarias que regulamentavam o PIBID pelo Decreto 7.219/2010. O segundo passo foi transformar o PIBID em uma política de Estado que se consolidou pela Lei nº 12.796/2013”. (RODRIGUES; SILVA; MISKULIN, 2014, p. 7995).

O PIBID firmou-se como política pública no Brasil por meio da Lei nº 12796³⁵, de 4 de abril de 2013, sancionada e publicada no Diário Oficial da Presidente da República.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública. § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de Licenciatura, de graduação plena, nas instituições de Educação superior (BRASIL, 2013).

Gatti et al. (2011, p. 11) desenvolveram um estudo envolvendo as políticas públicas voltadas à formação docente que revelou que deve existir autonomia entre os entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, bem como das universidades, e que a dinâmica das políticas docentes no Brasil, “[...] na formulação de cursos de Formação de Professores, impacta diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas de todo o país”. Em um outro momento, Gatti (2013, p. 63) enfatiza que “tem crescido o número de instituições que

³⁵ Altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5.

submetem suas propostas, conforme os Editais da Capes, o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes”.

Entendemos, com base nos autores e na legislação oficial, que a consolidação do PIBID como uma política pública representa o reconhecimento da DEB/Capes, em relação aos impactos do PIBID, enquanto importante programa para formação de professores no Brasil e para a valorização do Magistério, pois o PIBID já tem demonstrado avanços consideráveis desde os Editais até as ações efetivadas entre os participantes desse programa na parceria entre universidades e escolas.

Em nossa visão, o PIBID é apenas um indício de valorização dos profissionais da Educação. No entanto, a valorização real e efetiva da profissão docente será concretizada se acontecerem melhorias nas condições iniciais de trabalho, na carreira e no reconhecimento social do professor, na sociedade em que vive.

2.4 Personagens e Atores do PIBID

Para o PIBID se tornar um dos programas mais relevantes da atual política pública para a formação de professores, diversos personagens das universidades e das escolas públicas foram importantes para a sua constituição.

Os coordenadores de área são responsáveis pelos subprojetos de sua área de atuação e necessariamente precisam atuar em um curso de Licenciatura nas universidades. Cada coordenador de área deve orientar no mínimo cinco (5) e no máximo vinte (20) estudantes de Licenciatura. Para maior aprofundamento dos requisitos que os coordenadores de área precisam atender, ver o Art. 41 do regulamento do PIBID, por meio da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.

Os supervisores do PIBID, professores atuantes nas escolas parceiras precisam atender diversos requisitos, contidos no Art. 42 do regulamento do PIBID, por meio da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Para os professores supervisores, uma bolsa é concedida para o mínimo de cinco (05) e o máximo de dez (10) bolsistas de iniciação à docência.

Sobre isso, Andre (2012, p. 125) enfatiza que a concessão de bolsas também para os professores das escolas públicas é um diferencial do PIBID, pois estes professores “acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como cofomadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade”.

Os licenciandos são bolsistas de iniciação à docência no PIBID e precisam atender a diversos requisitos contidos no Art. 43 do regulamento do PIBID, por meio da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Espera-se que os Licenciandos desenvolvam atividades de ensino e

aprendizagem que assegurem vivências de situações contextualizadas, relacionadas com as discussões teóricas feitas nas universidades pelos professores formadores e nas escolas pelos professores supervisores. Assim, uma característica do PIBID é a inserção do licenciando na escola, antes do início das atividades práticas da graduação, para conhecer a realidade em que está imersa a comunidade onde se vai atuar.

Os coordenadores institucionais e os coordenadores de gestão são nomeados pela IES. O coordenador institucional é um professor de Licenciatura que coordena o PIBID na IES e o coordenador de gestão de processos educacionais é um professor de Licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do PIBID na IES.

A Capes concede apenas uma (01) bolsa de coordenação institucional e até três (3) bolsas para a coordenação de gestão por projeto para cada IES. No entanto, no parágrafo único do Art. 30. da Portaria nº 096/Capes, para cada instituição multicampi será permitida a concessão de até quatro (4) bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais, caso o projeto envolva quatro (4) ou mais campi, observados os critérios definidos pela Capes. Assim, IES multicampi, como a Unesp³⁶ e a Unemat³⁷, só para exemplificar, se enquadram nesse perfil. Os coordenadores institucionais e os coordenadores de gestão precisam atender aos oito requisitos contidos no Art. 33 da Portaria nº 096.

Continuando em nossa investigação, objetivando compreender o PIBID em todas as suas dimensões, passamos, neste momento, a tecer considerações sobre as pesquisas desenvolvidas sobre o programa no contexto da formação de professores de Matemática.

2.5 Revisão Bibliográfica sobre o PIBID/Matemática

O PIBID vem sendo estudado por diversos pesquisadores e grupos de pesquisa no Brasil. O produto desses estudos e pesquisas é a elaboração de dissertações e teses envolvendo as ações dos participantes no programa. Assim, neste momento procuramos caminhar nessa direção, pois buscamos delimitar e compreender o que vem sendo produzido envolvendo o PIBID/Matemática para a formação de professores de Matemática no Brasil.

Para isso, realizamos um mapeamento de pesquisas (dissertações de Mestrado e teses de Doutorado) sobre o PIBID e suas contribuições para a formação de professores de Matemática, objetivando identificar as tendências quanto ao método utilizado e aspectos didático-pedagógicos, abordados pelas pesquisas e algumas lacunas a serem supridas.

³⁶ Universidade Estadual Paulista. IES na qual, o presente pesquisador realiza seu doutoramento.

³⁷ Universidade do Estado do Mato Grosso. IES com a qual, o presente pesquisador possui vínculo.

Para tanto, pesquisamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³⁸, utilizando os descritores PIBID e Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e também em algumas bibliotecas digitais de instituições que possuem pós-graduação em Ensino de Matemática ou Educação Matemática.

Encontramos quinze (15) dissertações de Mestrado e duas (02) teses de Doutorado, envolvendo o PIBID/Matemática. Apresentamos, a seguir, no Quadro 2, as duas teses de Doutorado.

Quadro 2 - Teses envolvendo o PIBID/Matemática defendidas

Título	IES	Ano	Autor
O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática	UEL Londrina/PR	2013	Vanessa Largo
A Formação do Professor que Ensina Matemática, as Tecnologias de Informação e Comunicação e as Comunidades de Prática: uma Relação Possível	Unesp Rio Claro/SP	2013	Rosana Maria Mendes

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 3, as quinze (15) Dissertações de Mestrado defendidas envolvendo o PIBID e a formação de professores de Matemática no Brasil.

Quadro 3 - Dissertações envolvendo o PIBID/Matemática defendidas

Título	IES	Ano	Autor
PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP	PUC/SP São Paulo/SP	2012	Douglas da Silva Tinti
Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP	PUC/SP São Paulo/SP	2012	Gerson dos Santos Correia
Planejamento e Aplicação de uma Sequência Didática para o Ensino de Probabilidade no Âmbito do PIBID	UFRJ Rio de Janeiro/RJ	2012	Juliana Ramos Amâncio
PIBID I/Ufpel: Oficinas Pedagógicas que Contribuíram para a Autorregulação da Aprendizagem e Formação Docente das Bolsistas de Matemática	UFPel Pelotas/RS	2012	Amanda Pranke
O Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na Formação inicial de Professores de Matemática	UFU Uberlândia/MG	2013	Eliton Meirelles de Moura
Discussões sobre a Resolução de Problemas enquanto Estratégia Metodológica para o Ensino da Matemática	FURG Rio Grande/RS	2013	Priscila Pedroso Moço
Modelagem Matemática: Percepção e Concepção de Licenciandos e Professores	PUC/RS Porto Alegre/RS	2013	Fabio Espindola Cozza
Formação de Professores de Matemática: dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática	UNESP Rio Claro/SP	2013	Vanessa Cerignoni Benites
Percepções de Licenciandos sobre as Contribuições do PIBID-Matemática	UFLA Lavras/MG	2013	Suzicássia S. Ribeiro
O PIBID na Formação inicial do Licenciando em Matemática: Construção de Saberes da Experiência Docente	IFES Vitória/ES	2013	Anna Christina Corrêa
Futuros Professores de Matemática: Concepções, Memórias e Escolha Profissional	UFES Vitória/ES	2013	Thaís Leal da Cruz Silva

³⁸ Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/>>. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra o sistema de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

A Construção do Processo de Aprendizagem Profissional de Professores Iniciantes	UFViçosa Viçosa/MG	2013	José Marcos Vieira Junior
O Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Formação de Professores de Matemática - Perspectivas de Ex-Bolsistas	UNESP Rio Claro/SP	2014	Ana Cláudia Zaqueu
A Ficção e o Ensino da Matemática: análise do interesse de estudantes em resolver problemas	PUC/RS Porto Alegre/RS	2014	Leandro Millis da Silva
Processo de Iniciação à Docência de Professores de Matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar	UFSCar São Carlos/SP	2014	Danielle Ferreira Silva

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base nas pesquisas elencadas, identificamos o volume cada vez maior de publicações e apresentações de trabalhos envolvendo o PIBID, o significativo crescimento numérico de dissertações e teses direcionadas para esse programa e a diversidade de enfoques e abordagens utilizadas nas pesquisas, definimos como foco deste trabalho as pesquisas relacionadas a aspectos da formação de professores de Matemática no Brasil.

Ao consultarmos todas essas dezessete pesquisas envolvendo o PIBID com foco na formação de professores de Matemática que foram defendidas entre os anos de 2012 e 2014, identificamos algumas características que mencionamos a seguir na Tabela 1:

Tabela 1 – Características das 17 Pesquisas que abordam o PIBID/Matemática

Aspectos das Pesquisas	Opções	N
Localização geográfica dos Programas de Pós-Graduação	Sudeste	12
	Sul	05
Abordagem metodológica das Pesquisas	Qualitativa	17
	Outras	00
Participantes das Pesquisas	licenciandos em Matemática	15
	Outros participantes	02

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Com base na Tabela 1, identificamos que o estudo de caso é a modalidade de pesquisa mais utilizada pelas dissertações e teses envolvendo o PIBID/Matemática. Identificamos que todas as dezessete (17) pesquisas investigam o PIBID/Matemática em contextos locais e não realizam um mapeamento global desse programa num contexto geral envolvendo diversas universidades brasileiras.

Identificamos ainda que, na maioria das pesquisas (15), os licenciandos em Matemática, bolsistas do PIBID, são os participantes das dissertações e teses envolvendo o PIBID com foco na formação de professores de Matemática

Nessa perspectiva, Gatti (2013) enfatiza que há necessidade de pesquisa de mais largo espectro com delineamentos mais robustos, pois as poucas pesquisas que existem enfatizam estudos de caso com pouco confronto entre fatores intervenientes. Assim, a referida pesquisadora enfatiza que “pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão

futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional” (GATTI, 2013, p. 63).

Com base nas características das pesquisas mencionadas identificamos que elas investigam o PIBID na formação de professores de Matemática em contextos locais e apontam, portanto, que ainda existem importantes lacunas a serem preenchidas por pesquisas para aprofundamento do conhecimento sobre o PIBID.

Corroboramos com Gatti (2013), pois entendemos que as pesquisas a respeito do PIBID têm um caráter processual e acumulativo, pois os trabalhos elencados tiveram como foco uma instituição, um estado, ou ainda um aspecto pontual dos subprojetos do PIBID/Matemática que são fundamentais para a formação de professores, bem como servem de referências para a nossa pesquisa. Porém, torna-se necessário compreendermos de uma maneira mais abrangente como têm sido desenvolvidas as ações do PIBID/Matemática, para elencarmos as potencialidades deste programa como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil.

Realizamos uma investigação mais sistemática objetivando compreender o que vem sendo produzido nas pesquisas na área da Educação Matemática envolvendo o PIBID com foco nos processos de formação de professores de Matemática no Brasil. Identificamos com base nessas dezessete (17) pesquisas, seis (06) contribuições do PIBID e, quatro (04) recomendações para o aperfeiçoamento do PIBID enquanto política pública de formação de professores.

As seis (06) contribuições do PIBID para a formação de professores de Matemática elencadas pelas dezessete (17) pesquisas são: (1) O PIBID tem proporcionado aos licenciandos oportunidades de preparar e vivenciar diferentes estratégias metodológicas para o ensino de Matemática em seu processo de formação inicial; (2) O PIBID tem oportunizado aos licenciandos uma aproximação às atividades docentes e à compreensão da realidade e da atuação de um professor de Matemática; (3) O PIBID tem se configurado como um espaço formativo nas Licenciaturas em Matemática, contribuindo para uma formação dos licenciandos de uma maneira articulada entre universidades que possuem a parte teórica com as escolas que são responsáveis pela parte prática; (4) O PIBID tem constituído grupos/comunidades de trabalho colaborativo, por meio das interações e relações entre os participantes com diferentes níveis de experiência profissional no processo de ensino e aprendizagem da Matemática; (5) O PIBID tem considerado a escola também como um *lócus* de formação de professores de Matemática e tem proporcionado aos licenciandos uma inserção e contato mais sistemático com o ambiente escolar; (6) O PIBID tem provocado um repensar de aspectos relacionados à

profissionalização docente, como valorização, reconhecimento profissional e atratividade da carreira docente.

As quatro (04) recomendações abordadas pelas dezessete pesquisas para o aperfeiçoamento do PIBID como política pública de formação de professores são: (1) É preciso elaborar um instrumento de avaliação externa para acompanhamento das ações dos participantes nos subprojetos do PIBID; (2) As comunidades de prática se apresentam como um cenário propício para a aprendizagem compartilhada da docência entre os participantes do PIBID; (3) O PIBID como política pública de formação de professores precisa continuar sendo ampliado pela DEB/Capes; (4) O PIBID deve promover reflexões relacionadas a possibilidades para a implementação de outros programas pela DEB/Capes.

Considerando as seis contribuições do PIBID para a formação de professores de Matemática no Brasil e as quatro (04) recomendações elencadas nas pesquisas para o aperfeiçoamento do referido programa, podemos afirmar que as dezessete pesquisas (dissertações e teses) na área da Educação Matemática defendidas estão contribuindo para auxiliar metodologicamente as ações do PIBID. No entanto, ressaltamos ser preciso a realização de outras/novas pesquisas para elucidar a necessidade de reformulações de determinados aspectos do PIBID ou de proposições de outras políticas públicas objetivando a melhoria dos processos de formação dos professores de Matemática no Brasil.

2.6 Eventos Acadêmicos Significativos para a Consolidação do PIBID

Um aspecto a evidenciar com vistas à institucionalização do PIBID como política pública prioritária de formação de professores foi o papel importante dos eventos envolvendo este programa. Os eventos foram importantes, pois proporcionaram oportunidades para o compartilhamento de experiências entre as instituições participantes do PIBID e a promoção de diálogo entre estas e a Capes, objetivando o aprimoramento da institucionalização do programa. Nesses encontros foram tratados temas como o modelo do programa e o aprimoramento das ações entre as universidades.

O PIBID tem sido objeto de estudos científicos. É notório que, considerando o período de sua implementação até o presente momento, houve pouco tempo para que se produzissem pesquisas científicas que ajudem a construir um olhar crítico e abrangente sob diferentes aspectos sobre o PIBID. As ações desenvolvidas no âmbito do PIBID têm favorecido a produção coletiva e colaborativa de artigos e relatos de experiência. Se considerarmos os eventos científicos, encontraremos muitos trabalhos envolvendo alunos e professores de graduação e também professores das escolas de Educação Básica, parceiros no PIBID.

O PIBID tem sido foco de diversos eventos nas mais diferentes áreas de sua atuação, trata-se de eventos promovidos e/ou apoiados pela Capes, eventos na área da Educação e Educação Matemática como iremos expor a seguir.

A Capes tem realizado acompanhamentos sistemáticos das instituições, por meio de relatórios técnicos, visitas técnicas e formulários eletrônicos, encontros e eventos. Em ordem cronológica crescente, destacamos os seguintes eventos apoiados pela Capes: em 2009 aconteceu o I Encontro Nacional do PIBID; em 2010, o I Encontro Nacional das Licenciaturas; em 2011, o II Encontro Nacional das Licenciaturas, o I Seminário Nacional do PIBID e o II Encontro Nacional dos coordenadores do PIBID; em 2012 aconteceram o III Encontro Nacional das Licenciaturas e o II Seminário Nacional do PIBID; em 2013, o IV Encontro Nacional das Licenciaturas e o III Seminário Nacional do PIBID.

Os encontros nacionais das Licenciaturas foram criados pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) e pelo Colégio de Pró-Reitores das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES (COGRAD). O Encontro Nacional das Licenciaturas constitui-se, desde a sua criação, em um importante espaço de reflexão das demandas e políticas das Licenciaturas.

Os encontros dos coordenadores institucionais do PIBID já aconteceram em três (03) edições. Nesses eventos foram tratados temas como: o modelo do programa, o aprimoramento das ações entre as IES e a importância de o PIBID não perder o foco pedagógico da formação. Segundo a Capes (2014, p. 113), o objetivo desses eventos foi realizar “a troca de experiências entre as instituições participantes do PIBID e a promoção de diálogo entre estas e a Capes, com vistas à institucionalização do programa como política pública prioritária de formação de professores”.

Ressaltamos que, além desses eventos apoiados pela Capes, são realizados diversos eventos por áreas, por estados, por regiões, por instituições, ampliando a participação dos envolvidos neste programa.

Outro evento importante foi o IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e o III Seminário Nacional do PIBID. Este duplo evento buscou promover o debate de caráter teórico, crítico e cultural relacionado à constituição da identidade do professor, com ênfase nas complexidades e paradoxos que marcam a realização desse ato na contemporaneidade. Tanto o Encontro das Licenciaturas quanto o Seminário Nacional do PIBID têm concepção multidisciplinar, orientando-se pela reflexão sobre os rumos dados à formação inicial de professores em diferentes áreas de conhecimento. O tema escolhido na edição 2013 está ancorado no pensamento de Paulo Freire: A boniteza de ensinar e a Identidade do Professor na contemporaneidade.

Foram apresentados dois mil e dezenove (2019) trabalhos entre oficinas, pôsteres e comunicações orais. Percebemos que quinhentos e doze (512) dos trabalhos apresentados nesses eventos estavam relacionados ao PIBID. E, desses, cento e trinta e cinco (135) envolviam o PIBID/Matemática, o que nos permite inferir que, de todas as Licenciaturas envolvidas no PIBID, a Licenciatura em Matemática tem se destacado. Assim, a quantidade de trabalhos apresentados no IV ENALIC e no III Seminário Nacional do PIBID, evidencia que esses eventos se firmam como uma oportunidade de debates desenvolvidos nas IES, em sua articulação com as escolas públicas, por meio do programa PIBID.

Os encontros na área da Educação Matemática envolvem participantes (professores e pesquisadores) preocupados na produção de conhecimento que supera as ‘pesquisas para professores’ ou mesmo as ‘pesquisas sobre professores’. Estamos diante do desafio de produzir conhecimento ‘com’ os professores, ou seja, os professores das escolas da Educação Básica também são convidados a participar como produtores de conhecimento de suas práticas pedagógicas.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 4, que representa a presença do PIBID nos encontros da área da Educação Matemática.

Quadro 4 - Presença do PIBID em eventos da área da Educação Matemática

Evento	Local/data	Quantidade de Trabalhos apresentados
X ENEM	Salvador - 2010	12 trabalhos (7 relatos; 2 comunicações e 3 pôsteres).
XIII CIAEM	Recife - 2011	21 trabalhos (16 comunicações e 05 pôsteres).
XI ENEM	Curitiba - 2013	98 trabalhos (64 relatos; 22 pôsteres; 10 comunicações e 02 minicursos).

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Realizamos, com base no Quadro 4, alguns apontamentos envolvendo a presença do PIBID no XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, realizado entre os dias 18 e 21 de julho de 2013, na PUC/PR, em Curitiba. Nesse evento, o PIBID/Matemática foi abordado em noventa e oito (98) trabalhos dos mil oitocentos e onze (1.811) aprovados.

Os noventa e oito (98) trabalhos envolvendo aspectos do PIBID/Matemática se configuram como um número significativo de trabalhos, se considerarmos quão recente era o referido programa na época. No entanto, se considerarmos a quantidade de trabalhos apresentados enfatizando o PIBID/Matemática em relação ao número total de trabalhos aprovados, teremos apenas 5,4%, o que corresponde a um percentual pouco significativo. Além desses trabalhos apresentados envolvendo o PIBID/Matemática, encontramos uma (01) palestra e três (03) mesas-redondas envolvendo a formação inicial de professores no Brasil.

Um outro evento importante que destacamos, foi a realização da 3ª Escola de Inverno de Educação Matemática e 1º Encontro Nacional PIBID/Matemática, que aconteceram entre os

dias 01 e 03 de agosto de 2012, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. No Encontro Nacional do PIBID/Matemática foram apresentados duzentos e setenta e sete (277) trabalhos entre palestras, minicursos, pôsteres e comunicação científica. Identificamos quarenta e quatro (44) trabalhos apresentados envolvendo o PIBID/Matemática.

Esses eventos objetivaram congregar professores de Matemática dos ensinos fundamental, médio e superior, alunos de cursos de Licenciatura em Matemática e de Pedagogia, e estudantes e professores de Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática e áreas afins, para discutirem questões teórico-metodológicas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem da Matemática, na Educação Básica, bem como questões relativas ao processo de formação inicial e continuada do docente de Matemática desse nível de ensino; compartilhar reflexões acerca de experiências vividas nesse processo em diferentes momentos históricos e divulgar trabalhos acadêmicos na área da Educação Matemática, com vistas a fomentar pesquisas nessa área de inquérito.

Outro evento foi o Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência que se consolidou como um espaço de encontro, reflexão e intercâmbio de investigadores, formadores e docentes preocupados com a formação dos professores que iniciam a tarefa de ensinar. Os idealizadores desse evento ressaltam a importância em se cuidar dos primeiros anos dos docentes. Os altos índices de abandono da docência, assim como a preocupação por melhorar a qualidade da formação docente, estão mostrando a necessidade de atender, de maneira especial, aos primeiros anos de exercício profissional docente.

O I Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção à Docência foi realizado em 2008, em Sevilha, na Espanha; o II Congresso aconteceu em 2010, em Buenos Aires, na Argentina; o III Congresso aconteceu em 2010, em Santiago, no Chile; e o IV Congresso aconteceu em 2014, em Curitiba, no Brasil. O IV Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência foi realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em Curitiba – PR, em fevereiro de 2014.

O referido evento contou com a participação de renomados autores e pesquisadores que abordam a temática da inserção à docência, pois esta representa um momento de grande importância para o futuro docente. Foram apresentados nesse evento comunicações em sete (7) temáticas diferentes. O PIBID, objeto de nossa tese, foi representado com a apresentação de dezenove (19) comunicações científicas, enquadradas na sétima temática do congresso - Efeitos dos programas de inserção profissional à docência na melhoria escolar.

O II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – “Por uma Revolução no Campo da Formação de Professores”

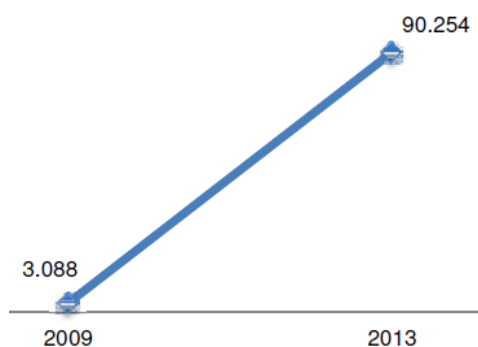
– foi realizado em abril de 2014, em Águas de Lindóia/SP. Esse evento objetivou contribuir significativamente para a compreensão e a superação da problemática – Por uma revolução no campo da formação de professores –, e expressa a intenção e a necessidade de uma profunda transformação nos processos de formação de professores para a Educação Básica no Brasil, e também nos critérios de análise e de reflexão a seu respeito.

Foram apresentados, nesse evento, um mil e trinta (1.030) trabalhos envolvendo relatos de experiência e relatos de pesquisa, em dois formatos: novecentos e dez (910) apresentações orais e cento e vinte (120) pôsteres. Dos trabalhos apresentados, encontramos apenas setenta (70) envolvendo o PIBID, sendo sessenta e um (61) como apresentação oral e nove (9) como pôster. No entanto, encontramos setenta e um (71) trabalhos envolvendo os processos de formação inicial de professores ou iniciação à docência. Esse aspecto é importante, porque, apesar de não apresentar o termo “PIBID” no título do trabalho, as experiências e pesquisas foram realizadas no contexto deste programa de incentivo à formação inicial de professores.

2.7 Dados Oficiais do PIBID nas Licenciaturas no Brasil

O PIBID teve um crescimento acelerado em relação aos outros programas da Capes, como pode ser observado no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Crescimento do PIBID de 2009 a 2013 em relação ao número de bolsas



Fonte: Capes, 2014, p. 82.

O PIBID começou com apenas três mil e oitenta e oito (3.088) bolsas concedidas envolvendo o Edital 2007 e 2009. A esse respeito, Neves (2013) enfatizou que a Capes efetivaria, no início de 2014, incentivo para setenta e cinco mil (75.000) bolsistas envolvidos no PIBID, tornando-se, assim, o segundo principal programa de incentivo na formação de professores, ficando atrás apenas do Parfor, que em 2014 efetivou bolsas para setenta e oito mil cento e noventa e oito (78.198) pessoas. No entanto, a quantidade de bolsas concedida superou a previsão como consta, a seguir, a Tabela 2, envolvendo a quantidade de bolsas distribuídas entre os participantes do PIBID.

Tabela 2 - Bolsas Concedidas pelo PIBID e pelo PIBID/Diversidade em 2014

Tipo de Bolsa	PIBID	PIBID/ Diversidade	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação institucional	284	29	313
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Planilha Capes/PIBID³⁹.

Com base no Relatório da DEB/Capes (2014), em relação aos dados oficiais do PIBID, nas Licenciaturas no Brasil identificamos que: O PIBID está presente em IES de todas as regiões do Brasil, sendo distribuído, a partir de 2014, em trezentas e onze (311) IES, sendo: cento e duas (102) são federais, quarenta e uma (41) estaduais, dezoito (18) municipais e 150 são comunitárias ou privadas. Conforme consta no referido Relatório “algumas universidades participam de todos; outras, todavia, como é o caso das privadas, não podem concorrer, ainda, a todos os programas, por força de limites nos editais” (CAPES, 2014, p. 18).

Até o final do ano de 2013, participavam do PIBID cento e noventa e cinco (195) IES em aproximadamente quatro mil (4000) escolas públicas de Educação Básica. Com o resultado do Editais 061/2013, que iniciou suas atividades em fevereiro de 2014, estão participando trezentos e treze (313) IES, sendo duzentos e oitenta e quatro (284) do Editais 061/2013 e vinte e nove (29) do PIBID/Diversidade, um aumento de 60,5%.

Existem dois mil novecentos e noventa e sete (2.997) subprojetos distribuídos pelas cinco regiões do Brasil, sendo: oitocentos e quarenta e nove (849) na região Sudeste; setecentos e oitenta (780) na região Nordeste; seiscentos e oitenta e sete (687) na região Sul, trezentos e oitenta e um (381) na região Centro Oeste e, trezentos (300) na região Norte.

Foram concedidas noventa mil duzentos e cinquenta e quatro (90.254) bolsas para os participantes do PIBID de todas as regiões do Brasil, sendo distribuído em: vinte e oito mil e dezenove (28019) bolsas na região Nordeste; vinte e cinco mil trezentos e oitenta e uma bolsas na região Sudeste, dezoito mil oitocentos e cinquenta e sete (18857) bolsas na região Sul, nove mil cento e três (9103) bolsas na região Norte, e oito mil oitocentos e noventa e quatro (8894) bolsas na região Centro Oeste.

Em relação ao quantitativo de bolsas por categoria administrativa incentivada pelo PIBID, 82% são instituições públicas e 18% instituições privadas.

³⁹ Dados atualizados em 15 de maio de 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 19 maio 2014.

O PIBID está presente em cinco mil oitocentos e uma (5.801) escolas públicas de Educação Básica no Brasil, sendo cinco mil trezentos e noventa e oito (5.398) relacionadas ao PIBID e quatrocentos e treze (413) relacionadas ao PIBID/Diversidade. Houve um aumento de 45% de escolas parceiras no PIBID, pois se passou de quatro mil (4.000) para cinco mil oitocentos e uma (5.801) escolas participantes do PIBID.

Dos um milhão trezentos e sessenta e seis mil quinhentos e cinquenta e nove (1.366.559) alunos regularmente matriculados em cursos de Licenciatura no Brasil contido no Censo da Educação Superior (2012), apenas setenta mil cento e noventa e dois (70.192) foram contemplados com bolsas do PIBID, o que representa que apenas 5,1% dos alunos das Licenciaturas são contemplados com bolsas do PIBID. Um percentual ínfimo se considerarmos a abrangência que este programa pode tomar.

Ressaltamos ainda que esse percentual se justifica em partes porque o PIBID é destinado para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, e bem sabemos como apontam o Gatti e Barreto (2009) que as IES privadas são as responsáveis pela maioria dos licenciandos em Matemática formados no Brasil.

2.8 Abrangência dos Subprojetos de Matemática do PIBID no Brasil

O enorme déficit de professores da Educação Básica pública, no Brasil, acrescido da desvalorização da profissão de professor, torna o PIBID uma das mais importantes iniciativas no campo das políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade da escola e da formação de profissionais qualificados para nela atuarem.

Como um programa ainda em construção, o PIBID tem enfrentado inúmeros desafios pelo país afora, tanto do ponto de vista prático, em função de determinadas características e limitações dos Editais, quanto do ponto de vista do entendimento e encaminhamento que cada instituição tem dado ao seu projeto em particular. Portanto, o compartilhamento de experiências entre as instituições envolvidas no PIBID é um aspecto importante para a aperfeiçoar as ações do referido programa.

Após a análise de cada um dos Editais, foi-nos possível realizarmos um mapeamento da abrangência do PIBID/Matemática em âmbito nacional. Segundo consta no relatório de geração de pagamento de bolsas 10/2013, duzentos e noventa e cinco (295) cursos de Licenciatura em Matemática participavam do PIBID até o final de dezembro de 2013. Segundo o mesmo relatório de geração de pagamento de bolsas 03/2014, trezentos (300) cursos de Licenciatura em Matemática estavam ativos no PIBID que se iniciou em 2014, referente ao Editais 061/2013 da Capes.

Identificamos um aumento de apenas 1,7% de subprojetos de Matemática no Brasil. Identificamos também um aumento em relação ao número de bolsistas entre os dois Editais, pois no Edital de 2012 foram contemplados com bolsas, cinco mil quatrocentos e setenta (5470) bolsistas e no Edital 061/2013 foram contemplados oito mil setecentos e trinta e dois (8732) nos subprojetos de Matemática do PIBID, um aumento de 59,6%

Segundo Relatório da Capes (2014), em relação aos subprojetos da área de Matemática identificamos que:

A área de Matemática é a segunda entre as áreas que mais possuem bolsas de iniciação à docência do PIBID, com oito mil setecentos e trinta e duas (8732) bolsas distribuídas em: sete mil e noventa e cinco (7095) para Licenciandos em iniciação à docência, um mil cento e quarenta e nove (1149) para os supervisores das escolas e, quatrocentos e oitenta e oito (488) para os coordenadores de área das IES.

Dos oitenta e cinco mil quinhentos e dez (85.510)⁴⁰ acadêmicos que estão matriculados nos cursos de Licenciatura em Matemática, apenas sete mil e noventa e cinco (7.095) são bolsistas do PIBID, um percentual de apenas 8,3% dos Licenciandos. Para nós, o percentual explicitado poderia ser mais considerável e significativo, uma vez que diversas pesquisas científicas tem destacado as contribuições do PIBID para os processos de formação de professores de Matemática.

Com base nesses dados mencionados, podemos inferir que o crescimento do número de bolsistas do PIBID nos cursos de Licenciatura em Matemática tem sido notável, no entanto, muito distante ainda do que consideramos ser o ideal para os cursos de Licenciaturas em Matemática. Em nossa visão, o ideal seria que todos os alunos de todos os cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil tivessem a oportunidade de participar do PIBID pelo menos durante um período ao longo do processo de formação inicial dos futuros professores.

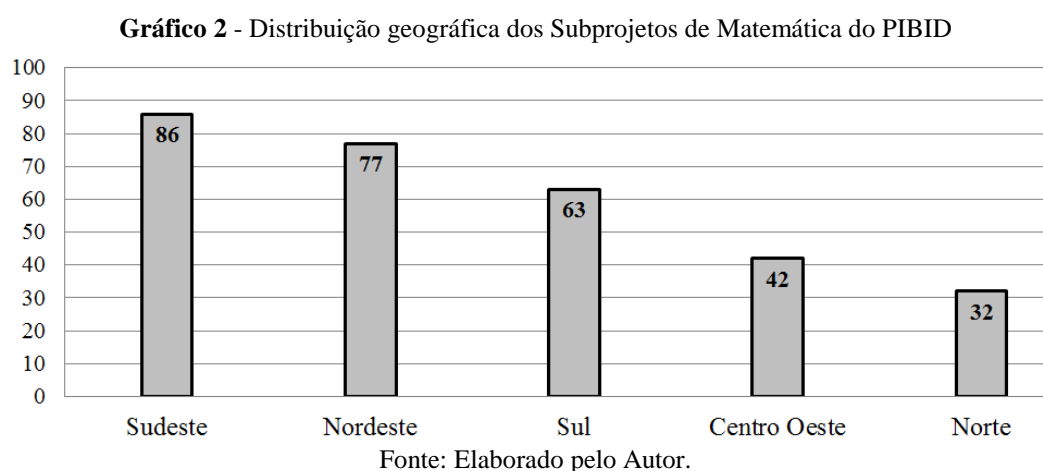
A área de Matemática é a segunda área que mais possui subprojetos aprovados no PIBID com trezentos (300) subprojetos. Se considerarmos os dados do INEP (2011) referentes ao Enade constatamos a existência de quatrocentos e cinquenta e um (451) cursos de Licenciatura em Matemática do Brasil. Assim sendo, chegamos à informação de que 67,6% dos cursos possuem subprojetos do PIBID/Matemática, ou seja, 32,4% dos cursos de Licenciatura em Matemática ainda não foram contemplados com o PIBID/Matemática.

⁴⁰ Informação do Censo da Educação Superior 2012, divulgado pelo INEP/MEC (2013).

Os trezentos (300) subprojetos de Matemática do PIBID em vigência a partir do ano de 2014, referentes ao Edital 061/2013 da Capes, estão distribuídos em: duzentos e oitenta e sete (287) na modalidade presencial e treze (13) na modalidade a distância.

Os trezentos (300) subprojetos de Matemática do PIBID em vigência a partir do ano de 2014, referentes ao Edital 061/2013 da Capes, estão distribuídos em: cinquenta e cinco (55) IES privadas (sem fins lucrativos) e, duzentos e quarenta e cinco (245) públicas (federais, estaduais e municipais).

Em relação a distribuição geográfica identificamos que os trezentos (300) subprojetos de Matemática do PIBID em vigência no ano de 2014, estão distribuídos nas cinco regiões no Brasil, conforme consta a seguir, no Gráfico 2.



Os trezentos (300) subprojetos de Matemática do PIBID em vigência no ano de 2014, referentes ao Edital 061/2013 da Capes, estão distribuídos por todos os estados do Brasil, exceto o estado do Amapá, ou seja no estado do Amapá, nenhum curso de Licenciatura em Matemática possui um subprojeto do PIBID na área de Matemática.

Apresentamos, a seguir, informações referentes ao subprojeto de Matemática do PIBID na Universidade Estadual Paulista – Unesp Rio Claro/SP, pois este ambiente se configura como um contexto prático desta pesquisa.

2.9 PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP

O subprojeto do PIBID/Matemática, desenvolvido na Unesp - Rio Claro/SP está vinculado ao Projeto institucional da Unesp. Segundo Zaqueu (2014, p. 66) o projeto institucional da Unesp⁴¹ foi elaborado “em parceria pelos Campi que pretendiam desenvolver

⁴¹ O projeto institucional da Unesp foi intitulado de: processo de formação de Licenciandos: ações conjuntas da Universidade pública e da Escola de Educação Básica,

atividades relacionadas ao PIBID e, por isso, mesmo o documento sendo datado de março de 2010, as ideias e sugestões que estão contidas nele surgiram desde o lançamento do Edital pela Capes em 2009”.

Nesse sentido, de acordo com Rubo e Penteado (2014), a Unesp participa do Programa desde o Edital PIBID 2009⁴². Segundo o pró-reitor de Graduação, Laurence Duarte Colvara, no Edital 2013, que iniciou as atividades em fevereiro de 2014, a Unesp passou a manter o maior projeto PIBID entre as IES públicas estaduais paulistas, bem como é um dos maiores programas em desenvolvimento no interior da Unesp em relação à captação de recursos e envolvimento de docentes e Licenciandos. Na Unesp, o PIBID “é também um dos maiores no que se refere a impacto social, melhorando a qualidade de ensino nas escolas e, sobretudo, formando melhor os futuros professores” (RUBO; PENTEADO, 2014, p. 8).

Para Rubo e Penteado (2014), a Universidade Estadual Paulista tem participação expressiva no PIBID, pois se apresenta com um maior número de subprojetos no programa entre universidades públicas paulistas. Para essas pesquisadoras, o PIBID tem sido um importante programa de incentivo à formação de professores, pois

[...] está colocando o ensino do Brasil em um novo patamar de qualidade, ao promover a formação de professores para a rede pública de Educação Básica por meio da participação de estudantes universitários dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia em equipes envolvidas com os desafios da realidade escolar (RUBO; PENTEADO, 2014, p. 1).

Essas pesquisadoras complementam afirmando que o PIBID é um modelo para o ensino no Brasil, pois “aproxima o sistema universitário da rede pública de ensino básico promovendo a formação de professores, por meio da experiência na realidade das escolas. Começa a dar uma nova face para o ensino brasileiro” (RUBO; PENTEADO, 2014, p. 8).

A coordenadora institucional do PIBID - Unesp, professora Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça⁴³, em entrevista a Rubo e Penteado (2014, p. 8), afirma que “o PIBID é o que acreditamos ser o modelo de um curso de formação inicial de docência, pois ele une a prática e a teoria no próprio local de atuação do futuro profissional”. Essa coordenadora institucional evidencia os resultados positivos alcançados pelo programa, no entanto ressalta que “são

⁴² No primeiro projeto institucional (Edital 2009), reunia 12 subprojetos, envolvendo 25 cursos de Licenciatura, 240 bolsas para estudantes e 30 professores Supervisores. Envolvia ainda 31 escolas de 10 municípios, e se relacionava diretamente com 10.095 alunos. Em 2014, serão 931 bolsas para estudantes – uma expansão de 67% em relação ao ano anterior –, com a participação dos 47 cursos de Licenciatura da Universidade, 162 bolsas para professores da rede pública de ensino, que supervisionam os alunos, e 86 bolsas para professores universitários.

⁴³ Professora Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, coordenadora institucional do projeto PIBID 2014 da Unesp. Vinculada à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP – Campus de Marília.

também necessários investimentos nas estruturas das escolas, aumento salarial e melhores condições de trabalho para os profissionais da área” (p. 8).

Zaqueu (2014, p. 70) afirma em sua dissertação que o subprojeto de Matemática do PIBID na Unesp – Rio Claro/SP, foi elaborado em parceria entre docentes do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro⁴⁴ e de Guaratinguetá⁴⁵. Inicialmente, as atividades do subprojeto do PIBID/Matemática da Unesp foram divididas em dois grupos, sendo “um localizado em Rio Claro, com a coordenação da professora Dra. Miriam Godoy Penteado e outro, em Guaratinguetá, coordenado pelo professor Dr. José Ricardo Zeni”.

Segundo a referida pesquisa, a ideia geral do subprojeto de Matemática do PIBID foi:

Promover via ações colaborativas, articulações entre universidade e escola pública, potencializando a formação dos professores; contribuir com a Escola Básica, promovendo ações que envolvam e aproximem professores da rede pública com alunos e docentes da universidade; articular teoria e prática; mapear as necessidades da escola parceira; planejar aulas; trabalhar com material manipulativo; utilizar *softwares* em sala de aula e criar espaços virtuais para postagens das produções realizadas (ZAQUEU, 2014, p. 70).

Bernardino e Fernandes (2012, p. 2) afirmam que, desde a implantação do PIBID/Matemática na Unesp – Rio Claro, o grupo se subdivide para a elaboração e desenvolvimento das atividades, pois cada um dos subgrupos conta com “a colaboração e acompanhamento de um professor da universidade, cuja função é proporcionar aos alunos bolsistas suporte e embasamento teórico para o desenvolvimento de cada atividade”.

Tivemos contato com os participantes do PIBID integralmente nos anos de 2013 e 2014, como colaborador e também como pesquisador, pois todos os participantes estavam cientes das minhas intenções, visto que apresentamos nosso projeto de pesquisa em um encontro formativo e também solicitamos autorização formal⁴⁶ para as coordenadoras de área do PIBID/Matemática Unesp – Rio Claro/SP.

Nesta pesquisa, consideramos o PIBID como uma promissora iniciativa da Capes para melhorar os processos de formação de professores e, conseqüentemente, a qualidade da Educação Básica no Brasil. No entanto, devido à complexidade das relações existentes entre as IES e as escolas, torna-se relevante evidenciarmos alguns ajustes necessários para melhorar efetivamente as ações do referido programa.

Acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa, envolvendo o PIBID/Matemática em uma maneira mais abrangente, e de outras/novas pesquisas, será possível sinalizarmos a

⁴⁴ Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) de Rio Claro/SP.

⁴⁵ Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (FEG).

⁴⁶ Apresentamos, no Apêndice I, a carta de apresentação da vivência no PIBID/Matemática e, no Apêndice 2, o Termo de Consentimento da coordenadora de área do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP.

necessidade de reformulações de determinados aspectos do PIBID ou de proposições de outras políticas públicas objetivando impactar a formação inicial dos professores no Brasil. Dessa maneira, acreditamos que as pesquisas contribuirão para auxiliar metodologicamente as ações do PIBID.

No próximo capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa, evidenciando a abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Matemática. Descrevemos os procedimentos de coleta de dados nos três (03) contextos práticos – Questionários, Entrevistas e Vivência no PIBID -, e também alguns conceitos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que utilizamos visando analisar os dados provenientes dos três (03) contextos práticos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresentamos neste Capítulo, a metodologia de pesquisa, justificando nossa opção, ressaltando seus procedimentos na Coleta e na Análise dos Dados.

Optamos por uma pesquisa qualitativa⁴⁷ porque compreende um conjunto de diferentes técnicas que visam descrever e interpretar a perspectiva dos participantes em relação ao objeto investigado. Assim, nesta pesquisa, o PIBID se constitui como objeto de investigação, por meio de três (03) diferentes contextos práticos, no processo da produção dos dados da pesquisa. Dessa maneira, o conhecimento que será evidenciado procurará atingir o seguinte objetivo: **elencar e compreender potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil**

Nessa perspectiva, Moraes (1999, p. 9) afirma que o termo “interpretação” está mais associado à pesquisa qualitativa, pois associa “ao movimento de procura de compreensão”. Assim, procuramos atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens dos participantes da pesquisa através da interpretação.

Complementando essas ideias, Creswell (2007, p. 186) afirma que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, na qual o pesquisador faz uma interpretação dos dados, incluindo: “[...] o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente”.

Justificamos também a escolha pela pesquisa qualitativa pela nossa postura e anseio como pesquisador em relação as pesquisas envolvendo políticas públicas de formação de professores no cenário da Educação no Brasil, pois segundo Gatti (2002, p. 11), quanto mais próximas estiverem as pesquisas das realidades e contextos de atuação dos pesquisadores, estes adquirirão diversos conhecimentos, na perspectiva de apontar possíveis soluções para os problemas que os afligem, pois “o próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico”.

Assim, utilizamos como procedimentos de coleta de dados para constituir os *corpus* da pesquisa: Questionários, Entrevistas e Vivência no PIBID/Matemática, que representam os três (03) contextos práticos da pesquisa. Para Bardin (1977, p. 90), o *corpus* da pesquisa, se constitui como sendo “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

⁴⁷ Fundamentamos a nossa opção metodológica pela abordagem qualitativa em diversos autores que defendem a referida abordagem em pesquisas na área educacional, como: Gatti (2002); D’Ambrosio (2004); Fiorentini e Lorenzato (2006).

Destacamos que os participantes da pesquisa são personagens do PIBID em diferentes cenários (global, local, institucional e gerencial).

O cenário global é constituído pelos coordenadores de área das IES, professores supervisores das escolas e Licenciandos que responderam aos Questionários elaborados para a pesquisa, os quais serão descritos e apresentados, mais à frente na pesquisa. O cenário institucional é constituído por três (03) coordenadores institucionais ou de gestão, participantes da Entrevista. O cenário gerencial é constituído pelo depoimento da Diretora da Diretoria de Educação Básica da Capes, por meio de Entrevista. O cenário local é constituído pelos participantes do subprojeto do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, por meio do Diário de Campo do pesquisador elaborado durante a nossa vivência no referido grupo/comunidade.

Para analisar os dados provenientes dos três (03) contextos práticos da pesquisa, utilizamos alguns conceitos da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977).

3.1 Universo da Pesquisa

O universo da pesquisa está direcionado para quatro (04) cenários, constituídos por meio dos procedimentos metodológicos envolvendo os personagens do PIBID.

No cenário global realizamos um mapeamento⁴⁸ dos subprojetos de Matemática do PIBID no Brasil (vinculados ao Edital de 2011 e 2012 que se encerrou em dezembro de 2013). Pelo fato da grande quantidade de bolsistas, cinco mil quatrocentos e setenta e seis (5476), nos subprojetos na área da Matemática do PIBID, começamos uma busca pelos endereço eletrônicos (e-mails) apenas dos duzentos e noventa e cinco (295) coordenadores de área dos subprojetos do PIBID/Matemática no Brasil.

Os procedimentos adotados para encontrar esses e-mails foram os mais variados possíveis: procuramos no Currículo Lattes dos coordenadores da área da Matemática, na página institucional do curso de Licenciatura em Matemática a que eles estavam vinculados, no *Facebook*⁴⁹, e também por meio de busca no *Google*⁵⁰.

De posse dos e-mails dos coordenadores de área da Matemática, elaboramos e enviamos uma solicitação, por meio de uma carta de apresentação da nossa pesquisa⁵¹. Solicitamos aos coordenadores o encaminhamento dos *links* dos Questionários *online* para os professores

⁴⁸ O mapeamento foi realizado, por meio de um documento denominado “Relatório de geração de pagamento de bolsas 08/2013”, apresentado mensalmente pela Capes, com a relação nominal de todos os bolsistas participantes do PIBID, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>.

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.facebook.com>>.

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.google.com.br>>.

⁵¹ Apresentamos, no Apêndice 3, a Carta de Apresentação enviada para os coordenadores da área do PIBID/Matemática. No Apêndice 4, a Carta de Apresentação enviada para os Supervisores. No Apêndice 5, a Carta de Apresentação enviada para os Licenciandos, bolsistas do PIBID/Matemática.

supervisores, e também para os Licenciandos, os quais faziam parte dos subprojetos do PIBID/Matemática. Ressaltamos que todos os coordenadores da área da Matemática do PIBID no Brasil tiveram oportunidades de participar e colaborar com nossa pesquisa.

No cenário local, realizamos um acompanhamento, por meio da nossa vivência, como colaborador no subprojeto PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP. Vivenciamos o desenvolvimento das atividades e da dinâmica de trabalho dos participantes do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP durante dois anos (2013-2014), o que nos forneceu condições de compreender aspectos importantes, os quais se aproximam de alguns conceitos de Comunidade de Prática (WENGER, 1998).

No cenário institucional realizamos Entrevistas com três (03) coordenadores institucionais ou de gestão, de três (03) universidades públicas do Estado de São Paulo (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade de São Paulo – USP e Universidade Estadual Paulista – Unesp).

No cenário gerencial realizamos uma Entrevista com a diretora da Diretoria de Educação Básica da Capes em Brasília/DF. Esta entrevista foi um instrumento importante para a nossa pesquisa, pois nos proporcionou esclarecimentos gerenciais na perspectiva da Capes, a respeito dos avanços conquistados pelo PIBID, enquanto política pública educacional.

3.2 Procedimentos da Coleta dos Dados: Contextos Práticos da Pesquisa

Na pesquisa qualitativa, a coleta dos dados envolve a participação ativa do pesquisador, pois “os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo” (CRESWELL, 2007, p. 186).

Apresentamos, a seguir, a Figura 2, a qual expressa os contextos práticos que constituíram-se no *corpus* da presente pesquisa.

Figura 2 - Contextos Práticos da Pesquisa



Fonte: Elaborada pelo Autor.

Utilizamos as cores, amarelo, verde e azul, para diferenciarmos os dados, constituídos nos contextos práticos que serão categorizados no Capítulo 7 da pesquisa. A cor amarela representa dados provenientes do contexto prático - Questionários; a cor verde representa dados

provenientes do contexto prático - Entrevistas; e a cor azul representa dados provenientes do contexto prático - Vivência no PIBID. Em nossa visão, a distinção por cores auxilia o leitor na compreensão do movimento realizado pelo pesquisador, a partir da Análise de Conteúdo, na constituição dos Eixos Temáticos de cada um dos três (03) contextos práticos da pesquisa.

Apresentamos, nos Subitens a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados para coletar e produzir os dados nos três (03) contextos práticos da pesquisa.

3.2.1 Contexto Prático da Pesquisa - Questionário

Nesta pesquisa, os Questionários constam de uma parte objetiva e de outra qualitativa. Segundo Gil (1999, p. 128), o Questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas para os participantes da pesquisa, “tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Os Questionários foram elaborados com base em uma extensa revisão da literatura, apoiados nos conceitos que permeiam os aportes teóricos da pesquisa, tais como: Comunidade de Prática – colaboração, experiências compartilhadas, engajamento mútuo, formação de professores, políticas públicas – PIBID, entre outros.

Para a elaboração dos Questionários, recebemos contribuições da professora Dra. Beatriz D’ Ambrosio⁵², de colegas doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, e dos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação de Professores da Unesp – Rio Claro/SP. Esses colaboradores promoveram melhorias e contribuíram para a configuração final dos Questionários, o qual foi enviado para os participantes do PIBID/Matemática no cenário global - Brasil.

O Questionário foi um instrumento importante para a coleta dos dados e para configurar o *corpus* da pesquisa. Salientamos que foi garantida a confidencialidade dos dados e reforçada a finalidade acadêmica da pesquisa, tanto para a parte qualitativa, quanto para a parte objetiva.

Os Questionários qualitativos foram enviados *online* para os participantes: coordenadores de área das IES, supervisores das escolas parceiras do PIBID e, para os licenciandos em Matemática, no cenário global. Esses Questionários qualitativos foram elaborados no Google Docs e contêm dez perguntas abertas - subjetivas⁵³.

⁵² Professora Doutora do Departamento de Matemática da Miami University de Ohio, Oxford OH US). A professora atuou como visitante da PPGEM e ministrou a disciplina de Tópicos Especiais: Clássicos da Educação Matemática Norte-Americana, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, da qual participamos como aluno regular.

⁵³ Mostramos, no corpo do texto do Capítulo 5 os Questionários qualitativos apresentados para os coordenadores de área do PIBID/Matemática, Supervisores e licenciandos do PIBID/Matemática. O Questionário qualitativo para os coordenadores de área do PIBID/Matemática esteve disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1EoRrhsvKJ3lNAQkzdUr0hqqHPRktx5qUei7-meicOK0/viewform>. O Questionário qualitativo para os Supervisores do Pibud/Matemática esteve disponível em:

Apresentamos, no Capítulo 4, a Análise dos Dados, do contexto prático constituído pelos Questionários envolvendo a vivência e experiência no PIBID/Matemática por meio de alguns conceitos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Os Questionários, com questões objetivas, são de natureza fechada, pois foram configurados por: (i) questões de múltipla escolha, nas quais os respondentes optaram por uma das alternativas apresentadas, e (ii) questões dicotômicas, as quais apresentam duas opções, do tipo sim/não, e normalmente uma terceira opção é oferecida, indicando a falta de opinião

Os Questionários com questões objetivas apresentam previamente opções de respostas às vivências e experiências dos participantes do PIBID/Matemática - professores coordenadores de área⁵⁴, dos professores supervisores das escolas parceiras; e dos licenciandos em Matemática. Estes Questionários objetivos⁵⁵ foram elaborados utilizando o *Google Form*⁵⁶, formulários do *Google Docs* e enviados *online* para os participantes do PIBID/Matemática no Brasil.

Os dados provenientes do Questionário objetivo respondido pelos participantes do PIBID/Matemática no Brasil serão apresentados no Capítulo 8, por meio da utilização de gráficos, tabelas, frequências e porcentagem, objetivando corroborar com nossas interpretações qualitativas.

3.2.2 Contexto Prático da Pesquisa - Entrevista

Utilizamos a Entrevista como um procedimento de coleta dos dados da pesquisa conjugadamente com outros procedimentos de coleta de dados, mencionados neste capítulo, os quais, em conjunto, podem nos levar à obtenção do *corpus* da pesquisa. Gil (1999, p. 117) define uma Entrevista como sendo “uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação”.

Utilizamos o tipo de Entrevista semi-estruturada, a qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos, à medida que as informações vão sendo fornecidas pelos entrevistados. Nesse sentido, Laville e Dionne (1999, p. 188) afirmam que “uma entrevista semiestruturada é composta por uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente

https://docs.google.com/forms/d/1NkphfGbsqVn_IL10xrAxWTMKZtMLss9eTJ3mesf_ik/viewform. O Questionário qualitativo para os Licenciandos do PIBID/Matemática esteve disponível em <https://docs.google.com/forms/d/1ZDfIGgyVj8KkyE6Dvc412YaMX040A8ZpQzFSeOYYMKA/viewform>

⁵⁴ Apresentamos, no Anexo 1 o Mapeamento do PIBID no Brasil – coordenadores de Área da Matemática

⁵⁵ Apresentamos, no Apêndice 6, o Questionário objetivo apresentado aos professores coordenadores de área das IES do PIBID/Matemática. Apresentamos, no Apêndice 7, o Questionário objetivo enviado aos professores Supervisores (escolas) do PIBID/Matemática. E, no Apêndice 8, apresentamos o Questionário objetivo apresentado aos licenciandos do PIBID/Matemática.

⁵⁶O Google Docs é um dos pacotes de serviços *online* que está integrado ao serviço de e-mail do Google, o Gmail. O Google Docs possui muitas ferramentas que, baseadas no conceito de computação em nuvem, ajudam a tornar a experiência em rede mais prática e interativa. Uma dessas ferramentas é o Google Form, onde é possível criar formulários no Google Docs. Apresentamos, no Apêndice 9, os procedimentos para a produção do Questionário *online* no Google Docs.

em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

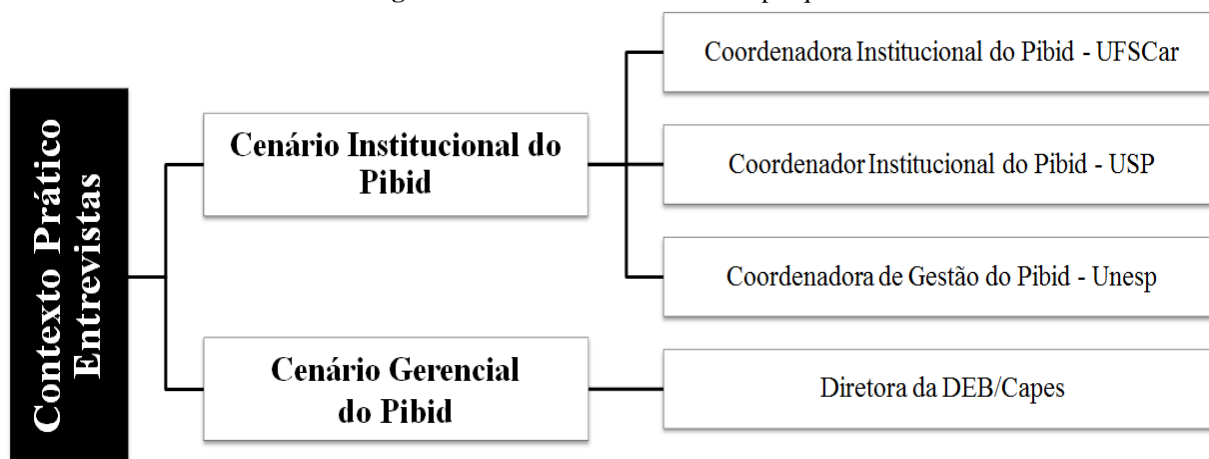
Apresentamos, no Apêndice 10, o roteiro das questões que nos auxiliou na condução das Entrevistas semi-estruturadas com os três (03) coordenadores institucionais ou de gestão (UFSCar, USP e UNESP) no cenário institucional do PIBID. Apresentamos, no Apêndice 11, roteiro das questões que nos auxiliou na condução da Entrevista com a Diretora da DEB/Capes.

Ressaltamos que as questões contidas em ambas as Entrevistas, não seguiram uma ordem precisa, pois adotamos um procedimento de diálogo aberto, ou seja, ao percebermos que os entrevistados (as) já tinham contemplado alguns aspectos de outras questões, evitávamos ser redundante.

Realizamos quatro (04) Entrevistas presenciais com três (03) coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID de três (03) IES localizadas no Estado de São Paulo, e uma com a Diretora da Diretoria de Educação Básica da Capes/MEC, representando o cenário institucional e gerencial, respectivamente, da pesquisa, objetivando evidenciar os avanços conquistados pelo PIBID enquanto política pública.

Apresentamos, a seguir na Figura 3, os participantes das quatro (04) Entrevistas que se constituíram-se em um contexto prático da pesquisa.

Figura 3 – Entrevistas realizadas na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo Autor

Com essas Entrevistas, objetivamos investigar como vêm sendo realizada a parceria entre a Capes e as IES e entre estas e as escolas públicas na perspectiva dos professores coordenadores institucionais ou de gestão e da Diretoria da Educação Básica da Capes. Na nossa visão, identificamos que o olhar desses personagens do PIBID se configura de fundamental importância para a discussão desse Programa como uma política pública

educacional de formação de professores, pois participam ativamente como representantes institucionais das universidades e da Capes.

No início de cada Entrevista⁵⁷, informamos aos entrevistados sobre a problemática da pesquisa, os objetivos, pressupostos teóricos, metodológicos e ressaltamos o caráter confidencial do estudo, deixando os participantes à vontade para falarem a respeito de suas experiências com o PIBID, na formação de professores no Brasil.

As quatro (04) Entrevistas realizadas foram gravadas em gravadores digitais e celulares. Após essa fase, realizamos a transcrição e, por fim, a textualização das Entrevistas⁵⁸. Segundo Garnica (2004; 2008), a textualização é o processo de editoração da transcrição. Na textualização, o pesquisador pode reordenar cronologicamente as informações, constituindo um texto coeso.

Quanto à transcrição, Duarte (2004, p. 220) afirma que “as Entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade”. Na presente pesquisa, após a transcrição fiel da gravação, enviamos o texto para os entrevistados, para recebermos a autorização da publicação dos dados.

Para a escolha dos três (03) coordenadores institucionais ou de gestão, utilizamos os seguintes critérios: (i) Formação em Matemática e atuação profissional em cursos de Licenciatura em Matemática; (ii) Vasta experiência do coordenador na área de formação de professores, especificamente atuando na coordenadoria institucional ou de gestão da sua respectiva IES; (iii) Vínculo com as IES federais e estaduais no Estado de São Paulo; e (iv) Publicações de experiências e organização de eventos envolvendo o trabalho de parceria entre as IES e escolas públicas no Estado de São Paulo.

A primeira Entrevista foi realizada com a professora Dra. Maria do Carmo Sousa⁵⁹, coordenadora institucional do PIBID na UFSCar. Essa Entrevista foi gravada e realizada no Departamento de Educação da UFSCar – São Carlos/SP. A segunda Entrevista foi realizada com o professor Dr. Vinício de Macedo Santos, coordenador institucional do PIBID na USP. Essa Entrevista foi gravada e realizada no Departamento de Educação da USP – São Paulo/SP. A terceira Entrevista foi realizada com a professora Dra. Miriam Godoy Penteado,

⁵⁷ Constam nos Apêndices 12, 13, 14 e 15, o termo de consentimento assinado pelos participantes das Entrevistas: coordenadora Institucional do PIBID – UFSCar, coordenador Institucional do PIBID – USP, coordenadora de Gestão do PIBID/Unesp, e diretora da DEB/Capes.

⁵⁸ Enviamos a textualização para os quatro participantes das Entrevista para que eles pudessem conferir os excertos contidos nas mensagens, podendo ser realizados ajustes no texto.

⁵⁹ Na presente pesquisa, estamos utilizando o nome real dos professores coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID na UFSCar, USP e Unesp conforme autorização contida nos Apêndices 12, 13 e 14

coordenadora de gestão do PIBID - Unesp de Rio Claro/SP. Essa Entrevista foi gravada e realizada no Departamento de Matemática da Unesp – Rio Claro/SP.

Realizamos a Entrevista com a Diretora da DEB/Capes, professora Carmen Moreira de Castro Neves⁶⁰, em Brasília/DF. A professora autorizou a publicação das suas mensagens proferidas por meio da Entrevista, a qual foi concedida ao pesquisador nas dependências da Capes. Essa entrevista foi composta por algumas questões semiestruturadas sobre a temática da pesquisa. Ressaltamos que as questões para os coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID não foram as mesmas questões apresentadas para a diretora da DEB/Capes.

Objetivamos com a Entrevista junto à Diretora da DEB/Capes identificar às perspectivas do PIBID sob o olhar da responsável gerencial do PIBID como política pública de Formação de Professores. Assim, dialogar a respeito da responsabilidade de cada um dos segmentos da parceria que tem a Capes como a responsável em um cenário gerencial do PIBID se tornou necessário para identificarmos as potencialidades formativas desse Programa.

Apresentamos, no Capítulo 6, a Análise dos Dados do contexto prático constituído pelas Entrevistas, por meio de alguns conceitos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

3.2.3 Contexto Prático - Vivência no PIBID

Atuamos como professor colaborador desde o primeiro contato com os participantes do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP. Esta participação foi importante para a aceitação da nossa presença pelos membros desse grupo/comunidade. Assim, a nossa vivência como colaborador no PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP se configura como um contexto prático da pesquisa no cenário local.

Nossa vivência no contexto local nos proporcionou uma visão ampla e detalhada das ações pedagógicas reflexivas e colaborativas desenvolvidas pelos participantes de um grupo/comunidade do PIBID/Matemática. Assim, desde o início da nossa participação no PIBID/Matemática na Unesp – Rio Claro/SP, utilizamos o Diário de Campo⁶¹ como procedimento para coletar os dados qualitativos junto aos participantes desse grupo/comunidade. Nesse sentido, Minayo (2002) afirma que um Diário de Campo consiste num procedimento de coleta de dados, no qual se registram as anotações, comentários, reflexões de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas e experiências pessoais do pesquisador.

⁶⁰ Na presente pesquisa, estamos utilizando o nome real da Diretora da DEB/Capes conforme autorização contida nos Apêndice 15.

⁶¹ Armazenamos os dados do Diário de Campo em uma pasta criada no computador e denominada “meus documentos”. Nesta pasta, organizamos diversos arquivos com textos, objetivando possibilitar posteriormente a análise e a constituição do *design* metodológico da pesquisa.

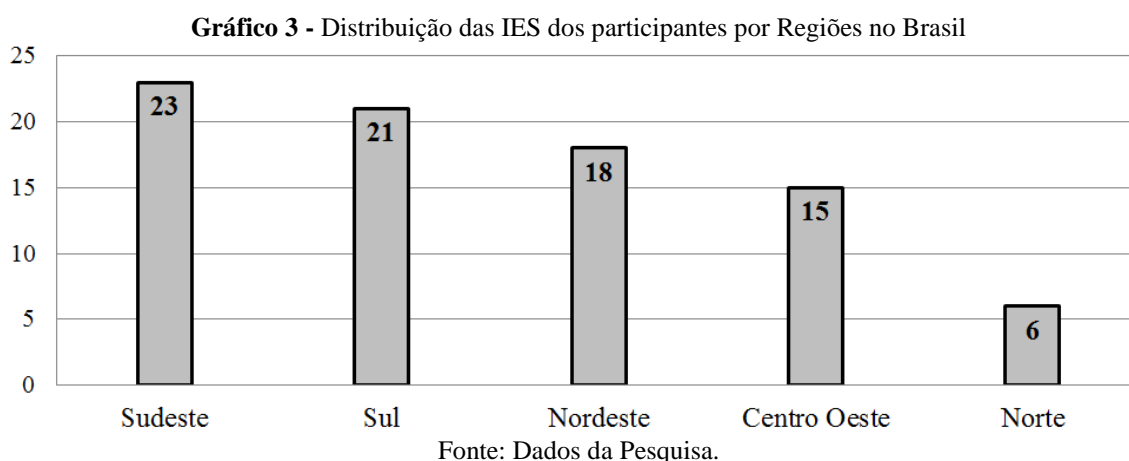
O Diário de Campo representou uma forma para registrar as observações, comentários e reflexões das reuniões presenciais do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP. Utilizamos também alguns recursos tecnológicos como: *Dropbox*⁶²; e (ii) *Facebook*⁶³, pois vivemos em um período em que os avanços tecnológicos nos possibilitam diversas formas de comunicação e interação.

Apresentamos, no Capítulo 7, a Análise dos Dados desse contexto prático, por meio de alguns conceitos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

3.3 Características dos Participantes - Questionários

No presente Subitem apresentamos as características dos participantes no cenário global desta pesquisa. Participaram da nossa pesquisa oitenta e três (83) IES, de um total de cento e noventa e cinco (195) IES, vinculadas ao PIBID até o final do ano de 2013.

Apresentamos, a seguir, o Gráfico 3, envolvendo a representatividade das IES, distribuídas geograficamente.



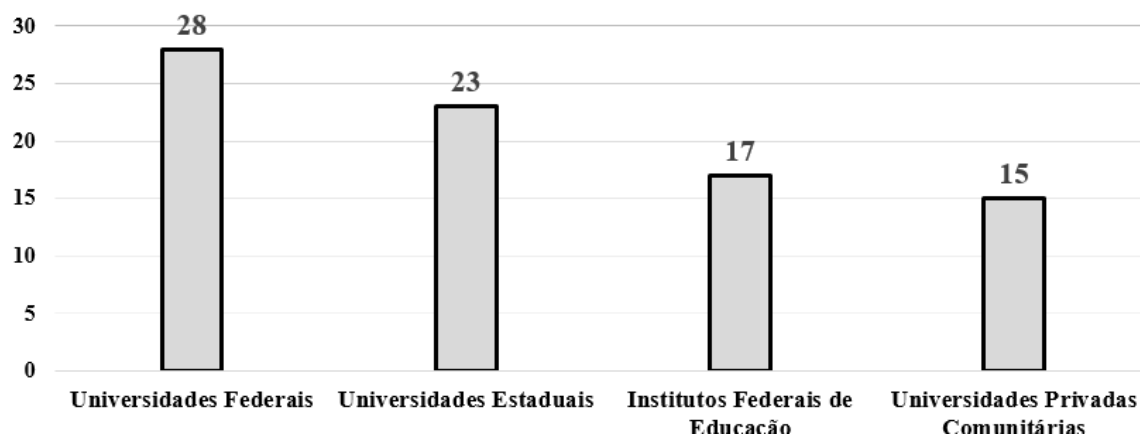
Percebemos que os participantes estavam vinculados a subprojetos do PIBID/Matemática de IES das cinco regiões do Brasil. Essas oitenta e três (83) IES⁶⁴ representam aproximadamente 43% do total de cento e noventa e cinco (195) IES vinculadas ao PIBID. As oitenta e três (83) IES participantes desta pesquisa estão classificadas conforme consta no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 - Classificação das IES participantes no Cenário Global

⁶² O Dropbox é um disco *online* onde os nossos arquivos podem ser guardados e sincronizados entre vários computadores. Todos os arquivos são colocados numa pasta definida na DropBox, ficando automaticamente guardado em nuvem, necessitando apenas uma conexão com a internet. Está disponível em: <www.dropbox.com>.

⁶³ O Facebook é utilizado como rede social para os participantes do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP.

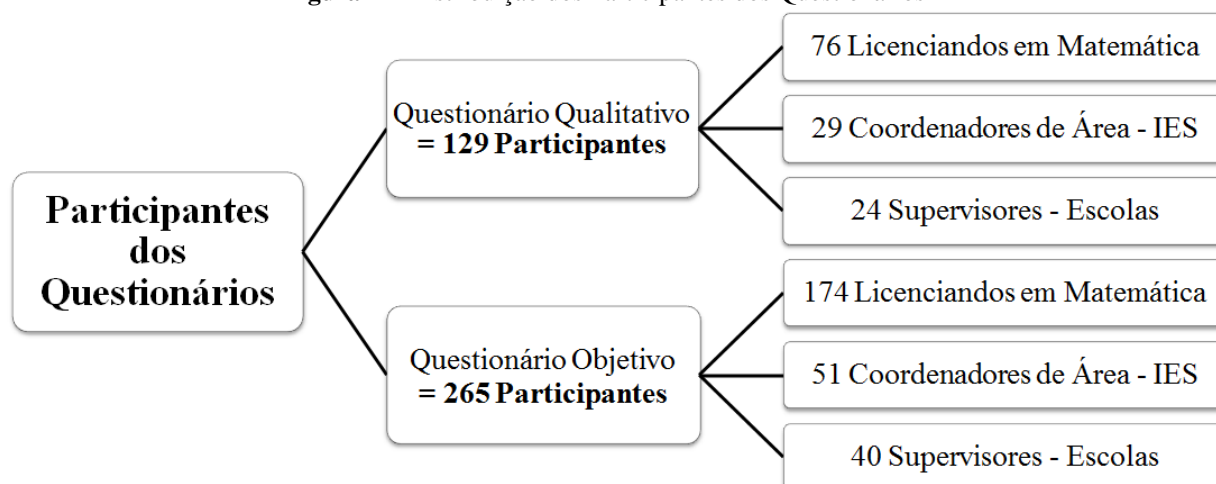
⁶⁴ Apresentamos, no Anexo II, o nome das 83 Instituições de Ensino Superior distribuídas nas cinco regiões no Brasil participantes da presente pesquisa.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Contexto Prático – Questionários, participaram respondendo trezentos e noventa e quatro (394) participantes do PIBID/Matemática do Brasil, sendo: duzentos e sessenta e cinco (265) responderam ao Questionário objetivo e, cento e vinte e nove (129) responderam ao Questionário qualitativo, distribuídos conforme Figura 5, a seguir:

Figura 4 – Distribuição dos Participantes dos Questionários



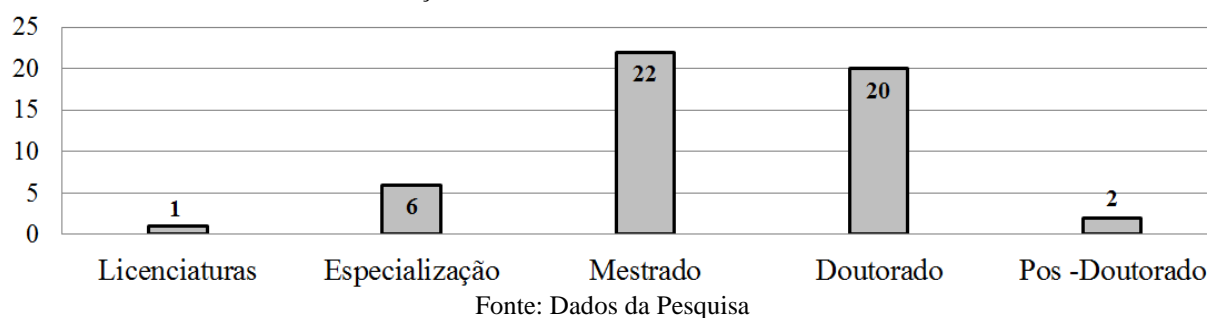
Fonte: Dados da Pesquisa.

Com base na Figura 5 apresentamos, no Subitem a seguir, as características dos trezentos e noventa e quatro (394) participantes dos subprojetos do PIBID/Matemática no Brasil participantes objetivando explicitar a representatividade desta pesquisa.

3.3.1 Características dos coordenadores de Área do PIBID/Matemática

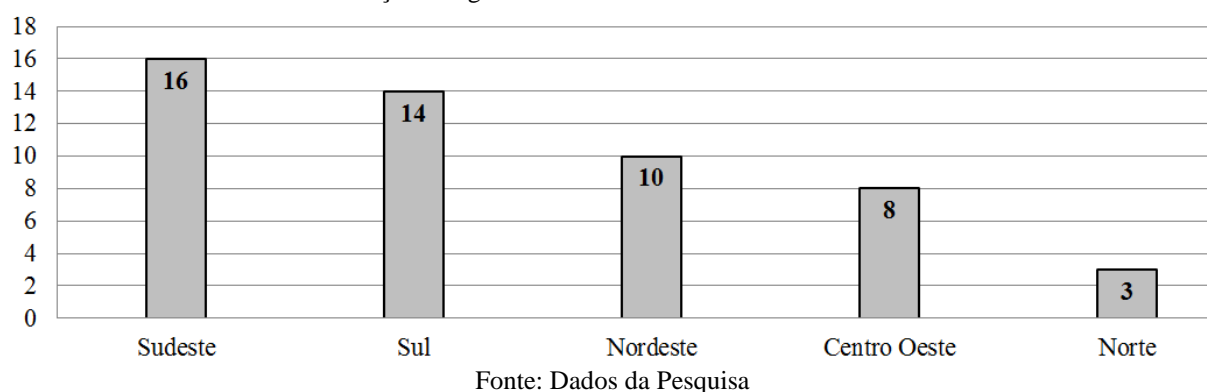
Os cinquenta e um (51) professores coordenadores de área que responderam ao Questionário objetivo possuíam as seguintes características:

Em relação ao sexo: vinte e um (21), 41,2% são do sexo masculino, e trinta (30), 58,8% são do sexo feminino; Em relação à titulação dos professores apresentamos, a seguir, o Gráfico 5, para representar este item.

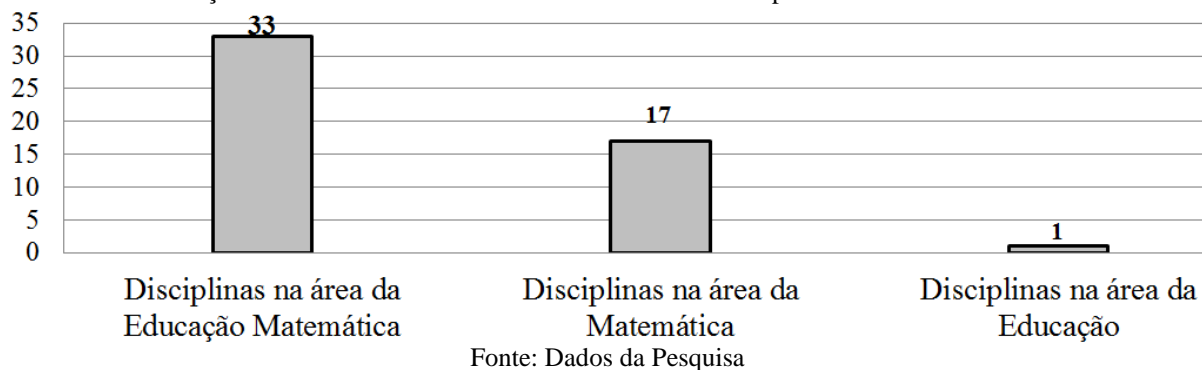
Gráfico 5 - Titulações dos coordenadores de área do PIBID/Matemática

Em relação à formação inicial em Matemática: quarenta e seis (46), 90,2% coordenadores de área possuem Licenciatura como formação acadêmica, e cinco (5), 9,8% possuem bacharelado como formação acadêmica.

Em relação aos vínculos dos coordenadores de área nas IES apresentamos, a seguir, no Gráfico 6, a distribuição geográfica.

Gráfico 6 - Distribuição Geográfica das IES com vínculos dos coordenadores de área

Em relação à atuação profissional nos cursos de Licenciatura em Matemática apresentamos, a seguir, no Gráfico 7, as disciplinas que os coordenadores de área ministram:

Gráfico 7 - Atuação Profissional dos coordenadores de área nas Disciplinas das Licenciatura em Matemática

No Gráfico 7, percebemos que existem coordenadores de área que atuam no PIBID/Matemática que não possuem um perfil desejado pelo programa enquanto política de

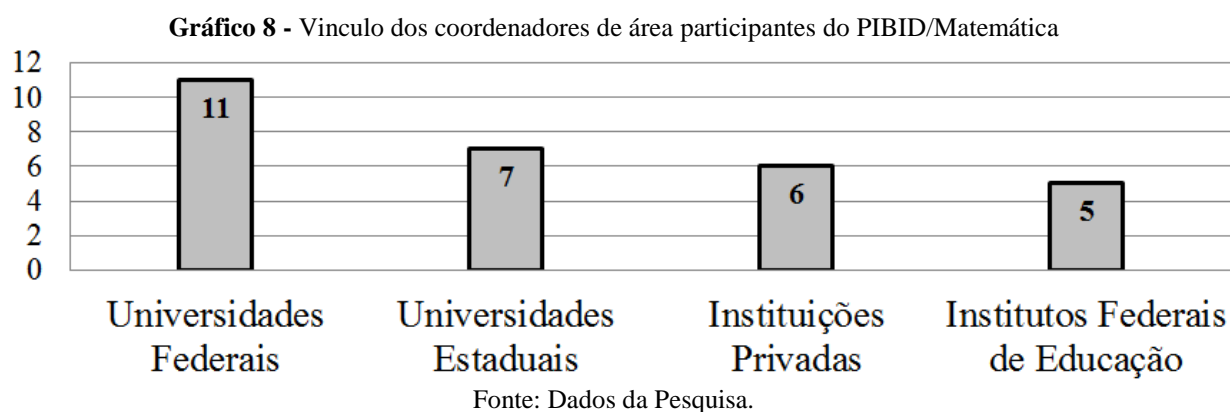
formação de professores. Estaremos retornando a esse aspecto na Análise dos Dados – Capítulo 8 da pesquisa.

Em relação aos diferentes níveis de atuação nas escolas públicas parceiras do PIBID/Matemática, trinta e três (33), 64,7% estão no Ensino Fundamental e dezoito (18) 35,3% estão no Ensino Médio.

Em relação à atuação dos coordenadores de área no PIBID/Matemática desde o início das atividades do PIBID/Matemática em suas IES, trinta e quatro (34), 66,5% estão vinculados ao PIBID desde o início nas suas respectivas instituições de Ensino Superior e, apenas dezessete (17), 33,5% dos atuais coordenadores de área ingressaram no PIBID depois do seu início.

Para nós, o percentual de permanência dos que implantaram o PIBID/Matemática em suas instituições é um aspecto positivo, pois sinalizam que os formadores acreditam nesse Programa como uma política pública de formação de professores que, com o passar dos anos, iria ser consolidada, bem como porque recebem um incentivo - bolsa.

Responderam ao Questionário qualitativo, vinte e nove (29) coordenadores de área – professores formadores (IES) das diversas regiões e instituições do Brasil, distribuídos conforme consta no Gráfico 8, a seguir:



No Subitem a seguir apresentamos as características dos professores das escolas participantes do PIBID/Matemática como supervisores.

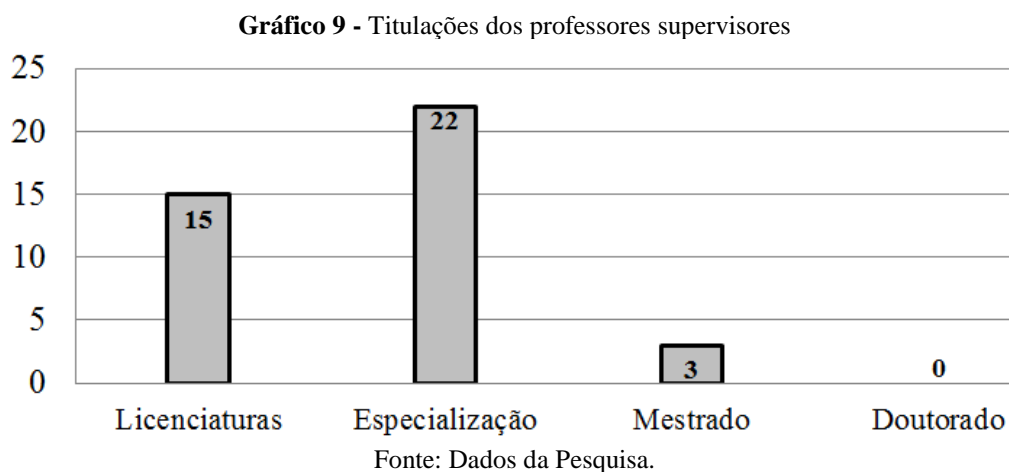
3.3.2 Características dos supervisores das Escolas do PIBID/Matemática

Nesta pesquisa participaram quarenta (40) professores supervisores que responderam ao Questionário objetivo e vinte e quatro (24) professores supervisores que responderam ao Questionário qualitativo.

Os quarenta (40) professores supervisores que responderam ao Questionário objetivo possuíam as seguintes características:

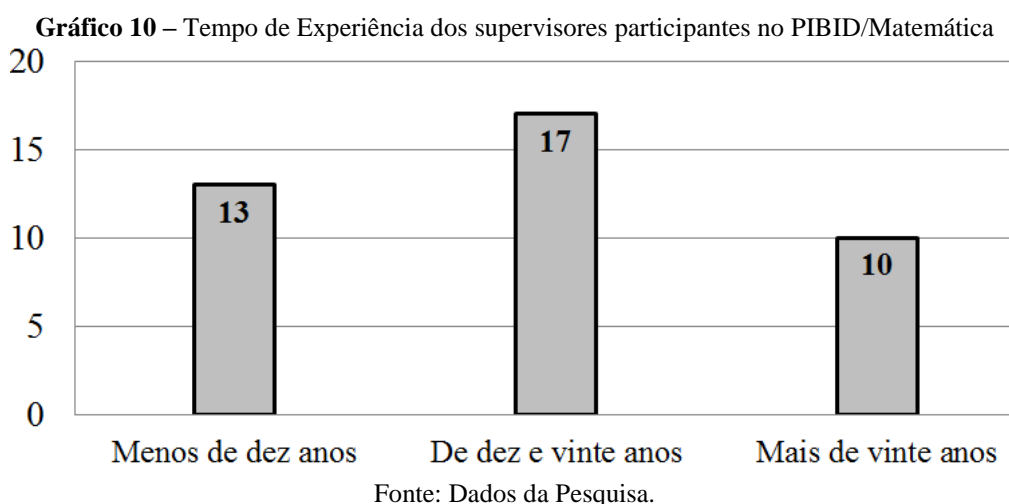
Em relação ao sexo: dez (10), 25% são do sexo masculino, e trinta (30), 75% do sexo feminino.

Em relação às titulações dos professores supervisores apresentamos, as características dos quarenta (40) supervisores participantes no Gráfico 9, a seguir:



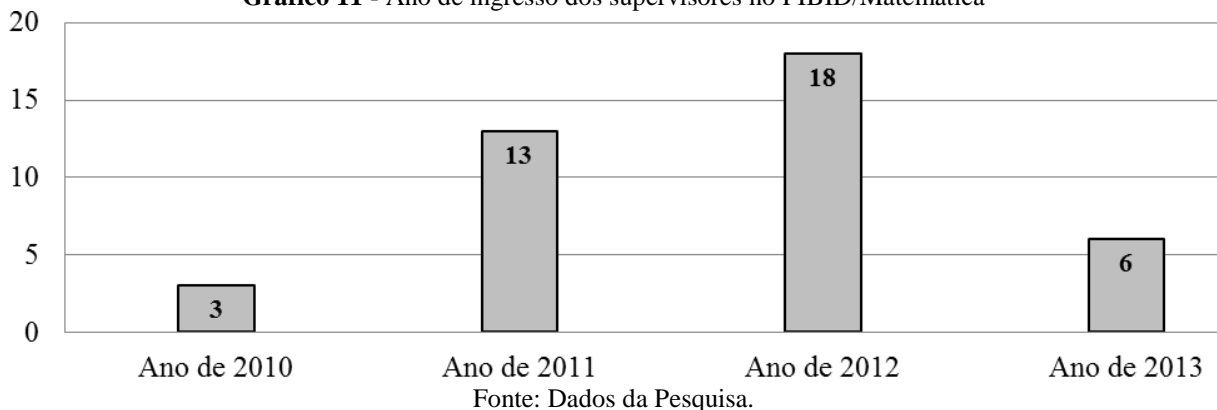
Em relação ao tempo de conclusão de suas Licenciaturas em Matemática: vinte e dois (22), 55% concluíram o curso de Licenciatura em Matemática antes do ano de 2002 e, dezoito (18), 45% concluíram o curso de Licenciatura em Matemática de 2003 a 2012.

Em relação à experiência como professor da Educação Básica apresentamos as características dos quarenta (40) supervisores participantes no Gráfico 10, a seguir:



Em relação aos níveis de ensino da atuação dos professores supervisores participantes do PIBID/Matemática nas escolas públicas parceiras, vinte e um (21), 52,5% atuam no Ensino Fundamental e dezenove (19), 47,5% atuam no Ensino Médio.

Apresentamos, a seguir, o Gráfico 11, representando o ano de ingresso dos supervisores nas atividades do PIBID/Matemática.

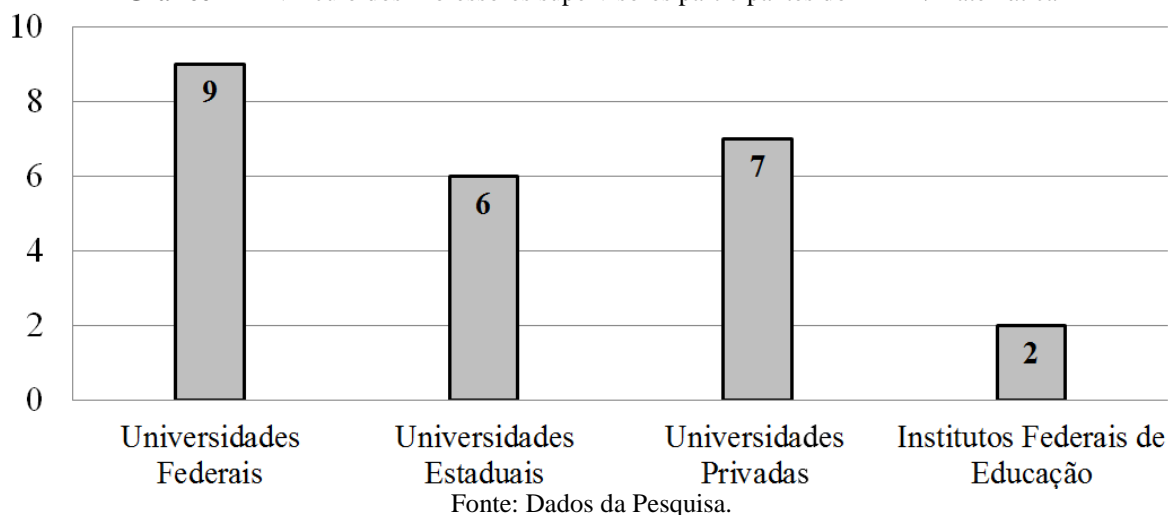
Gráfico 11 - Ano de ingresso dos supervisores no PIBID/Matemática

Com base no Gráfico 11, identificamos que os professores supervisores participantes do PIBID/Matemática possuem diferentes experiências em relação ao ano de início de suas atuações como coformadores.

Os vinte e quatro (24) professores supervisores que responderam ao Questionário qualitativo possuíam as seguintes características:

Em relação ao local de atuação profissional: dezessete (17), 70,8% atuam em escolas estaduais, cinco (5), 20,8% atuam em escolas municipais, e dois (2), 8,4% atuam em escolas de aplicação;

Em relação ao vínculo dos vinte e quatro (24) professores supervisores participantes nos subprojetos de Matemática do PIBID, apresentamos, a seguir no Gráfico 12, as características.

Gráfico 12 – Vínculo dos Professores supervisores participantes do PIBID/Matemática

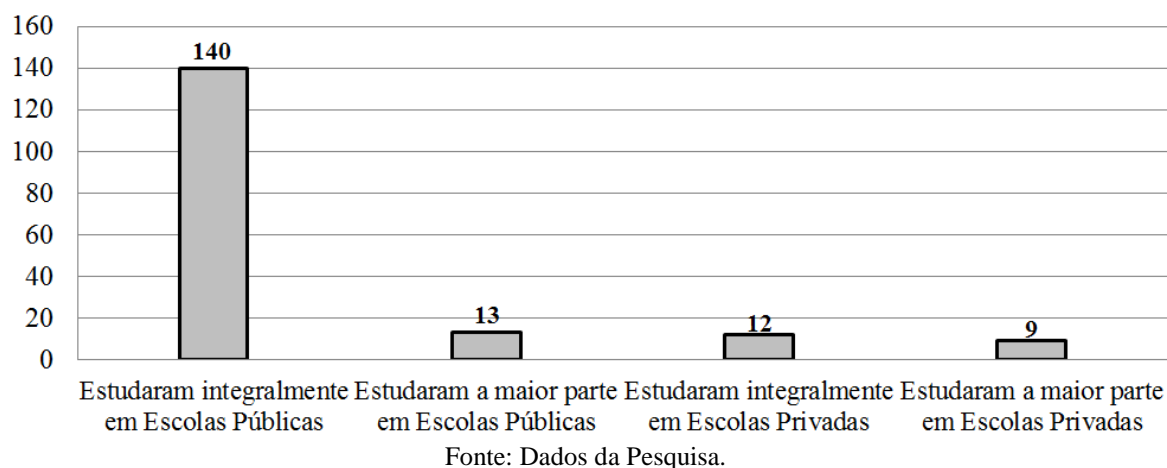
No Subitem a seguir, apresentamos as características dos licenciandos em Matemática participantes do PIBID.

3.3.3 Características dos Licenciandos - Bolsistas do PIBID/Matemática

Os cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática que responderam ao Questionário objetivo possuíam as seguintes características pessoais: Em relação ao sexo: sessenta (60), 34,5% são do sexo masculino, e cento e quatorze (114), 65,5% são do sexo feminino. Em relação à situação civil: trinta (30), 17,2% são casados, cento e trinta e seis (136), 78,2% são solteiros, oito (8), 4,6% têm outra situação civil ou não responderam. Em relação à paternidade/maternidade: trinta e dois (32), 18,4% possuem filhos, e cento e quarenta e dois (142), 81,6% não têm filhos.

Em relação às características acadêmicas dos licenciandos em Matemática apresentamos, a seguir no Gráfico 13, os dados referentes ao local de estudo na Educação Básica.

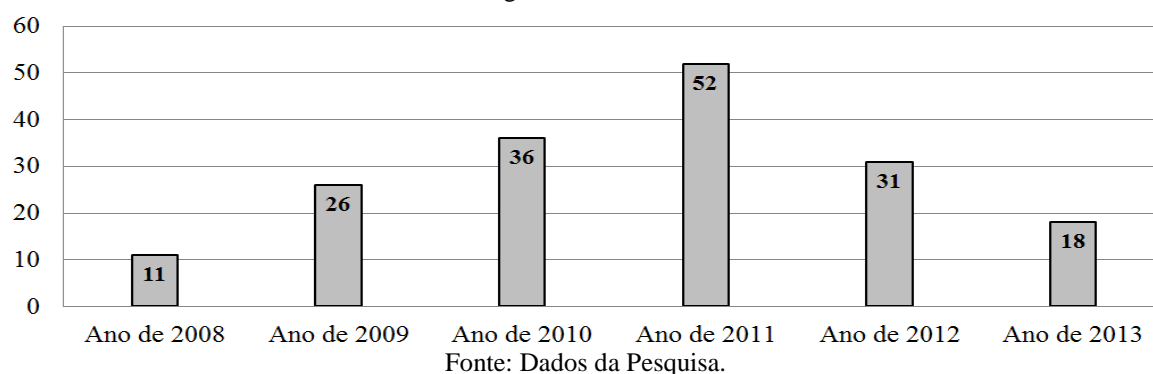
Gráfico 13 – Características acadêmicas dos licenciandos em Matemática



Em relação ao ano de conclusão de Ensino Médio: sessenta e oito (68), 30,1% concluíram o Ensino Médio até o ano de 2007 e, cento e seis (106), 60,9% concluíram o Ensino Médio entre os anos de 2008 e 2012.

Apresentamos, a seguir, o Gráfico 14, para ilustrar o ano de ingresso no curso de Licenciatura em Matemática dos participantes do PIBID/Matemática.

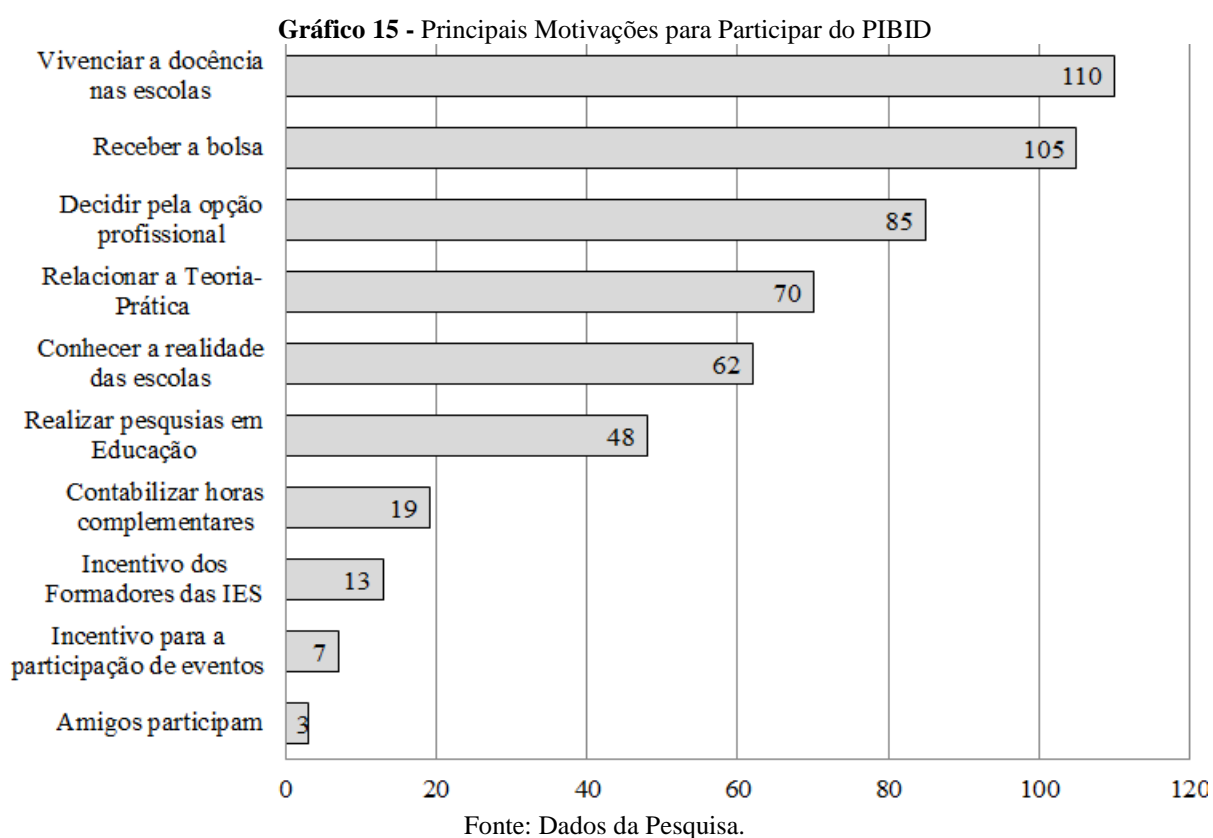
Gráfico 14 - Ano de ingresso na Licenciatura em Matemática



Em relação à ordem de escolha (primeira opção) da Licenciatura em Matemática no vestibular: para cento e dezoito (118), 67,8%, não; e para cinquenta e seis (56), 32,2%, sim.

Em relação ao conhecimento de que o foco do curso de Licenciatura em Matemática seria para a formação de professores ao matricular-se: quarenta e seis (46), 26,4% desconheciam o foco; e cento e vinte e seis (126), 73,6% tinham conhecimento do foco.

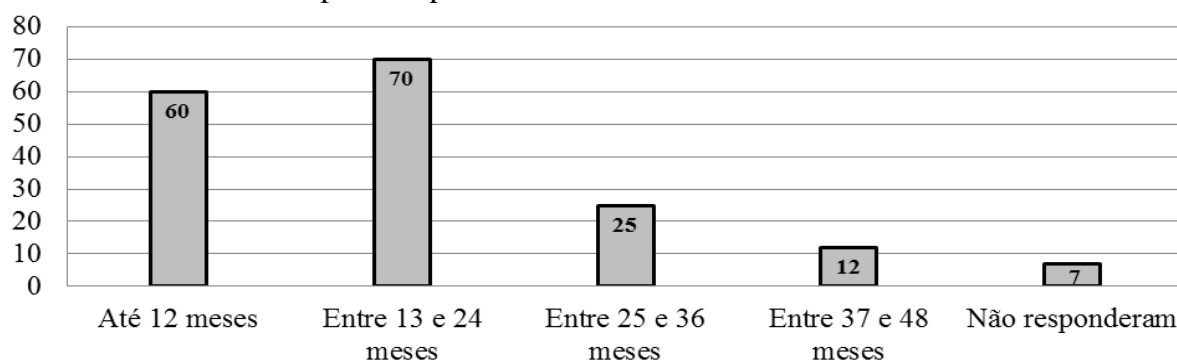
Apresentamos, a seguir, o Gráfico 15, envolvendo as dez principais motivações elencadas pelos licenciandos em Matemática para participarem do PIBID/Matemática.



As três (03) principais motivações mencionadas pelos licenciandos em Matemática para se tornarem bolsistas e participarem das atividades do PIBID/Matemática foram: atuar na realidade do trabalho docente (63,2%); recebimento da bolsa (60,3%) e experimentar a docência para definição da opção profissional (46,5%).

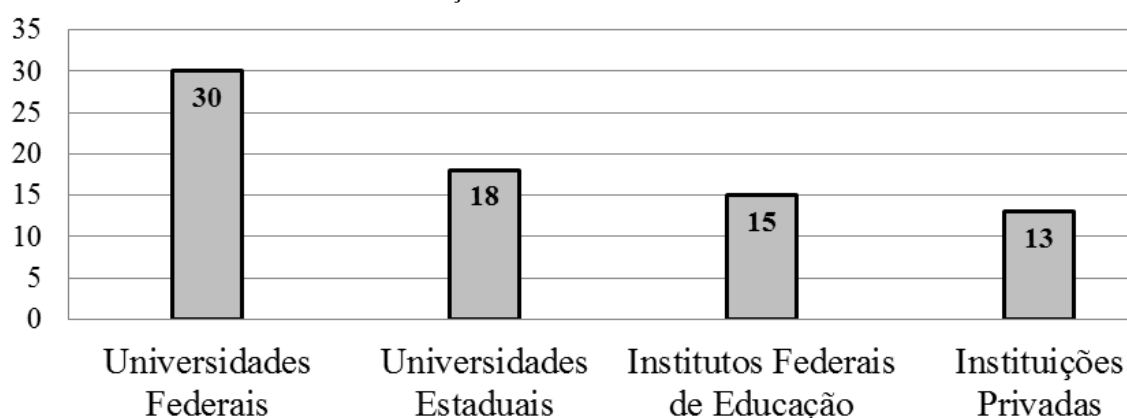
Em relação ao vínculo dos licenciandos em Matemática com o PIBID/Matemática durante a coleta de dados, cento e sessenta e nove (169), 97,2% dos Licenciandos que responderam ao Questionário objetivo estavam vinculados e apenas cinco (5), 2,8% não estavam vinculados ativamente.

Apresentamos, a seguir, o Gráfico 16, que representa o tempo de vínculo dos Licenciandos ao PIBID/Matemática, para identificar a experiência vivenciada como bolsista.

Gráfico 16 - Tempo de experiência dos licenciandos em Matemática no PIBID

Fonte: Dados da Pesquisa.

Responderam ao Questionário qualitativo, setenta e seis (76) licenciandos em Matemática matriculados nas diversas regiões e IES do Brasil, distribuídos conforme consta no Gráfico 17, a seguir:

Gráfico 17 – Distribuição das IES dos licenciandos em Matemática

Fonte: Dados da Pesquisa.

A diversidade das características dos participantes que subsidiaram a coleta dos dados, nos proporcionaram dados representativos para a nossa pesquisa

3.4 Análise de Conteúdo para a Interpretação dos Dados da Pesquisa

Nesta pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo⁶⁵ na perspectiva, apresentada por Bardin (1977), bem como outros autores que elucidam esse tipo de análise para a interpretação dos dados de pesquisas qualitativas.

Bardin (1977, p. 18) utiliza como referência, em sua clássica obra sobre a Análise de Conteúdo, as contribuições de Berelson (1952), pois, para este autor, a Análise de Conteúdo pode ser vista como “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva,

⁶⁵ Na presente pesquisa, todos os conceitos relacionados a Análise de Conteúdo serão iniciados por letras maiúsculas.

sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Segundo Bardin (1977), Berelson é um dos autores pioneiros a tratar do tema Análise de Conteúdo e entende que os trabalhos desenvolvidos por Berelson (1952) envolvendo a Análise de Conteúdo são fundamentais para a produção do conhecimento. A referida autora sintetiza e define a Análise de Conteúdo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Triviños (1987) afirma que a obra de Laurence Bardin (1977), a respeito da Análise de Conteúdo, serve como principal referência e teve grande impacto nas pesquisas na áreas humanas e sociais no Brasil. Desde a sua publicação, a Análise de Conteúdo tem sido aplicada, criticada, ampliada e, sobretudo, ainda suscita questionamentos e controvérsias no meio acadêmico. No entanto, o referido autor entende que a “*L'analyse de contenu* se configura como sendo a obra verdadeiramente notável sobre a Análise de Conteúdo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 159).

Nesse sentido, utilizamos alguns conceitos da Análise de Conteúdo para a organização, tratamento e interpretação dos dados coletados de toda classe de documentos e textos, a fim de entendermos o PIBID como “Terceiro Espaço” na formação de professores de Matemática no Brasil.

Também ressaltamos que utilizamos este referencial devido às características da pesquisa, bem como pela influência que possui o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática – GEPFPM do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, pois algumas pesquisas, desenvolvidas pelos participantes desse Grupo de pesquisa, estão sendo realizadas em Educação Matemática com a Análise de Conteúdo.

Bardin (1977) afirma que a Análise de Conteúdo é uma técnica que visa à inferência através da identificação objetiva e sistemática de características específicas das mensagens. A referida autora enfatiza que a Análise de Conteúdo envolve iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens.

Diversos autores também enfatizam os objetivos e as funções da Análise de Conteúdo como um procedimento para analisar mensagens de diferentes fontes.

Moraes (1999, p. 9) afirma que a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que, com o passar do tempo, “tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade”. O referido autor ainda enfatiza que a Análise de Conteúdo conduz a descrições sistemáticas, pois “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 9).

Minayo (2002, p. 203) enfatiza que o objetivo da Análise de Conteúdo é “[...] ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação”.

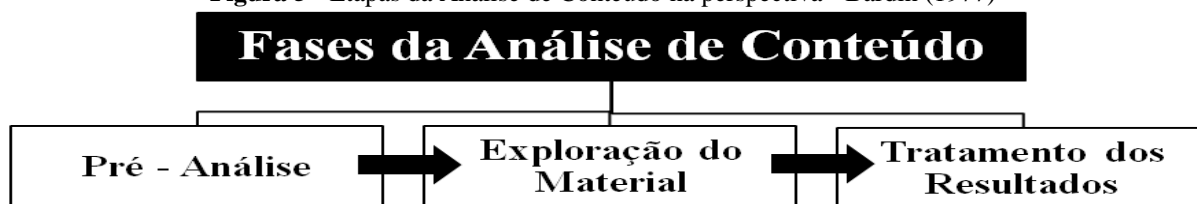
Oliveira (2008, p. 570), por sua vez, declara que “a Análise de Conteúdo pode servir a muitas disciplinas e objetivos, uma vez que tudo o que pode ser transformado em texto é passível de ser analisado com a aplicação desta técnica ou método”. Nesse sentido, Flick (2009, p. 291) entende que “a Análise de Conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

Nesta pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo na perspectiva da pesquisa qualitativa, pois “na análise qualitativa o que serve de informação é a presença ou a ausência de uma dada característica num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (BARDIN, 1977, p. 38).

A autora destaca que, por mais que se devam respeitar certas “regras” e que se salientem as diferentes fases e etapas, a Análise de Conteúdo não deve ser considerada e trabalhada como modelo exato e rígido. Assim, entendemos que a Análise de Conteúdo não é um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem delineadas até chegar à constituição das categorias, mas sim um tipo de análise que pode ser utilizado para inferirmos sobre dados qualitativos.

Para Bardin (1977), ao utilizar a Análise de Conteúdo, o pesquisador precisa ter cuidado para descrever cada uma das fases da análise, pois, por mais que se mantenham a flexibilidade e a criatividade, caracteriza-se como forma de explicitar a organização dos dados na redação da pesquisa. Dessa maneira, elencamos, a seguir, na Figura 6, as três (03) etapas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (1977).

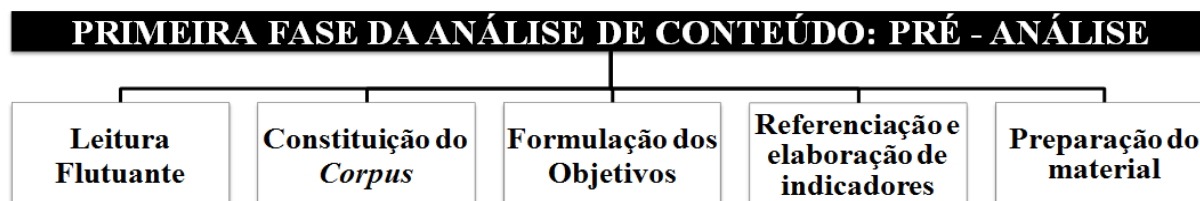
Figura 5 - Etapas da Análise de Conteúdo na perspectiva - Bardin (1977)



Fonte: Bardin (1977).

A primeira fase é a pré-análise, que consiste em organizar o material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Segundo Bardin (1977, p. 96-101), a pré-análise envolve a realização de cinco etapas, conforme consta na Figura 7, a seguir.

Figura 6 – Primeira fase da Análise de Conteúdo - Pré-análise



Fonte: Bardin (1977).

A Leitura Flutuante consiste no estabelecimento do contato do pesquisador com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Nesse sentido, Oliveira et al. (2003, p. 16) afirmam que, “para saltar as primeiras Unidades de Registro, o pesquisador estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido”.

A escolha dos documentos consiste na demarcação do universo dos documentos que será analisado. Assim, é muitas vezes necessário procedermos à constituição do *corpus* da pesquisa, conjunto dos documentos levados em consideração para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A constituição do *corpus* implica em escolhas, seleções e regras.

Bardin (1977, p. 97-98) apresenta cinco regras que devem ser consideradas para o delineamento do *corpus* da pesquisa. Assim, (i) “Exaustividade” envolve a consideração pelo pesquisador de todos os elementos desse *corpus*, pois não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não-interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor; (ii) a “Representatividade” está relacionada com os participantes pertencentes ao universo da pesquisa; (iii) “Homogeneidade”, os documentos escolhidos devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha.; (iv) “Pertinência”, os documentos do *corpus* da pesquisa devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise; (v) “Exclusividade”, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria

A formulação dos objetivos consiste em explicitar e precisar o domínio das dimensões e direções de análise que funcionam no processo. Para Bardin (1977, p. 98), na Análise de Conteúdo, os objetivos são fundamentais no desenvolvimento da análise, pois “estabelecem a

finalidade geral proposta para o trabalho e o quadro teórico e/ou pragmático no qual os resultados obtidos serão utilizados”.

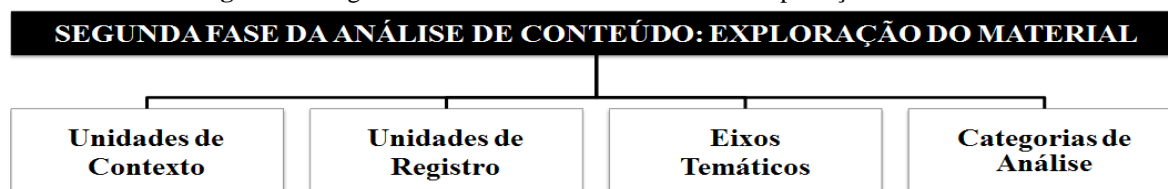
A referenciação dos índices e elaboração de indicadores são determinados por meio de excertos de texto nos documentos, para fundamentar a interpretação final. Para Bardin (1977, p. 100), os índices são “elementos do texto a serem analisados, e os indicadores são a quantidade de vezes que o tema é repetido, ou seja, a frequência com que o índice aparece no texto”.

A preparação do material consiste na preparação formal dos documentos. Para Bardin (1977, p. 101) a preparação do material envolve “a edição dos textos, passando pela aproximação semântica dos enunciados intactos, proposição por proposição, até a transformação linguística classificada por equivalência”. Nesta pesquisa, entendemos por aproximação semântica os ajustes, agrupamentos e adequações dos termos semelhantes de cada uma das Unidades de Registro

A segunda fase da análise é a exploração do material, que consiste na “descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos” (BARDIN, 1977, p. 101).

Apresentamos, a seguir, na Figura 8, os conceitos que fazem parte da segunda fase da Análise de Conteúdo – Exploração do Material.

Figura 7 – Segunda fase da Análise de Conteúdo – Exploração do Material



Fonte: Bardin (1977).

Na segunda fase, realizamos a definição das categorias da pesquisa, que são originalizadas das Unidades de Contexto, que são excertos das mensagens contidas nos documentos, e da identificação das Unidades de Registro, que correspondem ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à Categorização e à contagem da frequência. Assim, Bardin (1977, p. 101) declara que “a Codificação, a classificação e a Categorização são básicas nesta fase”.

Nesta pesquisa, utilizamos a “Codificação dos Dados” como um dos conceitos da Análise de Conteúdo, na perspectiva apresentada por Bardin (1977, p. 108), pois “tratar o material é codificá-lo”. Conforme a autora, a Codificação envolve a escolha das Unidades de Registro (tema, palavra, frase, personagem); seleção de regras de contagem e enumeração (presença, frequência, intensidade, direção, ordem de aparição), para permitir um agrupamento

posterior em categorias para nortear uma discussão precisa das características relevantes do conteúdo.

Para Bardin (1977, p. 107), uma “Unidade de Contexto corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da Unidade de Registro) são ótimas para que se possa compreender o significado exato da Unidade de Registro”. Assim, as Unidades de Contexto determinam que parte do material recolhido necessita ser analisada para caracterizar uma dada Unidade de Registro.

As Unidades de Registro são concebidas por Bardin (1977, p. 104), como sendo “uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”. Nessa perspectiva, Laville e Dionne (1999, p. 216) afirmam que os excertos dos conteúdos vão constituir as unidades de análise, ditas também unidades de classificação ou de registro. “As unidades consistem em fragmentos do discurso manifesto como palavras, expressões, frases ou ainda ideias referentes a temas recortados”.

Os Eixos Temáticos são provenientes das articulações com as Unidades de Registro por meio de um procedimento minucioso de interpretação das similaridades, confluências e divergências. Benites (2013, p. 90) com base em Bardin (1977) declara que após a constituição das Unidades de Registro realiza-se “um refinamento, agrupando os temas iniciais em Eixos Temáticos. O refinamento em Eixos Temáticos foi realizado a partir dos temas que se aproximavam, ou mesmo que se distanciavam, a fim de compor eixos mais consistentes teoricamente para a pesquisa”.

As Categorias de Análise são concebidas por Bardin (1977, p. 117) como sendo um movimento de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Entre os tipos de análise apresentadas por Bardin (1977, p. 105), utilizamos a análise categorial que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico estudado”.

Na presente pesquisa, os “núcleos de sentido” são os principais temas (unidades de registro) emergidos dos excertos – recortes ou trechos significativos (unidades de contexto) que são provenientes das respostas e depoimentos dos participantes. Os temas definidos como “núcleos de sentido” se inter-relacionam por meio de confluências e divergências entre si objetivando auxiliar no movimento de constituição dos Eixos Temáticos e das Categorias de Análise que darão suporte as nossas interpretações e inferências.

Bardin (1977, p. 153) afirma que a Análise Categórica “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Para a referida autora, na análise categórica temática, as categorias são configuradas conforme “os temas que emergem do texto, num processo de classificação dos elementos com características semelhantes, permitindo seu agrupamento”.

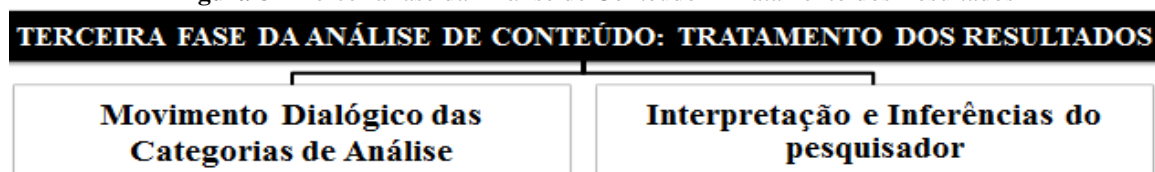
Nesse sentido, Minayo (2002) afirma que a análise temática ou categórica é o tipo de técnica mais utilizado pela Análise de Conteúdo. A análise temática ou categórica consiste em operações de desmembramento do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos. Assim, cada Categoria de Análise foi expressa por uma expressão chave, e que requer a identificação de indicadores das Unidades de Registro a incluir em cada Categoria de Análise.

Campos (2004, p. 613) declara que as categorias podem ser caracterizadas como “grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade”. O autor explicita que não existem fórmulas mágicas para orientar o pesquisador na categorização, e que nem é aconselhável o estabelecimento de passos norteadores, pois “em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado nos seus conhecimentos teóricos, norteado pela sua competência, sensibilidade, intuição e experiência” (p. 614).

Na terceira fase realiza-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Segundo Bardin (1977), a terceira fase é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica do pesquisador, pois ele propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos e, ainda identificamos novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

Apresentamos, a seguir, na Figura 9, os conceitos que fazem parte da terceira fase da Análise de Conteúdo – Tratamento dos Resultados.

Figura 8 – Terceira fase da Análise de Conteúdo – Tratamento dos Resultados



Fonte: Bardin (1977).

Na terceira fase da Análise de Conteúdo, Triviños (1987, p. 162) ressalta que o pesquisador não deve simplesmente se deter ao conteúdo manifesto dos documentos estudados, mas “aprofundar sua análise, buscando os conteúdos latentes das mensagens”.

Com base nos autores mencionados, podemos dizer que a Análise de Conteúdo procura ir além da descrição das mensagens, pois é preciso atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo dessas mensagens, por meio da nossa interpretação. Nesse momento, podem existir duas possibilidades de interpretação. Aquela realizada a partir de um aporte teórico constituído, ou através de uma teoria que emerge a partir dos próprios dados. Seja qual for o modo, a interpretação é um momento crucial da Análise de Conteúdo.

Apresentamos, no Subitem a seguir, a descrição das etapas desenvolvidas, envolvendo os contextos práticos da presente pesquisa.

3.5 Descrição das Etapas Desenvolvidas da Análise de Conteúdo

Apresentamos, a seguir, as etapas, os procedimentos e os instrumentos que utilizamos na pesquisa, objetivando elucidar os nove movimentos realizados durante todo o processo de descrição e Análise dos Dados.

O primeiro movimento de Análise dos Dados consistiu em fazermos a Leitura Flutuante dos dados objetivando identificar, por meio de uma leitura exaustiva dos dados, os conteúdos presentes no *corpus*, que pudessem nos ajudar na compreensão do nosso objeto de investigação. Ressaltamos que durante a Leitura Flutuante, deparamo-nos com um volume de informações a serem tratadas provenientes dos três (03) contextos práticos da pesquisa, o que nos levou a identificar temas e relações durante esta Leitura Flutuante.

Em um segundo momento, definimos os objetivos sobre o objeto estudado e os dados a serem analisados. A Leitura Flutuante nos permitiu a definição dos objetivos, assim elencamos alguns aspectos recorrentes no conteúdo dos textos evidenciados nos dados da pesquisa.

Em um terceiro momento, realizamos a enumeração dos depoimentos a serem analisados. Nessa etapa, os dados provenientes dos depoimentos dos participantes nas Entrevistas e nos Questionários, foram organizados em planilhas eletrônicas do programa Excel⁶⁶. A construção dessa planilha foi importante para a organização dos dados produzidos pelos cento e vinte e nove (129) participantes, vinte e nove (29) coordenadores de área das IES, vinte e quatro (24) supervisores das escolas parceiras, e setenta e seis (76) licenciandos em Matemática) do PIBID/Matemática que responderam aos Questionários.

Em sequência, enumeramos as mesmas, utilizando uma numeração simples, o que possibilitou identificar rapidamente cada grupo de informação a ser analisado. Para cada uma

⁶⁶ O Microsoft Office Excel é um editor de planilhas produzido pela Microsoft. Seus recursos incluem uma interface intuitiva e capacidades ferramentas de cálculo e de construção de gráficos. Informação disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Excel>. O movimento de identificação das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro foi desenvolvido em uma planilha eletrônica do Excel para auxiliar na organização dos dados produzidos pelos cento e vinte e nove (129) participantes do PIBID/Matemática que responderam ao Questionário.

das dez (10) Questões, representamos os participantes do PIBID/Matemática respondentes do Questionário qualitativo com a seguinte enumeração: os professores coordenadores de área (formadores das IES) foram identificados como F1, F2, ..., F29; os professores supervisores (das escolas) foram identificados como S1, S2, ..., S24; os licenciandos em Matemática foram identificados como L1, L2, ..., L76.

Em um quarto momento, realizamos o recorte dos depoimentos, caracterizando as Unidades de Contexto. Os excertos são segmentos de texto que permitem compreender a significação das Unidades de Registro, recolocando-a no seu contexto. Assim, na presente pesquisa, entendemos que os excertos das mensagens (Unidades de Contexto) são importantes, pois nos proporcionam a possibilidade de regressar ao contexto de qualquer Unidade de Registro, em casos de dúvidas durante o processo de recorte e reagrupamento das Unidades de Registro.

Em um quinto momento, realizamos a definição das Unidades de Registro. Nesta pesquisa, utilizamos o tema como a Unidade de Registro na perspectiva de Bardin (1977, p. 106):

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O tema, enquanto Unidade de Registro, é utilizado geralmente para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.

Ressaltamos que as Unidades de Registro foram definidas passo a passo e nos guiaram como pesquisador, em um movimento de idas e vindas na busca de extrair os “núcleos de sentido” (BARDIN, 1977, p. 105) dos excertos dos dados provenientes das comunicações contidas nas respostas dos participantes nos três (03) contextos práticos da pesquisa.

Em um sexto momento, realizamos o agrupamento e a aproximação semântica (ajustes, agrupamentos e adequações dos termos semelhantes) das Unidades de Registro. Realizar a aproximação semântica das Unidades de Registro em cada um dos três (03) contextos práticos da pesquisa é importante porque uma mesma ideia pode ser expressa através de palavras diferentes, bem como auxilia na na preparação formal das Unidades de Registro.

Ressaltamos que no movimento de análise, as aproximações semânticas só foram realizadas após o agrupamento das Unidades de Registro. Exemplificando, no contexto prático – Questionários, definimos as Unidades de Registro das Unidades de Contexto provenientes das respostas dos coordenadores de área, depois definimos as Unidades de Registro das Unidades de Contexto provenientes das respostas dos supervisores e, logo após, definimos as Unidades de Registro das Unidades de Contexto provenientes das respostas dos licenciandos

em Matemática participantes. Concluído esse movimento, agrupamos todas as Unidades de Registro para iniciar o processo de aproximações semânticas.

Em um sétimo momento, associamos as Unidades de Registro aos Eixos Temáticos. Cada Eixo Temático foi composto por um conjunto de Unidades de Registro. Assim, em cada contexto prático da pesquisa, as Unidades de Registro foram agrupadas em Eixos Temáticos. A articulação das Unidades de Registro em Eixos Temáticos é realizado por meio de suas divergências e confluências e se configura como um procedimento minucioso de interpretação de cada uma das Unidades de Registro, articulando-as entre si, sempre considerando os pressupostos teóricos e objetivos centrais da pesquisa.

Realizamos a articulação entre as Unidades de Registro e os Eixos Temáticos em uma planilha do Excel, pois uma planilha do Excel serve como representação para evidenciar que um Eixos Temáticos pode ser composto por diversas Unidades de Registro, bem como serve para evidenciar o sistema de Codificação e a análise frequencial, pois, segundo Oliveira et al. (2003, p. 22), “cada palavra, conjunto de palavras ou temas assinalados no texto, assim como cada categoria, deve ser precedida por um número”.

Apresentamos, no Capítulo 4, o processo de constituição dos Eixos Temáticos no contexto prático - Questionários, realizado em um cenário global, pois envolvem as respostas dos participantes do PIBID/Matemática no Brasil. Os Eixos Temáticos, constituídos no referido capítulo foram agrupados no Capítulo 7 com os Eixos Temáticos dos outros dois contextos práticos - Entrevistas e Vivência no PIBID, para a constituição das Categorias de Análise da pesquisa.

Apresentamos, no Capítulo 5, o processo de constituição dos Eixos Temáticos no Contexto Prático – Entrevistas, realizadas nos cenários institucional e gerencial do PIBID, pois envolvem os depoimentos dos coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID na UFSCar, USP e Unesp, bem como do depoimento da Diretora da DEB/Capes. Os Eixos Temáticos, constituídos no referido capítulo foram agrupados no Capítulo 7 com os Eixos Temáticos dos outros dois contextos práticos - Questionários e Vivência no PIBID, para a constituição das Categorias de Análise da pesquisa.

Apresentamos, no Capítulo 6, o processo de constituição dos Eixos Temáticos no contexto prático – Vivência no PIBID, no cenário local da pesquisa, envolvendo a vivência do pesquisador no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP. Os Eixos Temáticos, constituídos no referido capítulo foram agrupados no Capítulo 7 com os Eixos Temáticos dos outros dois contextos práticos - Questionários e Entrevistas, para a constituição das Categorias de Análise da pesquisa.

Os Eixos Temáticos, constituídos nos três (03) contextos práticos da pesquisa foram articulados entre si para a constituição das Categorias de Análise. A identificação de um conjunto de Eixos Temáticos contribuiu para realizarmos as inter-relações entre eles para a constituição e definição das Categorias de Análise, segundo os pressupostos teóricos, os objetivos e os critérios de classificação que ocorrem ao longo do processo de Análise dos Dados da pesquisa.

Em um oitavo momento, realizamos a definição das Categorias de Análise, pois Bardin (1977, p. 117) afirma que o processo de categorização é caracterizado como sendo “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Corroborando com essas ideias, entendemos o processo de categorização como sendo um processo de redução dos dados pesquisados, pois as Categorias de Análise representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando-se, nesse processo, seus aspectos mais importantes. Assim sendo, apresentamos no Capítulo 7, o processo de constituição das Categorias de Análise, articuladas com os Eixos Temáticos, definidos nos três (03) contextos práticos, apresentados nos Capítulos 4, 5 e 6 para as Categorias de Análise constituídas.

Em um nono momento, realizamos a interpretação e a apresentação dos resultados no Capítulo 8. Nesse sentido, Beline et al (2010, p. 6) consideram que o ato de interpretar dados é fundamental na Análise de Conteúdo, pois, “interpretar é melhorar a compreensão dos fenômenos sob investigação, é estabelecer pontes antes inexistentes entre os textos que compõem o *corpus* da pesquisa, gerando assim um *metatexto* que exprimem suas compreensões sobre o fenômeno investigado”.

Assim sendo, explicitamos a nossa interpretação por meio de sínteses interpretativas das quatro (04) categorias de análise. Elas são caracterizadas como sendo um texto, no qual expressamos com clareza as nossas compreensões provenientes do movimento dialógico realizado na Descrição e Análise dos Dados.

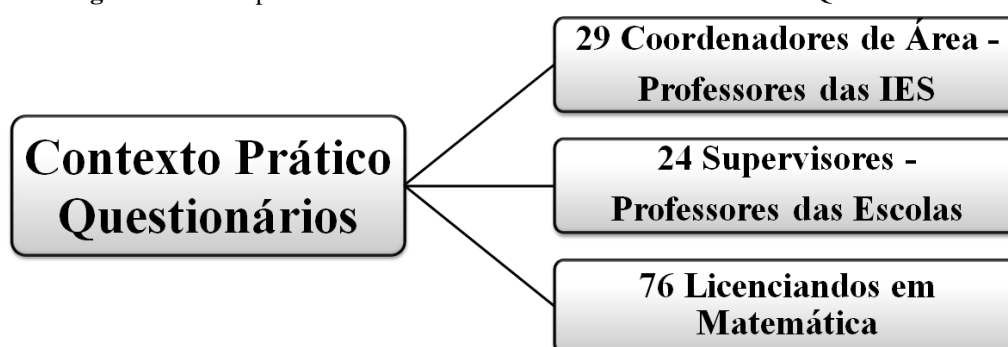
As sínteses interpretativas foram constituídas por meio da nossa intuição, análise reflexiva e crítica, para extrair uma compreensão e externalizar os aspectos principais de cada uma das Categorias de Análise, objetivando contemplar o objetivo da presente pesquisa - elencar e compreender potencialidades do PIBID como um “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil.

4 ANÁLISE DE CONTEÚDO NO CONTEXTO PRÁTICO - QUESTIONÁRIOS

Apresentamos, no presente capítulo, a descrição do processo de análise e categorização da pesquisa, iniciando com a Análise de Conteúdo de um dos contextos práticos desta pesquisa, qual seja: contexto prático – Questionários, que envolve as respostas dos participantes do PIBID/Matemática no cenário global.

Apresentamos, a seguir, a Figura 10 representando os participantes do PIBID/Matemática da pesquisa.

Figura 9 - Participantes do PIBID/Matemática do Contexto Prático – Questionários



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Para realizarmos a Descrição e Análise dos Dados obtidos por meio do Questionário, respondido por cento e vinte e nove (129) participantes do PIBID/Matemática no Brasil, utilizamos alguns conceitos da Análise de Conteúdo, na perspectiva apresentada por Bardin (1977). Dessa maneira, apresentamos tais conceitos, objetivando descrever os passos dados, atribuindo rigor aos procedimentos metodológicos, empregados nesta pesquisa.

Para auxiliar a compreensão do movimento utilizado da Análise de Conteúdo, no contexto prático - Questionário, utilizamos as Unidades de Registro que são provenientes das Unidades de Contexto - partes significativas ao pesquisador - extraídas das respostas dos participantes.

Utilizamos o tema como Unidades de Registro, pois pretendemos desvendar os “núcleos de sentido” (BARDIN 1977, p. 105) das comunicações contidas nas respostas dos participantes. Enfatizamos que no contexto prático – Questionário, as Unidades de Registro são constituídas, a partir das Unidades de Contexto.

Apresentamos, a seguir, o movimento de Constituição dos Eixos Temáticos no Contexto Prático – Questionário, objetivando detalhar e descrever cada uma das etapas da Análise de Conteúdo.

Em um primeiro momento, enfatizamos o movimento de constituição das Unidades de Registro, provenientes das Unidades de Contexto das respostas dos vinte e nove (29) coordenadores de área (Professores formadores atuantes nos cursos de Licenciatura em Matemática das IES) as dez (10) Questões do Questionário.

Em um segundo momento, destacamos o movimento de constituição das Unidades de Registro, provenientes das Unidades de Contexto das respostas dos vinte e quatro (24) supervisores (Professores de Matemática das Escolas parceiras do PIBID), as dez (10) Questões do Questionário.

Em um terceiro momento, explicitamos o o movimento de constituição das Unidades de Registro, provenientes das Unidades de Contexto das respostas dos setenta e seis (76) licenciandos em Matemática atuantes no PIBID, participantes da pesquisa, as dez (10) Questões do Questionário.

Em um quarto momento, realizamos um movimento de Análise dos Dados, agrupando as Unidades de Registro, constituídas apartir das Unidades de Contexto das respostas dos participantes (coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática) no contexto prático – Questionário, para realizarmos as aproximações semânticas entre as Unidades de Registro.

Em um quinto momento, mostramos o movimento de inter-relações entre as Unidades de Registro, ou seja, a constituição dos Eixos Temáticos do contexto prático – Questionário. O movimento realizado para inter-relacionar essas Unidades de Registro aos Eixos Temáticos foi o agrupamento por meio de confluências e divergências.

Em um sexto momento, finalizamos apresentando em um Quadro, os dez (10) Eixos Temáticos constituídos no Contexto Prático - Questionário. Estes dez (10) Eixos Temáticos foram agrupados, no Capítulo 7, aos Eixos Temáticos dos outros dois Contextos Práticos (Entrevistas e Vivência no PIBID) para a constituição das Categorias de Análise da pesquisa que foram interpretadas considerando os objetivos e referencial teórico desta pesquisa.

Apresentamos, a seguir, o movimento da Análise de Conteúdo no Questionário respondido pelos vinte e nove (29) coordenadores de área, participantes do PIBID/Matemática.

4.1 Constituição das Unidades de Registro do Questionário respondido pelos coordenadores de Área

Apresentamos no Quadro 5, as dez (10) Questões do Questionário respondidas pelos coordenadores de área do PIBID/Matemática no cenário global.

Quadro 5 - Questionário respondido pelos coordenadores de Área

Questões do Questionário – coordenadores de Área
QUESTÃO 1: Qual é a avaliação que você faz de sua participação no PIBID/Matemática?
QUESTÃO 2: Em sua visão, quais são as principais potencialidades formativas do PIBID/Matemática para a formação de professores de Matemática?
QUESTÃO 3: Comente a respeito da seguinte proposição: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” Para você de que maneira a Escola pode contribuir como um lócus de formação, ação e experiência docente?
QUESTÃO 4: Você entende que existe um diálogo imperativo da Universidade na parceria com as Escolas? Por exemplo: As escolas não participam ativamente da elaboração das propostas dos Subprojetos do PIBID/Matemática. Para você, quais ações seriam importantes para diminuir a complexidade na relação Universidade-Escola.
QUESTÃO 5: Quais são os fatores que de alguma maneira dificultam na condução de atividades programadas nas escolas parceiras?
QUESTÃO 6: Para você, de que maneira o PIBID/Matemática serviu como um instrumento de aproximação entre a universidade e a escola?
QUESTÃO 7: Sabendo que um dos papéis da escola pública no PIBID é o de mobilizar seus professores em serviço como cofomadores, como tem sido o envolvimento dos membros da escola onde você atuou (diretores, professores etc.)?
QUESTÃO 8: Qual foi a principal contribuição proporcionada pelo PIBID/Matemática para você, como professor da Universidade, da escola ou possível futuro professor?
QUESTÃO 9: Fale-nos um pouco sobre a experiência de compartilhar (Formadores com supervisores e supervisores com Formadores) a responsabilidade da formação dos futuros professores de Matemática participantes do PIBID/Matemática
QUESTÃO 10: Com base na definição de Comunidade de Prática apresentada por Wenger (2001) “um grupo de pessoas que partilha um interesse, um problema que enfrentam regularmente no trabalho ou nas suas vidas, e que se juntam para desenvolver conhecimento de forma a criar uma prática em torno desse tópico”. Quais características de uma Comunidade de Prática você identificou no grupo do PIBID/Matemática que coordena ou coordenou?

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Com base nas respostas dos coordenadores de área à cada uma das dez (10) Questões explicitadas acima, no Quadro 5, o nosso primeiro movimento no processo analítico foi realizarmos a Leitura Flutuante dos dados, objetivando identificarmos aspectos relevantes convergentes aos objetivos da pesquisa.

A Leitura Flutuante nos proporcionou a identificação de trechos significativos⁶⁷ (Unidades de Contexto) de cada uma das respostas dos vinte e nove (29) participantes, coordenadores de área, que nos auxiliou na constituição das Unidades de Registro (temas) pertinentes para a compreensão do objeto investigado, pois conforme Bardin (1977, p. 107), “as Unidades de Contexto servem de unidade de compreensão para codificar a Unidade de Registro”.

No movimento de identificação das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro, utilizamos uma planilha eletrônica (Excel) para organizar as respostas dos vinte e nove (29) coordenadores de área para cada uma das dez (10) Questões do Questionário.

⁶⁷ Ressaltamos que os trechos significativos são recortados dos depoimentos por meio de do nosso envolvimento como pesquisador com os dados considerando os objetivos e os aportes teóricos da pesquisa.

Assim sendo apresentamos no Apêndice 16, um quadro com quatro (04) colunas. Na primeira coluna do quadro, consta a enumeração dos coordenadores de área que responderam cada uma das dez (10) Questões do Questionário. Na segunda coluna, apresentamos as respostas na íntegra dos coordenadores de área que responderam cada uma das dez (10) Questões do Questionário. Na terceira coluna, apresentamos as Unidades de Contexto que representam os excertos envolvendo aspectos significativos das respostas dos coordenadores de área e nos conduzem à identificação das Unidades de Registro, que estão na quarta coluna.

Para exemplificar apresentamos no Quadro 6, a seguir, o movimento de constituição das Unidades de Registro das respostas dos vinte e nove (29) coordenadores de área para a primeira Questão do Questionário.

Quadro 6 – Constituição das Unidades de Registro - Questão 1 – coordenadores de área

QUESTÃO 1: Qual é a avaliação que você faz de sua participação no PIBID/Matemática?			
F⁶⁸	Respostas dos coordenadores de área à Questão 1	Excertos - Unidades de Contexto	Unidades de Registro
F01	Eu considero muito positivo atuar como coordenadora do PIBID/Matemática para Ensino Fundamental. Em relação a minha prática como formadora de professores vejo que foi contribuiu para que a teoria se aproximasse da prática cada vez mais, porque tinha em mãos exemplos e experiências dos próprios Licenciandos para utilizar como proposta de reflexão crítica da situação. Passei 10 anos sendo professora da Educação Básica, retornar como formadora nessa aproximação da escola me permite continuar próximo a realidade que falo e reflito em aulas. Por esses motivos avalio como pertinente e bem propício esse projeto de aproximação com a escola de Educação Básica.	Passei 10 anos sendo professora da Educação Básica, retornar como formadora nessa aproximação da escola me permite continuar próximo a realidade que falo e reflito em aulas.	Ressignificação da prática docente
		Por esses motivos avalio como pertinente e bem propício esse projeto de aproximação com a escola de Educação Básica.	Aproximação IES/Escolas
		Em relação a minha prática como formadora de professores vejo que foi contribuiu para que a teoria se aproximasse da prática cada vez mais, porque tinha em mãos exemplos e experiências dos próprios Licenciandos para utilizar como proposta de reflexão crítica da situação	Articulação teoria-prática
F02	O PIBID nos proporciona uma maior aproximação com as escolas, proporcionando uma visão real da sala de aula, logo no início do curso e não somente no momento do estágio supervisionado.	O PIBID nos proporciona uma maior aproximação com as escolas, proporcionando uma visão real da sala de aula, logo no início do curso e não somente no momento do estágio supervisionado.	Formação inicial
F03	O aspecto que considero mais relevante é a reaproximação pessoal com a escola, já que, deixei de ser professora no Ensino Fundamental e médio em 2008.	O aspecto que considero mais relevante é a reaproximação pessoal com a escola, já que, deixei de ser professora no Ensino Fundamental e médio em 2008.	Ressignificação da prática docente
F04	Em meu trabalho com o PIBID tenho sido despertado no sentido de perceber as limitações pedagógicas e de conteúdo dos alunos e estimulá-los a superar estas barreiras, proporcionando no decorrer do processo um crescimento profissional visível e constante nos alunos participantes. Isso me fez rever o olhar que tomava como referencial em minha prática docente nas licenciaturas e reconstruir o processo, olhando com outros olhos os alunos, buscando uma cumplicidade que nos leve a conquistas mais relevantes em sua formação.	Em meu trabalho com o PIBID tenho sido despertado no sentido de perceber as limitações pedagógicas e de conteúdo dos alunos e estimulá-los a superar estas barreiras, proporcionando no decorrer do processo um crescimento profissional visível e constante nos alunos participantes.	Funções dos coordenadores de área
		Isso me fez rever o olhar que tomava como referencial em minha prática docente nas licenciaturas e reconstruir o processo, olhando com outros olhos os alunos, buscando uma cumplicidade que nos leve a conquistas mais relevantes em sua formação.	Ressignificação da prática docente
F05	Minha participação como coordenador do PIBID foi muito positiva, pois tenho 27 anos de carreira no magistério e por ter trabalhado em todas as esferas, Fundamental e Médio em escolas estaduais, municipais e particulares e também na faculdade, fez com que eu pudesse contribuir em muito com estes licenciando bolsistas do PIBID. Mesmo assim, apesar dessa bagagem no magistério, também aprendi muito com esses bolsistas e supervisores das escolas conveniadas. Na verdade, o professor é um eterno aprendiz e sempre busquei	Na verdade, o professor é um eterno aprendiz e sempre busquei desenvolver este trabalho da forma mais democrática possível, sem deixar de lado a responsabilidade de cada um.	Formação continuada
		Apesar dessa bagagem no magistério, também aprendi muito com esses bolsistas e supervisores das escolas	Ressignificação da prática docente

⁶⁸ Na descrição das respostas dos participantes no contexto prático - Questionário, utilizamos a seguinte representação: coordenadores de Área (formadores) - F; Supervisores (Coformadores) - S; e licenciandos em Matemática - L

	desenvolver este trabalho da forma mais democrática possível, sem deixar de lado a responsabilidade de cada um.		
F06	Certamente a participação no PIBID é importante na minha prática como formador de professores. Basta ver que o PIBID nos possibilita uma proximidade maior com o ensino básico e com os problemas práticos da realidade na qual meus alunos do curso estão inseridos.	Certamente a participação no PIBID é importante na minha prática como formador de professores. Basta ver que o PIBID nos possibilita uma proximidade maior com o ensino básico	Aproximação IES-Escolas
F07	Boa. Oriente os futuros professores nos vários aspectos e atividades cotidianas de um professor, desde a abertura ao testar/tentar metodologias diferenciadas a que estão habituados, até o desenvolvimento prático de atividades burocráticas que fazem parte do cotidiano docente. Avalio suas práticas ao mesmo tempo avalio as falhas que tive no papel de orientadora destes alunos, com o objetivo de aprimorar meus conhecimentos e passa-los adiante de forma clara.	Oriento os futuros professores nos vários aspectos e atividades cotidianas de um professor	Funções dos Coodenadores de área
		avaliao as falhas que tive no papel de orientadora destes alunos, com o objetivo de aprimorar meus conhecimentos	Ressignificação da prática docente
F08	Estou na coordenação do PIBID, subprojeto Matemática da UFRGS desde agosto de 2012. Atuamos com 3 escolas de Ensino Fundamental e médio. Penso que o PIBID tem me proporcionado uma nova experiência com os alunos, licenciandos em Matemática. Uma maior aproximação com as escolas públicas, suas potencialidades e limitações. Me faz repensar as práticas de estágio e as disciplinas em que já atuei ao longo de minha carreira. O PIBID é um projeto que valoriza a coletividade e exige um tipo diferente de orientação, é um desafio.	desenvolvimento prático de atividades burocráticas que fazem parte do cotidiano docente	Escola como espaço formativo
		Penso que o PIBID tem me proporcionado uma nova experiência com os alunos, licenciandos em Matemática. Uma maior aproximação com as escolas públicas, suas potencialidades e limitações	Aproximação IES/Escolas
		Me faz repensar as práticas de estágio e as disciplinas em que já atuei ao longo de minha carreira.	Ressignificação da prática docente
		PIBID é um projeto que valoriza a coletividade e exige um tipo diferente de orientação, é um desafio.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F09	Como formador aprendi que tanto alunos quanto os professores da escola pública têm muitas experiências que devem ser compartilhadas e a aproximação com a realidade da escola pública brasileira foi fundamental neste processo, ou seja, para entendermos os reais problemas de aprendizagem da Matemática.	aproximação com a realidade da escola públicabrasileira foi fundamental neste processo, ou seja, para entendermos os reais problemas de aprendizagem da Matemática.	Aproximação IES/Escolas
F10	Tem contribuído muita para as aulas da área de educação Matemática a qual leciono.	Tem contribuído muita para as aulas da área de educação Matemática a qual leciono.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F11	Percebo que tem contribuído significativamente para compreensão dos problemas que envolve o fazer docente. O trabalho tem proporcionado momentos de reflexão que antes somente o Estágio ou as Práticas de ensino nos davam.	O trabalho tem proporcionado momentos de reflexão que antes somente o Estágio ou as Práticas de ensino nos davam.	Formação inicial
F12	Avalio que a minha participação no PIBID Matemática contribuiu muito na minha prática de formador de Professor de Matemática, pois tive condições de conhecer a realidade de uma escola pública, a Escola Estadual Irmã Diva Pimentel em Barra do Garças-MT, durante todo o seu ciclo de atividade e confrontar o meu discurso (perspectiva/fundamentação teórica) de formação de professor com a realidade dos professores de Matemática desta escola e ajustar/adequar alguns pontos deste discurso frente a esta realidade.	Avalio que a minha participação no PIBID Matemática contribuiu muito na minha prática de formador de Professor de Matemática, pois tive condições de conhecer a realidade de uma escola pública	Ressignificação da prática docente
F13	O PIBID nos proporcionou ampliar o leque de conhecimentos a respeito da prática de ensino de Matemática e da formação de professores.	O PIBID nos proporcionou ampliar o leque de conhecimentos a respeito da prática de ensino de Matemática e da formação de professores.	Conhecimento da prática docente
F14	Extremamente positiva, hoje eu falo da situação acadêmica do ensino público com propriedade, e oriento os meus alunos para encararem essa realidade.	Extremamente positiva, hoje eu falo da situação acadêmica do ensino público com propriedade, e oriento os meus alunos para encararem essa realidade.	Atratividade da carreira docente
F15	Foi muito valiosa, por me dar uma aproximação maior com os professores supervisores na escola e as dificuldades de dar continuidade aos projetos, dentro das escolas. Aprendi muito com isso.	Foi muito valiosa, por me dar uma aproximação maior com os professores supervisores na escola e as dificuldades de dar continuidade aos projetos, dentro das escolas. Aprendi muito com isso.	Funções dos coordenadores de área
F16	Poder desenvolver um Valorização da coletividade entre alunos de licenciatura, professores da Educação Básica, alunos de pós-graduação e pesquisadores. Favorecer a proximidade da universidade e da escola pública para percepção dos enfrentamentos, dificuldades e superações.	Favorecer a proximidade da universidade e da escola pública para percepção dos enfrentamentos, dificuldades e superações.	Aproximação IES/Escolas
		Poder desenvolver um Valorização da coletividade entre alunos de licenciatura, professores da Educação Básica, alunos de pós-graduação e pesquisadores.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F17	Além do conhecimento, tive a oportunidade de conhecer a realidade de perto e conviver com as diferenças entre pessoas, raças, etnias, entre outros. Ver a realidade das escolas e as dificuldades que os professores enfrentam por falta de apoio do governo e sem falar como são mal recompensados ou reconhecidos. Ao longo deste período que tive participando do projeto, tive a oportunidade de saber a fundo como acontece o processo de reciclagem de vários tipos de produtos, inclusive com o meu projeto que é de reciclagem de vidros e a quantidade deste material que é retirado todos os dias do lixão	Ver a realidade das escolas e as dificuldades que os professores enfrentam por falta de apoio do governo e sem falar como são mal recompensados ou reconhecidos.	Atratividade da carreira docente
		Tive a oportunidade de conhecer a realidade de perto e conviver com as diferenças entre pessoas, raças, etnias, entre outros	Escola como espaço formativo

	da cidade por catadores de produtos recicláveis. Minha avaliação neste projeto é 80 pois o tempo é pouco e a aprendizagem é muita.		
F18	Ter a oportunidade de coordenar projeto PIBID/Matemática tem sido muito gratificante. Vejo como meus Licenciandos que participam do PIBID estão cada vez mais envolvidos com questões relacionadas à Educação Básica. Como formador as discussões se tornaram muito mais ricas, pois temos muito o que discutir em sala de aula por conta do trabalho que temos desenvolvidos em escolas públicas.	Vejo como meus Licenciandos que participam do PIBID estão cada vez mais envolvidos com questões relacionadas à Educação básica	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F19	Aprendi muito tanto com os bolsistas como com os supervisores. A troca de experiência foi marcante.	Aprendi muito tanto com os bolsistas como com os supervisores. A troca de experiência foi marcante.	Compartilhamento de experiência
F20	Avalio que o programa me auxiliou a institucionalizar práticas que eu desenvolvia isoladamente nas escolas de Educação Básica. Potencializou as relações dos Licenciandos com os professores da escola que atuam agora como coformadores dos Licenciandos. Essa relação e aproximação deu-me uma visão mais completa do perfil do professor necessário.	Avalio que o programa me auxiliou a institucionalizar práticas que eu desenvolvia isoladamente nas escolas de Educação Básica.	Ressignificação da prática docente
		Potencializou as relações dos Licenciandos com os professores da escola que atuam agora como coformadores dos Licenciandos. Essa relação e aproximação deu-me uma visão mais completa do perfil do professor necessário.	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
F21	Como professora de estágio e prática já tinha uma proximidade com as escolas de ensino básico do município, no entanto os meses de estágio, interrompidos pelos recessos, não dava a oportunidade de acompanhar os alunos e propor atividades de diversas naturezas para contribuir com os alunos. Já no PIBID, pude acompanhar a evolução dos acadêmicos, como também conquistá-los para a profissão docente, pois alguns estavam ingressando no programa apenas pela bolsa. Hoje, posso refletir dos momentos de decisão, que no início das atividades os acadêmicos eram mais tímidos, calados e hoje já têm autonomia em dizer o que consideram mais importante para determinada sala, devido a realidade dos alunos. As orientações acerca das publicações, para a participação em congressos impulsionou nos acadêmicos vontade de fazer pesquisa em educação Matemática. Assim, considero que a principal contribuição para minha prática como formador foi a de acompanhar e orientar os alunos na busca de uma postura profissional ética e comprometida em realizar práticas escolares significativas em Matemática.	Considero que a principal contribuição para minha prática como formador foi a de acompanhar e orientar os alunos na busca de uma postura profissional ética e comprometida em realizar práticas escolares significativas em Matemática.	Compartilhamento de experiências
		No PIBID, pude acompanhar a evolução dos acadêmicos, como também conquistá-los para a profissão docente, pois alguns estavam ingressando no programa apenas pela bolsa.	Formação inicial
F22	Avalio o PIBID como um lugar onde posso trabalhar a formação do aluno, articulando teoria e prática de forma mais contundente. Desse modo, as disciplinas de Didática e Metodologias podem ser vivenciadas com uma prática mais extensa, possibilitando melhor adequação.	Avalio o PIBID como um lugar onde posso trabalhar a formação do aluno, articulando teoria e prática de forma mais contundente.	Articulação teoria-prática
		As disciplinas de Didática e Metodologias podem ser vivenciadas com uma prática mais extensa	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F24	A minha participação está sendo muito importante para minha prática, pois as experiências na escola me dão mais base para conversar com os meus alunos. Posso falar e dar exemplos concretos de práticas diferentes da tradicional.	A minha participação está sendo muito importante para minha prática, pois as experiências na escola me dão mais base para conversar com os meus alunos.	Ressignificação da prática docente
F25	É muito interessante, pois o PIBID permite o contato direto com a comunidade escolar onde coordenador do PIBID e acadêmicos se interagem com todos sujeitos envolvidos nesse projeto, propiciando o (re) conhecimento do ambiente e seus problemas, a fim de que sejam encontradas medidas que contribuam para a melhoria dos diversos aspectos educacionais.	É muito interessante, pois o PIBID permite o contato direto com a comunidade escolar onde coordenador do PIBID e acadêmicos se interagem com todos sujeitos envolvidos nesse projeto.	Escola como espaço formativo
F26	Como formadora de professores de Matemática eu diria que o PIBID impulsionou de forma extraordinária a conexão teoria e prática dos acadêmicos envolvidos. É uma oportunidade ímpar no sentido de mostrar e vivenciar a docência. Assim, o professor coordenador têm a possibilidade de aumentar suas experiências e tornar-se um verdadeiro formador de professores.	Como formadora de professores de Matemática eu diria que o PIBID impulsionou de forma extraordinária a conexão teoria e prática dos acadêmicos envolvidos	Articulação teoria-prática
		O professor coordenador têm a possibilidade de aumentar suas experiências e tornar-se um verdadeiro formador de professores.	Ressignificação da prática docente
F27	Minha participação motivou-me a buscar novas metodologias para o ensino de Matemática.	Minha participação motivou-me a buscar novas metodologias para o ensino de Matemática.	Ressignificação da prática docente
F28	Muito boa, pois o PIBID proporciona uma interação entre bolsista e escola que os estágios não conseguem abranger.	proporciona uma interação entre bolsista e escola que os estágios não conseguem abran	Formação inicial
F29	Uma experiência muito enriquecedora pois embora esteja na função de professora universitária desde 2002 e nessa instituição desde 2010, fui professora da Educação Básica por cerca de 16 anos, comecei em 1994 assim que terminei o curso de magistério... Desta forma com o PIBID posso fazer uma conexão entre a universidade e a escola de Educação Básica, bem como estabelecer parcerias.	Desta forma com o PIBID posso fazer uma conexão entre a universidade e a escola de Educação Básica, bem como estabelecer parcerias.	Funções dos coordenadores de área

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ressaltamos que, para cada uma das dez (10) Questões respondidas pelos coordenadores de área, elaboramos um quadro, semelhante ao Quadro 6, como pode ser corroborado no Apêndice 16 da pesquisa. Com base no Quadro 6, enfatizamos novamente que a constituição das Unidades de Registro foram provenientes das Unidades de Contexto. Dessa maneira, com as respostas dos coordenadores de área do PIBID/Matemática à Questão 1, constituímos treze (13) Unidades de Registro.

A partir das inter-relações realizadas entre as Unidades de Contexto e as Unidades de Registro, organizamos no Quadro 7, o agrupamento das Unidades de Registro definidas para cada um das dez (10) Questões, respondidas pelos vinte e nove (29) coordenadores de área.

Quadro 7 - Unidades de Registro no Contexto Prático - Questionário – coordenadores de Área

Questão 1 -	Unidades de Registro
13 Unidades de Registro - coordenadores de área	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento da prática docente
	Escola como espaço formativo
	Formação continuada
	Formação inicial
	Funções dos coordenadores de área
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
	Ressignificação da prática docente
	Reflexões compartilhadas coletivamente
Questão 2	Unidades de Registro
17 Unidades de Registro - coordenadores de área	Abordagens metodológicas no PIBID
	Articulação teoria-prática
	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
	Escola como espaço formativo
	Espaço de negociação nos grupos/comunidades
	Formação continuada
	Formação inicial
	Funções dos Licenciandos no PIBID
	Funções dos supervisores do PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Recursos e materiais didáticos
	Reflexões da prática pedagógica
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	
Reflexões compartilhadas coletivamente	
Questão 3	Unidades de Registro
17 Unidades de Registro - coordenadores de área	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento político da profissão
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Formação inicial
	Funções das escolas no PIBID
	Funções dos coordenadores de área
	Funções dos supervisores do PIBID

	Perspectivas do PIBID como política pública
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Carreira docente
	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
	Ressignificação da prática docente
	Reflexões compartilhadas coletivamente
Questão 4	Unidades de Registro
15 Unidades de Registro - coordenadores de área	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Carreira docente
	Compartilhamento de experiências
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Espaço de negociação no grupo/comunidade
	Funções das escolas no PIBID
	Parceria Capes/IES
	Parceria IES/Escolas
	Perspectivas do PIBID como política pública
	Possibilidades do PIBID para as Escolas
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
	Reflexões compartilhadas coletivamente
Questão 5	Unidades de Registro
09 Unidades de Registro - coordenadores de área	Atratividade da carreira docente
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Excesso de atividades do professor
	Funções das escolas no PIBID
	Funções dos supervisores do PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Parceria IES/Escolas
Perspectivas do PIBID como política pública	
Questão 6	Unidades de Registro
16 Unidades de Registro - coordenadores de área	Abordagens metodológicas no PIBID
	Aproximação IES/Escolas
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Formação inicial
	Funções das escolas no PIBID
	Funções dos supervisores do PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Parceria IES/Escolas
	Perspectiva do PIBID como política pública
	Possibilidades do PIBID para as Escolas
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	
Reflexões compartilhadas coletivamente	
Questão 7	Unidades de Registro
12 Unidades de Registro - coordenadores de área	Atratividade da carreira docente
	Conhecimento da prática docente
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Formação continuada
	Funções das escolas no PIBID
	Funções dos coordenadores de área do PIBID
	Funções dos supervisores do PIBID
	Possibilidades do PIBID para as escolas
	Recursos e materiais didáticos
	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
Ressignificação da prática docente	
Questão 8	Unidades de Registro
	Abordagens metodológicas no PIBID
	Articulação teoria-prática

10 Unidades de Registro - coordenadores de área	Atratividade da carreira docente
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento pedagógico do conteúdo
	Escola como espaço formativo
	Formação inicial
	Funções dos Licenciandos no PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Questão 9	Unidades de Registro
15 Unidades de Registro - coordenadores de área	Abordagens metodológicas no PIBID
	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Compartilhamento de experiências
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Formação continuada
	Formação inicial
	Funções dos coordenadores de área do PIBID
	Funções dos supervisores do PIBID
	Parceria IES/Escolas
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Reflexões da prática pedagógica
	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
Reflexões compartilhadas coletivamente	
Questão 10	Unidades de Registro
10 Unidades de Registro - coordenadores de área	Abordagens metodológicas no PIBID
	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Envolvimento dos membros dos grupos/comunidades do PIBID
	Espaço de negociação no grupo/comunidade
	Funções dos coordenadores de área do PIBID
	Parceria IES/Escolas
	Reflexões compartilhadas coletivamente

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 7 apresentado, identificamos cento e quarenta (140) Unidades de Registro, constituídas a partir das Unidades de Contexto no Questionário respondido pelos coordenadores área, conforme consta na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Quantidade das Unidades de Registro – Questionário - coordenadores de Área

Questões – coordenadores de área	Quantidade de Unidades de Registro
Questão 1	13
Questão 2	18
Questão 3	18
Questão 4	15
Questão 5	09
Questão 6	17
Questão 7	12
Questão 8	11
Questão 9	16
Questão 10	11
TOTAL	140

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base na Tabela 3, organizamos essas Unidades de Registro no Excel, percebemos que várias Unidades de Registro possuíam recorrências, ou seja, uma Unidade de Registro foi

constituída em várias questões do Questionário. Dessa maneira, organizamos em uma outra coluna, do Excel⁶⁹, as Unidades de Registro sem recorrências e as que possuíam recorrências consideramos-as apenas uma vez.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 8, as Unidades de Registro, constituídas das Unidades de Contexto, as quais foram extraídas das respostas dos coordenadores de área do PIBID/Matemática as Questões do Questionário.

Quadro 8 – Unidades de Registro – Questionário - coordenadores de área

Nº	Unidades de Registro – Questionário coordenadores de Área
1	Abordagens metodológicas no PIBID
2	Aproximação IES/Escolas
3	Articulação teoria-prática
4	Atratividade da carreira docente
5	Profissionalização da Carreira docente
6	Compartilhamento de experiências
7	Conhecimento da prática docente
8	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
9	Conhecimento pedagógico do conteúdo
10	Conhecimento político da profissão
11	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
12	Entraves na parceria IES/Escolas
13	Envolvimento dos membros nos grupos/comunidades do PIBID
14	Escola como espaço formativo
15	Espaço de negociação nos grupos/comunidades
16	Excesso de atividades do professor
17	Formação continuada
18	Formação inicial
19	Funções das escolas no PIBID
20	Funções dos coordenadores de área do PIBID
21	Funções dos Licenciandos no PIBID
22	Funções dos supervisores no PIBID
23	Inserção no universo da pesquisa
24	Parceria Capes/IES
25	Parceria IES/Escolas
26	Perspectiva do PIBID como política pública
27	Possibilidades do PIBID para as Escolas
28	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
29	Recursos e materiais didáticos
30	Reflexões compartilhadas coletivamente
31	Reflexões da prática pedagógica
32	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
33	Ressignificação da prática docente

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Essas trinta e três (33) Unidades de Registro serão agrupadas em um quarto momento (Subitem 4.4), com as Unidades de Registro dos outros participantes (supervisores e licenciandos em Matemática) para constituir as Unidades de Registro do contexto prático - Questionário.

⁶⁹ Apresentamos no Apêndice 17, o agrupamento e as recorrências das trinta e três (33) Unidades de Registro – Questionário - coordenadores

Nesse movimento de análise, explicitamos no próximo Subitem, o processo desenvolvido por nós, para a constituição das Unidades de Registro, provenientes das Unidades de Contexto evidenciadas pelas repostas dos supervisores às dez (10) Questões do Questionário.

4.2 Constituição das Unidades de Registro do Questionário respondido pelos supervisores do PIBID/Matemática

Nesse momento, apresentamos o processo de tratamento dos dados provenientes do contexto prático - Questionário respondidos pelos vinte e quatro (24) supervisores do PIBID/Matemática participantes da pesquisa.

Apresentamos no Quadro 9, as dez (10) Questões do Questionário, respondidas pelos supervisores do PIBID/Matemática no cenário global.

Quadro 9 - Questionário respondido pelos supervisores

Questões do Questionário - supervisores
QUESTÃO 1: Qual é a avaliação que você faz de sua participação no PIBID/Matemática?
QUESTÃO 2: Em sua visão, quais são as principais potencialidades formativas do PIBID/Matemática para a formação de professores de Matemática?
QUESTÃO 3: Comente a respeito da seguinte proposição: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Para você de que maneira a Escola pode contribuir como um lócus de formação, ação e experiência docente?
QUESTÃO 4: Você entende que existe um diálogo imperativo da Universidade na parceria com as Escolas? Por exemplo: As escolas não participam ativamente da elaboração das propostas dos Subprojetos do PIBID/Matemática. Para você, quais ações seriam importantes para diminuir a complexidade na relação Universidade-Escola.
QUESTÃO 5: Sabendo que um dos papéis da escola pública no PIBID é o de mobilizar seus professores em serviço como cofomadores, como tem sido o envolvimento dos membros da escola onde você atuou (diretores, professores etc.)?
QUESTÃO 6: Você vê o PIBID/Matemática como instrumento de aproximação entre a universidade e a escola? Apresente possíveis entraves, conflitos e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das ações do PIBID.
QUESTÃO 7: Qual foi a principal contribuição proporcionada pelo PIBID/Matemática para você, como professor da Universidade, da escola ou possível futuro professor?
QUESTÃO 8: Fale-nos um pouco sobre a experiência de compartilhar (Formadores com supervisores e supervisores com Formadores) a responsabilidade da formação dos futuros professores de Matemática participantes do PIBID/Matemática
QUESTÃO 9: Quais aspectos didáticos você contribuiu para a formação de futuros professores de Matemática, dentro da sua supervisão do PIBID/Matemática?
QUESTÃO 10: Quais as principais orientações/recomendações que você deu ao licenciando (bolsista) quando eles chegaram para desenvolver suas ações do PIBID/Matemática em sua sala de aula?

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Com base no Quadro 9, para cada uma das dez (10) Questões, respondidas pelos supervisores, o nosso primeiro movimento no processo analítico foi realizar a Leitura Flutuante dos dados, objetivando identificar trechos significativos (Unidades de Contexto) de cada uma das respostas dos vinte e quatro (24) participantes, supervisores, que nos auxiliou na constituição das Unidades de Registro.

No movimento de identificação das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro, utilizamos uma planilha eletrônica (Excel) para organizar as respostas dos vinte e quatro (24) supervisores para cada uma das dez Questões do Questionário.

Assim sendo apresentamos no Apêndice 18, um quadro com quatro (04) colunas. Na primeira coluna do Quadro, consta a enumeração dos supervisores que responderam cada uma das dez Questões do Questionário. Na segunda coluna, apresentamos as respostas na íntegra dos supervisores que responderam cada uma das dez Questões do Questionário. Na terceira coluna apresentamos as Unidades de Contexto que representam os excertos envolvendo aspectos significativos das respostas dos supervisores e nos conduzem à identificação das Unidades de Registro, que estão na quarta coluna.

Para exemplificar apresentamos no Quadro 10, a seguir, o movimento de constituição das Unidades de Registro das respostas dos vinte e quatro(24) supervisores, para a primeira questão do Questionário.

Quadro 10 – Constituição das Unidades de Registro - Questão 1 – supervisores

QUESTÃO 1: Qual é a avaliação que você faz de sua participação no PIBID/Matemática?			
S	Respostas dos supervisores à Questão 1	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
S01	Minha avaliação é a importância em apresentar a experimentação com distintos conteúdos e estratégias didático-pedagógicas em situações reais de sala de aula e para isso a conscientizar sobre a importância do domínio dos conteúdos matemáticos para os alunos bolsistas.	conscientizar sobre a importância do domínio dos conteúdos matemáticos para os alunos bolsistas.	Conhecimento dos conteúdos matemáticos
		Minha avaliação é a importância em apresentar a experimentação com distintos conteúdos e estratégias didático-pedagógicas em situações reais de sala de aula	Abordagens metodológicas no PIBID
S02	Ótima, acredito que o envolvimento entre eu e o acadêmicos foi muito boa e contribuiu para a melhora da aprendizagem.	Ótima, acredito que o envolvimento entre eu e o acadêmicos foi muito boa e contribuiu para a melhora da aprendizagem.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
S03	Boa, pois participo bastante com ideias e trabalhos que levam os bolsistas a terem mais firmeza no ensino aprendizagem, nos conteúdos que deverão desenvolver no estágio supervisionado e na atuação como futuro docente.	Boa, pois participo bastante com ideias e trabalhos que levam os bolsistas a terem mais firmeza no ensino aprendizagem, nos conteúdos que deverão desenvolver no estágio supervisionado e na atuação como futuro docente.	Funções dos supervisores do PIBID
S04	Fui aluno do curso de Licenciatura em Matemática da Uesb - Jequié, onde retornei com professor supervisor trabalhando com os alunos - bolsistas - do curso de Matemática. Quando ingressei no PIBID acreditava na proposta de inserir os alunos da graduação no ambiente escolar onde iria permitir a oportunidade aos bolsistas de conhecer o universo na qual ele pretendia trabalhar. Desde o início de participação do projeto acredita não somente que as intervenções iria possibilitar uma formação aos bolsistas com a produção de trabalhos acadêmicos destas intervenções. A avaliação que faço do programa é positiva.	Possibilitar uma formação aos bolsistas com a produção de trabalhos acadêmicos destas intervenções.	Inserção no universo da pesquisa
S05	Todo o trabalho que realizei e venho realizando como supervisora do PIBID/Matemática da UEFS tem o intuito de estreitar os laços entre os bolsistas e a Educação Básica, em todas as suas nuances. O contato com o dia-a-dia de uma Escola Básica propõe aos Licenciandos discussões importantes com relação à docência e à escolha profissional que fizeram. Em contrapartida, o Colégio colaborador com o PIBID ganha ações de importância ímpar com relação ao ensino da Matemática. Colaborações essas que repercutem na vida escolar dos alunos, na prática profissional dos professores, bem como no trabalho da gestão e na rotina dos funcionários.	Todo o trabalho que realizei e venho realizando como supervisora do PIBID/Matemática da UEFS tem o intuito de estreitar os laços entre os bolsistas e a Educação Básica, em todas as suas nuances	Funções dos supervisores do PIBID
		O Colégio colaborador com o PIBID ganha ações de importância ímpar com relação ao ensino da Matemática. Colaborações essas que repercutem na vida escolar dos alunos, na prática profissional dos professores, bem como no trabalho da gestão e na rotina dos funcionários.	Possibilidades do PIBID para as Escolas

S06	O PIBID/Matemática me proporcionou contato direto com os alunos docentes, onde posso perceber e vivenciar suas práticas, auxiliando-os e colaborando para que os mesmos atuem de forma dinâmica e participativa, onde consigo com que ajam de maneira a despertar o interesse dos alunos envolvidos, já que conheço a realidade onde vivem.	O PIBID/Matemática me proporcionou contato direto com os alunos docentes, onde posso perceber e vivenciar suas práticas, auxiliando-os e colaborando para que os mesmos atuem de forma dinâmica e participativa,	Compartilhamento de experiências
S07	fico muito satisfeito com este programa pois o mesmo alem de possibilita um aprimoramento em minha pratica profissional e minha didática em sala de aula me possibilitou também na minha minha formação, pois com a bolsa de participação eu pude fazer duas pós graduação em Matemática nesse período.	Fico muito satisfeito com este programa pois o mesmo alem de possibilita um aprimoramento em minha pratica profissional e minha didática em sala de aula me possibilitou também na minha minha formação	Ressignificação da prática docente
S08	renovação no contexto ensino aprendizagem, oportunidade de conhecer o novo, contato com licenciados no qual estimula a inovação.	Renovação no contexto ensino aprendizagem	Abordagens metodológicas no PIBID
S09	Na minha opinião, eu fui muito dedicado no desempenho de todas as minhas atividades, seja ela na orientação dos bolsistas, nas realizações das atividades em sala com eles, no comparecimento das reuniões, nos encontros semestrais e anuais, em fim, eu mim avaliaria como bom.	Eu fui muito dedicado no desempenho de todas as minhas atividades	Funções dos supervisores do PIBID
S10	Acredito que estou ajudando a formar estes pibidianos. Sempre estou presente em sua atuação como docentes e procuro conversar com eles a respeito de tudo que for importante para seu crescimento profissional. Eu todas as semanas faço um relatório detalhado para as coordenadoras sobre todos os aspectos positivos e negativos do projeto e assim procuro contribuir para a melhor formação dos Licenciandos e assim com a escola pública.	Sempre estou presente em sua atuação como docentes e procuro conversar com eles a respeito de tudo que for importante para seu crescimento profissional.	Funções dos supervisores do PIBID
S11	Considero boa, pois temos realizados encontros quinzenalmente para elaboração de planejamentos de aulas e de produções de relatos.	Considero boa, pois temos realizados encontros quinzenalmente para elaboração de planejamentos de aulas e de produções de relatos.	Inserção no universo da pesquisa
S12	A minha participação no PIBID é bastante efetiva, acredito no programa, ele me aproxima da Universidade, além de me dar excelentes oportunidades em cursos. E minha atuação em sala de aula melhorou ainda mais, pois é muito estimulante trabalhar com os bolsistas.	A minha atuação em sala de aula melhorou ainda mais, pois é muito estimulante trabalhar com os bolsistas.	Ressignificação da prática docente
S14	Avalio como uma atividade impar. Pois, tem contribuindo para minha formação como docente e também colocado-me a superar desafios que antes encontrava dificuldades para resolver.	Avalio como uma atividade impar. Pois, tem contribuindo para minha formação como docente e também colocado-me a superar desafios que antes encontrava dificuldades para resolver.	Formação continuada
S16	Participação ativa, com envolvimento, ponderação e disponibilidade. Penso que minha participação tem agregado conhecimentos aos alunos participantes de forma recíproca.	Penso que minha participação tem agregado conhecimentos aos alunos participantes de forma recíproca.	Relações entre os membros do grupo/ Comunidades do PIBID
S17	Acredito que toda experiência é válida. Com minha experiência em sala de aula pude colaborar e ao mesmo tempo aprender com os universitários, pois os mesmos trabalham com pesquisas e fazem artigos interessantes inerentes ao conteúdo de Matemática .	Com minha experiência em sala de aula pude colaborar e ao mesmo tempo aprender com os universitários, pois os mesmos trabalham com pesquisas e fazem artigos interessantes inerentes ao conteúdo de Matemática .	Relações entre os membros do grupo/ Comunidades do PIBID
S19	Está sendo muito positiva, pois posso compartilhar experiências, conteúdos, atividades e práticas com professores e futuros professores. É uma maneira de nosso trabalho não ficar somente para nós.	Posso compartilhar experiências, conteúdos, atividades e práticas com professores e futuros professores	Compartilhamento de experiências
S20	É uma avaliação positiva, pois me permitiu ter maior interação com trabalhos atuais voltados à educação Matemática .	É uma avaliação positiva, pois me permitiu ter maior interação com trabalhos atuais voltados à educação Matemática .	Formação continuada
S21	Acho que eu, como professora supervisora, sou uma ponte entre a escola e a universidade. Troco ideias com os pibidianos, quando é preciso corrijo, dou dicas, nas reuniões fazemos comentários e também aprendo muito com eles. Penso que faço um bom trabalho.	Acho que eu, como professora supervisora, sou uma ponte entre a escola e a universidade. Troco ideias com os pibidianos, quando é preciso corrijo, dou dicas, nas reuniões fazemos comentários e também aprendo muito com eles. Penso que faço um bom trabalho.	Funções dos supervisores do PIBID
S22	Minha participação foi a melhor possível, pois oferecemos oficinas pedagógicas de Matemática contemplando alunos de 6º , 7º e 8º anos do EF, abrangendo qualquer conteúdo matematico de sala de aula, onde o aluno possa dirimir suas dúvidas de sala de aula em jogos matemáticos, aprendendo Matemática de forma lúdica e divertida. O PIBID é uma forma diferenciada para que n ossos acadêmicos possam ter acesso às escolas antes do estágio. Possam se correlacionar com professores da área com trocas de experiências e com isso aprender com professores que estão atuando diretamente nas escolas públicas.	PIBID é uma forma diferenciada para que n ossos acadêmicos possam ter acesso às escolas antes do estágio oferecemos oficinas pedagógicas de Matemática contemplando alunos de 6º , 7º e 8º anos do EF, abrangendo qualquer conteúdo matematico de sala de aula, onde o aluno possa dirimir suas dúvidas de sala de aula em jogos matemáticos, aprendendo Matemática de forma lúdica e divertida.	Formação inicial Recursos e materiais didáticos

S23	Tentei ajudar no que foi possível e esclarecer as dúvidas dos futuros professores. Gostei de trabalhar com os bosistas porque eles nos acrescentam muito.	Gostei de trabalhar com os bosistas porque eles nos acrescentam muito.	Relações entre os membros do grupo/ Comunidades do PIBID
S24	Eu procuro repassar os saberes com os meus colegas de profissão por meio do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a aula, troco informações uns com os outros sobre os alunos, elaboram provas juntos, ou seja, partilho de minha experiência. sempre consciente da parcela de responsabilidade para a formação do futuros colegas.	Eu procuro repassar os saberes com os meus colegas de profissão por meio do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a aula, troco informações uns com os outros sobre os alunos, elaboram provas juntos, ou seja, partilho de minha experiência	Compartilhamento de experiências

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ressaltamos que, para cada uma das dez Questões, respondidas pelos supervisores participantes do PIBID/Matemática foi elaborado um quadro, semelhante ao Quadro 10. Dessa maneira, na Questão 1, constituímos onze (11) Unidades de Registro provenientes das Unidades de Contexto das respostas na íntegra dos supervisores participantes do PIBID/Matemática.

A partir das inter-relações realizadas entre as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, organizamos o Quadro 11, que apresenta o agrupamento das Unidades de Registro definidas para cada um das dez Questões respondidas pelos vinte e quatro (24) supervisores participantes do PIBID/Matemática.

Quadro 11 - Unidades de Registro no Contexto Prático - Questionário – supervisores

Questão 1	Unidades de Registro
11 Unidades de Registro - supervisores	Abordagens metodológicas no PIBID
	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento dos conteúdos matemáticos
	Formação continuada
	Formação inicial
	Funções dos supervisores do PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Possibilidades do PIBID para as Escolas
	Recursos e materiais didáticos
	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
	Ressignificação da prática docente
Questão 2	Unidades de Registro
14 Unidades de Registro - supervisores	Abordagens metodológicas no PIBID
	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
	Escola como espaço formativo
	Formação inicial
	Funções dos supervisores do PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Recursos e materiais didáticos
	Reflexões compartilhadas coletivamente
	Reflexões da prática pedagógica
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	
Questão 3	Unidades de Registro
08 Unidades de Registro - supervisores	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Compartilhamento de experiências
	Escola como espaço formativo
	Formação inicial
	Funções das escolas no PIBID
	Perspectivas do PIBID como política pública

Questão 4	Unidades de Registro
08 Unidades de Registro - supervisores	Aproximação IES/Escolas
	Atratividade da carreira docente
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Funções das escolas no PIBID
	Funções dos coordenadores de área do PIBID
	Funções dos supervisores do PIBID
	Parceria IES/Escolas
Perspectivas do PIBID como política pública	
Questão 5	Unidades de Registro
8 Unidades de Registro - supervisores	Aproximação IES/Escolas
	Atratividade da carreira docente
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Funções das escolas no PIBID
	Parceria IES/Escolas
	Possibilidades do PIBID para as escolas
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	
Questão 6	Unidades de Registro
13 Unidades de Registro - supervisores	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Funções das escolas no PIBID
	Parceria IES/Escolas
	Perspectivas do PIBID como política pública
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Recursos e materiais didáticos
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	
Ressignificação da prática docente	
Questão 7	Unidades de Registro
09 Unidades de Registro - supervisores	Abordagens metodológicas no PIBID
	Compartilhamento de experiências
	Escola como espaço formativo
	Formação continuada
	Inserção no universo da pesquisa
	Parceria IES/Escolas
	Possibilidades do PIBID para as Escolas
	Reflexões compartilhadas coletivamente
Ressignificação da prática docente	
Questão 8	Unidades de Registro
12 Unidades de Registro - supervisores	Abordagens metodológicas no PIBID
	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Compartilhamento de experiências
	Formação continuada
	Funções dos coordenadores de área do PIBID
	Funções dos supervisores do PIBID
	Parceria IES/Escolas
	Possibilidades do PIBID para as Escolas
	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
Ressignificação da prática docente	
Questão 9	Unidades de Registro
12 Unidades de Registro - supervisores	Abordagens metodológicas no PIBID
	Articulação teoria e prática
	Atratividade da carreira docente
	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento pedagógico do conteúdo
	Escola como espaço formativo
Formação continuada	

	Funções dos supervisores do PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Recursos e materiais didáticos
	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
Questão 10	Unidades de Registro
07 Unidades de Registro - supervisores	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento do conteúdos de Matemática
	Escola como espaço formativo
	Formação continuada
	Funções dos supervisores do PIBID
	Recursos e materiais didáticos

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 11, identificamos cento e duas (102) Unidades de Registro, constituídas das Unidades de Contexto do Questionário respondido pelos supervisores participantes do PIBID/Matemática no Brasil, conforme consta na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Quantidade das Unidades de Registro – Questionário - supervisores

Questões - supervisores	Quantidade de Unidades de Registro
Questão 1	11
Questão 2	14
Questão 3	08
Questão 4	08
Questão 5	08
Questão 6	13
Questão 7	09
Questão 8	12
Questão 9	12
Questão 10	07
TOTAL	102

Fonte: Elaborado pelo Autor

Com base na Tabela 4, envolvendo o agrupamento das Unidades de Registro das dez (10) Questões do Questionário, respondido pelo supervisores identificamos cento e duas (102) Unidades de Registro. Organizando essas Unidades de Registro no Excel percebemos que várias Unidades de Registro possuíam recorrências, ou seja, uma Unidade de Registro foi constituída por várias Questões do Questionário. Dessa maneira, organizamos, em uma outra coluna, do Excel⁷⁰, as Unidades de Registro sem recorrências e as que possuíam recorrências consideramos-as apenas uma vez.

Assim sendo, apresentamos, a seguir, na Quadro 12, as vinte e cinco (25) Unidades de Registro, constituídas das Unidades de Contexto das respostas dos supervisores participantes do PIBID/Matemática no contexto prático - Questionário da pesquisa.

⁷⁰ Apresentamos no Apêndice 19, o agrupamento e as recorrências das vinte e cinco (25) Unidades de Registro – Questionário – Supervisores participantes do PIBID.

Quadro 12 - Unidades de Registro – Questionário – supervisores

n	Unidades de Registro – Questionário supervisores
1	Abordagens metodológicas no PIBID
2	Aproximação IES/Escolas
3	Articulação teoria-prática
4	Atratividade da carreira docente
5	Compartilhamento de experiências
6	Conhecimento da prática docente
7	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
8	Conhecimento pedagógico do conteúdo
9	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
10	Entraves na parceria IES/Escolas
11	Escola como espaço formativo
12	Formação continuada
13	Formação inicial
14	Funções das escolas no PIBID
15	Funções dos coordenadores de área do PIBID
16	Funções dos supervisores do PIBID
17	Inserção no universo da pesquisa
18	Parceria IES/Escolas
19	Perspectivas do PIBID como política pública
20	Possibilidades do PIBID para as Escolas
21	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
22	Recursos e materiais didáticos
23	Reflexões compartilhadas coletivamente
24	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
25	Ressignificação da prática docente

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Essas vinte e cinco (25) Unidades de Registro, constituídas das Unidades de Contexto, as quais foram extraídas das respostas dos supervisores do PIBID/Matemática as Questões do Questionário, serão agrupadas no quarto momento (Subitem 4.4) com as Unidades de Registro dos outros participantes (coordenadores de área e licenciandos em Matemática) para constituir as Unidades de Registro do contexto prático - Questionário.

Nesse movimento de análise, explicitamos no próximo Subitem, o processo desenvolvido por nós, para a constituição das Unidades de Registro provenientes das Unidades de Contexto, relacionado às respostas dos licenciandos em Matemática às dez questões do Questionário.

4.3 Constituição das Unidades de Registro do Questionário respondido pelos licenciandos em Matemática

Nesse momento apresentamos, o processo de tratamento dos dados provenientes do contexto prático – Questionário, respondidos pelos setenta e seis (76) licenciandos em Matemática do PIBID/Matemática, participantes da pesquisa.

Apresentamos, no Quadro 13, as dez (10) Questões do Questionário respondidas pelos licenciandos em Matemática, participantes do PIBID/Matemática no Brasil.

Quadro 13 - Questionário respondido pelos licenciandos em Matemática

Questões do Questionário – licenciandos em Matemática
QUESTÃO 1: Qual é a avaliação que você faz de sua participação no PIBID/Matemática?
QUESTÃO 2: Em sua visão, quais são as principais potencialidades formativas do PIBID/Matemática para a formação de professores de Matemática?
QUESTÃO 3: Comente a respeito da seguinte proposição: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” Para você de que maneira a Escola pode contribuir como um lócus de formação, ação e experiência docente?
QUESTÃO 4: Você entende que existe um diálogo imperativo da Universidade na parceria com as Escolas? Por exemplo: As escolas não participam ativamente da elaboração das propostas dos Subprojetos do PIBID/Matemática. Para você, quais ações seriam importantes para diminuir a complexidade na relação Universidade-Escola.
QUESTÃO 5: Quais são os fatores que de alguma maneira dificultaram na condução de atividades programadas nas escolas parceiras?
QUESTÃO 6: Para você, de que maneira o PIBID/Matemática serviu como um instrumento de aproximação entre a universidade e a escola?
QUESTÃO 7: Sabendo que um dos papéis da escola pública no PIBID é o de mobilizar seus professores em serviço como coformadores, como tem sido o envolvimento dos membros da escola onde você atuou (diretores, professores etc.)?
QUESTÃO 8: Você vê o PIBID/Matemática como instrumento de aproximação entre a universidade e a escola? Apresente possíveis entraves, conflitos e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das ações do PIBID.
QUESTÃO 9: Qual foi a principal contribuição proporcionada pelo PIBID/Matemática para você, como professor da Universidade, da escola ou possível futuro professor?
QUESTÃO 10: Para você, mudou alguma coisa em sala de aula com a presença do PIBID/Matemática nas escolas?

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Com base no Quadro 13, para cada uma das dez (10) Questões, respondidas pelos licenciandos em Matemática, realizamos, inicialmente, a Leitura Flutuante dos dados, objetivando identificar os trechos significativos (Unidades de Contexto) de cada uma das respostas dos setenta e seis (76) participantes, licenciandos em Matemática, que nos auxiliou na constituição das Unidades de Registro.

No movimento de identificação das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro utilizamos uma planilha eletrônica (Excel) para organizarmos as respostas dos setenta e seis (76) licenciandos em Matemática para cada uma das dez Questões do Questionário.

Assim sendo, apresentamos no Apêndice 20, um quadro com quatro (04) colunas. Na primeira coluna do Quadro, consta a enumeração dos licenciandos em Matemática, que responderam cada uma das dez (10) Questões do Questionário. Na segunda coluna, apresentamos as respostas na íntegra dos licenciandos em Matemática que responderam cada uma das dez Questões do Questionário. Na terceira coluna, apresentamos as Unidades de Contexto, que representam os excertos envolvendo aspectos significativos das respostas dos licenciandos em Matemática e nos conduzem à identificação das Unidades de Registro, que estão na quarta coluna.

Para exemplificar, apresentamos no Quadro 14, a seguir, o movimento de constituição das Unidades de Registro, das respostas dos setenta e seis (76) licenciandos em Matemática relacionada a primeira Questão do Questionário.

Quadro 14 – Constituição das Unidades de Registro - Questão 1 – licenciandos em Matemática

QUESTÃO 1: Qual é a avaliação que você faz de sua participação no PIBID/Matemática?			
L	Respostas dos Licenciandos à Questão 1	Excertos doas respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
L01	Minha participação foi de maneira efetiva, sempre participei das reuniões, colaborei com ideias, construí e apliquei diversas oficinas, em conjunto criamos projetos interdisciplinares.	Minha participação foi de maneira efetiva, sempre participei das reuniões, colaborei com ideias, construí e apliquei diversas oficinas, em conjunto criamos projetos interdisciplinares.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L02	Para mim foi maravilhoso, foi de crescimento profissional	Para mim foi maravilhoso, foi de crescimento profissional	Formação inicial
L03	Ótima, pois a partir do pibid- Matemática , foi desenvolvido projeto de aulas, jogos, oficinas, aprendi estratégias de ensino.	Ótima, pois a partir do pibid- Matemática , foi desenvolvido projeto de aulas, jogos, oficinas, aprendi estratégias de ensino.	Abordagens metodológicas no PIBID
L04	decisivo, pois sem o projeto, eu nao teria terminado o curso.	decisivo, pois sem o projeto, eu nao teria terminado o curso.	Possibilidade do PIBID para as Licenciaturas
L05	Em uma visão geral, mesmo com as imensas dificuldades e o obstáculos pelos quais o PIBID passa perante a Universidade, produzimos todos os anos trabalhamos maravilhosos para a comunidade. Com certeza estamos fazendo a diferença na educação de nossa cidade.	Em uma visão geral, mesmo com as imensas dificuldades e o obstáculos pelos quais o PIBID passa perante a Universidade	Atratividade da carreira docente
L06	Muito boa, pelo fato que percebo grande crescimento profissional.	Muito boa, pelo fato que percebo grande crescimento profissional.	Formação inicial
L07	Tenho uma boa participação no projeto, gosto de participar das atividades e tenho sempre muita disposição.	Tenho uma boa participação no projeto, gosto de participar das atividades e tenho sempre muita disposição.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L09	Participo ativamente das atividades, sempre atuando em sala de aula e colaborando com a realização dos projetos.	Participo ativamente das atividades, sempre atuando em sala de aula e colaborando com a realização dos projetos.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L11	Creio que aprendi muito com a minha participação no PIBID. Como estou no projeto a mais de três anos, pude aprender muitas coisas, vivenciar o ambiente escolar em todos os seus pontos, vincular a teoria e a prática, desenvolver e ministrar atividades a além de tudo, contribuir com os novos bolsistas conforme o grupo se renovava.	Como estou no projeto a mais de três anos, pude aprender muitas coisas, vivenciar o ambiente escolar em todos os seus pontos, vincular a teoria e a prática,	Articulação teoria-prática
L12	Sou assídua, responsável, participo de todas as reuniões do subprojeto e na formação geral, tenho um bom relacionamento com meus colegas, minha supervisora e com os demais professores da escola parceira.	Sou assídua, responsável, participo de todas as reuniões do subprojeto e na formação geral, tenho um bom relacionamento com meus colegas, minha supervisora e com os demais professores da escola parceira.	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
L13	ótima, pois tive um contato com a escola e pude verificar sobre meu real interesse em ser um professor.	Ótima, pois tive um contato com a escola e pude verificar sobre meu real interesse em ser um professor.	Aproximação IES/Escolas
L14	Considero que minha participação no PIBID/Matemática contribuiu muito para minha formação profissional porque me dediquei bastante ao programa, às vezes até mais do que deveria e por isso acredito que desenvolvi muitas habilidades sendo minha participação bastante positiva para mim.	Contribuiu muito para minha formação profissional porque me dediquei bastante ao programa,	Funções dos Licenciando no PIBID
L15	Positiva, tento ao máximo procurar formas de passar melhor os conteúdos	Positiva, tento ao máximo procurar formas de passar melhor os conteúdos	conhecimento pedagógico do conteúdo
L16	Minha participação, se dá de várias maneiras. Tive a oportunidade de, por exemplo, aprender e elaborar sínteses, onde pude dar minha opinião crítica sobre diversos assuntos. Na apresentação destas sínteses pude esclarecer muitas dúvidas. Mas até então era tudo muito teórico. Na etapa seguinte percebi que teoria e prática caminham juntas. Com a elaboração das videoaulas isso se tornou mais ascendente e claro.	Tive a oportunidade de, por exemplo, aprender e elaborar sínteses, onde pude dar minha opinião crítica sobre diversos assuntos.	Funções dos Licenciandos no PIBID
		Na etapa seguinte percebi que teoria e prática caminham juntas. Com a elaboração das videoaulas isso se tornou mais ascendente e claro.	Articulação teoria-prática
L18	Boa, me possibilita a criação de material didático, planejamento de aulas e desenvolvimento de projetos pedagógicos que talvez não teria a oportunidade de desenvolver se não no PIBID.	Boa, me possibilita a criação de material didático, planejamento de aulas e desenvolvimento de projetos pedagógicos que talvez não teria a oportunidade de desenvolver se não no PIBID.	Recursos e materiais didáticos

L19	A cada mais mais venho adquirindo conhecimentos, experiências que não podem ser ensinados na sala de aula, e posso além do mais colocar em prática todo conhecimento aprendido na Universidade e obtendo um entendimento melhor das disciplinas, além de poder ter a visão do professor, poder enxergar sua realidade seus desafios.	Posso além do mais colocar em prática todo conhecimento aprendido na Universidade e obtendo um entendimento melhor das disciplinas, além de poder ter a visão do professor, poder enxergar sua realidade seus desafios.	Articulação teoria-prática
L21	O PIBID/Matemática me trouxe uma experiência sobre a docência e me mostrou a realidade do ensino do nosso estado(Amazonas). Me fez perceber que o ensino da Matemática precisa ser melhorada. Utilizar das varias tendencias com os alunos para que assim as aulas de não se tornem cansativas para os alunos.	O PIBID/Matemática me trouxe uma experiência sobre a docência e me mostrou a realidade do ensino do nosso estado	Conhecimento da prática docente
		Utilizar das varias tendencias com os alunos para que assim as aulas de não se tornem cansativas para os alunos.	Abordagens metodológicas no PIBID
L22	O PIBID/Matemática está me favorecendo uma oportunidade imensa de conhecer a realidade de ser professor. Atraves deste projeto estou na profissão de professor de Matemática , ajudando-me a conhecer a realidade do ensino de matematica na escola onde atuo.	O PIBID/Matemática está me favorecendo uma oportunidade imensa de conhecer a realidade de ser professor	Escola como espaço formativo
		Atraves deste projeto estou na profissão de professor de Matemática , ajudando-me a conhecer a realidade do ensino de matematica na escola onde atuo.	Aproximação IES/Escolas
L23	Excelente. O PIBID me ajudou a Aperfeiçoar minha formação inicial e me ofereceu inúmeras possibilidades ainda não oferecidas no curso, por exemplo: participação nas práticas de salas de aulas, participação no cotidiano escolar, aprendizado como participante de um grupo de trabalho, reforço da opção docente, oportunidade de colocar a teoria aprendida em prática, oportunidade de escrever trabalhos reflexivos a respeito das atividades realizadas, oportunidade de apresentar trabalhos em Congressos.	O PIBID me ajudou a Aperfeiçoar minha formação inicial e me ofereceu inúmeras possibilidades ainda não oferecidas no curso, por exemplo	Conhecimento da prática docente
		Oportunidade de colocar a teoria aprendida em prática	Articulação teoria-prática
		Oportunidade de escrever trabalhos reflexivos a respeito das atividades realizadas, oportunidade de apresentar trabalhos em Congressos.	Inserção no universo da pesquisa
L24	Boa, pois participo de todos encontro e eventos.	Participo de todos encontro e eventos.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L25	Excelente, procurei desenvolver o as metas objetivadas pelo pibid sempre.	Procurei desenvolver o as metas objetivadas pelo pibid sempre.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L26	Boa, não excelente. É produtivo, mais eu esperava mais de mim mesmo. Devido á maior preocupação com a graduação, acabo fazendo somente o previsto, mas acho que seria importante fazer um algo a mais.	Devido á maior preocupação com a graduação, acabo fazendo somente o previsto, mas acho que seria importante fazer um algo a mais.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L27	acredito que sou dedicado e participo efetivamente do pibid.	Acredito que sou dedicado e participo efetivamente do pibid.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L29	O propósito do PIBID, é unir a tecnologia ao ensino aprendizagem favorecendo o desenvolvimento cognitivo com relação ao ensino da Matemática , porem a pesar de o projeto ainda se encontrar em estagio inicial, já se percebe um pequeno grupo que se interessa pelo projeto.	O propósito do PIBID, é unir a tecnologia ao ensino aprendizagem favorecendo o desenvolvimento cognitivo com relação ao ensino da Matemática ,	Abordagens metodológicas no PIBID
L30	É difícil me alto-avaliar, mais eu avalio a PIBID como um instrumento que é capaz de gerar o desenvolvimento do raciocínio lógico e tendo como resultado uma melhor cognição no aprendizado do ensino da Matemática .	Eu avalio a PIBID como um instrumento que é capaz de gerar o desenvolvimento do raciocínio lógico e tendo como resultado uma melhor cognição no aprendizado do ensino da Matemática .	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L31	Avalio como positiva, pois, sempre fiz e faço o máximo para que meu projeto tenha um bom andamento e consequentemente seja reconhecido pelo sociedade de modo geral.	Avalio como positiva, pois, sempre fiz e faço o máximo para que meu projeto tenha um bom andamento e consequentemente seja reconhecido pelo sociedade de modo geral.	Funções dos Licenciandos PIBID
L32	Proveitosa. Por meio da minha participação, contribui não somente para meu aprendizado, como também para a eficácia do projeto. adquiri experiência para o meu futuro como profissional da educação.	Adquiri experiência para o meu futuro como profissional da educação.	Formação inicial
L33	Eu avalio como Muito Boa, aprendemos varias atividades diferentes para levar para a sala de aula.	Eu avalio como Muito Boa, aprendemos varias atividades diferentes para levar para a sala de aula.	Abordagens metodológicas no PIBID
L34	foi Boa, pois desenvolvemos varias metodologias de ensino em sala de aula.	Foi Boa, pois desenvolvemos varias metodologias de ensino em sala de aula.	Abordagens metodológicas no PIBID
L35	Sempre atendo as solicitações de minha supervisora, realizando todas as atividades propostas com antecedência. Estou sempre me atualizando e buscando participar de forma ativa neste programa.	Estou sempre me atualizando e buscando participar de forma ativa neste programa.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L36	Minha avaliação pode se dizer que esta na media, porque as minhas expectativas estão sendo superada todos os dias que eu entro na sala de aula me deparo com uma situação diferente, onde futuramente ira me ajudar ser um professor melhor, sepre visualizando uma forma diferente de lidar com os problemas, em sala de aula.	Minha avaliação pode se dizer que esta na media, porque as minhas expectativas estão sendo superada todos os dias que eu entro na sala de aula me deparo com uma situação diferente, onde futuramente ira me ajudar ser um professor melhor, sepre visualizando	Conhecimento pedagógico do conteúdo

		uma forma diferente de lidar com os problemas, em sala de aula.	
L37	É uma ótima oportunidade de conhecer a realidade docente.	É uma ótima oportunidade de conhecer a realidade docente.	Escola como espaço formativo
L38	Sou assídua e comprometida com os objetivos do PIBID/Matemática	Sou assídua e comprometida com os objetivos do PIBID/Matemática	Funções dos Licenciandos no PIBID
L39	Regular, pois comecei a menos de dois meses nesse projeto, contudo foi muito bom participar do torneio realizado na escola onde o pibid atua.	Foi muito bom participar do torneio realizado na escola	Funções dos Licenciandos no PIBID
L40	Gratificante, fazer parte de um grupo de pesquisa que vem crescendo. Passamos muito tempo com nossos professores. Aprendemos muito mais, ou seja, é uma formação complementar.	Gratificante, fazer parte de um grupo de pesquisa que vem crescendo. Passamos muito tempo com nossos professores. Aprendemos muito mais, ou seja, é uma formação complementar.	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
L41	O PIBID tem sendo muito bom para o meu aprendizado, com ele vivi experiências nas escolas as quais são totalmente da realidade que tive nos meus anos de Ensino Fundamental e médio	O PIBID tem sendo muito bom para o meu aprendizado, com ele vivi experiências nas escolas as quais são totalmente da realidade que tive nos meus anos de Ensino Fundamental e médio	Escola como espaço formativo
L42	Enriquecedora e excelente. Aqui desenvolvi algumas habilidades que não teria oportunidade de desenvolver em outros momentos como por exemplo, a de participar de eventos sobre pesquisas na educação, submetendo trabalhos como relatos de experiência e posterers.	Enriquecedora e excelente. Aqui desenvolvi algumas habilidades que não teria oportunidade de desenvolver em outros momentos	Formação inicial
		Participar de eventos sobre pesquisas na educação, submetendo trabalhos como relatos de experiência e posterers.	Inserção no universo da pesquisa
L44	Boa, pois no PIBID tenho a oportunidade de pesquisar e desenvolver atividades pedagógicas diferentes no laboratório de Matemática, aplicar as atividades com os estudantes, perceber pontos que precisam se corrigidos ou melhorados, e o que funcionou bem, discutir e buscar formas de melhorar os que não foram satisfatórios. Ter contato direto com estudantes, e pesquisas, conversar com professores sobre a realidade escolar. Escrever e apresentar trabalhos relativos a nosso projeto em encontros e congressos.	Ter contato direto com estudantes, e pesquisas, conversar com professores sobre a realidade escolar	Compartilhamento de experiências
		Escrever e apresentar trabalhos relativos a nosso projeto em encontros e congressos.	Inserção no universo da pesquisa
		No PIBID tenho a oportunidade de pesquisar e desenvolver atividades pedagógicas diferentes no laboratório de Matemática	Abordagens metodológicas no PIBID
L45	Avalio minha participação no PIBID/Matemática positiva e de grandes conhecimentos, estudos e reflexões.	Avalio minha participação no PIBID/Matemática positiva e de grandes conhecimentos, estudos e reflexões.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L46	Avalio o PIBID como o principal motivador para a decisão da minha futura profissão, me dando a oportunidade de vivenciar desde minha iniciação a realidade da profissão, e ainda me proporciona ter experiências usando metodologias e tendencias Matemática s, me levando a estudar mais, o que torna o meu curso mais qualificado.	Avalio o PIBID como o principal motivador para a decisão da minha futura profissão, me dando a oportunidade de vivenciar desde minha iniciação a realidade da profissão,	Aproximação IES/Escolas
		Me proporciona ter experiências usando metodologias e tendencias Matemática s, me levando a estudar mais, o que torna o meu curso mais qualificado.	Abordagens metodológicas no PIBID
L47	Durante o período como bolsista, pude experimentar o aumento progressivo do protagonismo dentro da sala de aula. Tanto na autonomia para produzir material, quanto no auxílio aos alunos durante a resolução de problemas. Desta forma a avaliação é positiva no sentido de que após iniciar muito tímido no projeto, pude, com o auxílio da professora supervisora e da docente de licenciatura, desenvolver-me como bolsista e conseqüentemente como futuro professor.	A avaliação é positiva no sentido de que após iniciar muito tímido no projeto, pude, com o auxílio da professora supervisora e da docente de licenciatura, desenvolver-me como bolsista e conseqüentemente como futuro professor.	Reflexões compartilhadas coletivamente
L48	Ao participar do PIBID/ Matemática estou tendo a oportunidade de conhecer meu futuro ambiente de trabalho, o contato com os alunos me proporciona experiência e sabedoria para atividades acadêmicas.	Ao participar do PIBID/ Matemática estou tendo a oportunidade de conhecer meu futuro ambiente de trabalho, o contato com os alunos me proporciona experiência e sabedoria para atividades acadêmicas.	Aproximação IES/Escolas
L49	o PIBID é importante para nos bolsistas e faz diferença para os alunos das escolas parceiras	O PIBID é importante para nos bolsistas e faz diferença para os alunos das escolas parceiras	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L50	Foi uma das minhas melhores experiências dentro da universidade. Ajudou tanto no meu crescimento pessoal quanto no profissional.	Foi uma das minhas melhores experiências dentro da universidade. Ajudou tanto no meu crescimento pessoal quanto no profissional.	formação inicial
L51	Participo buscando exercer minhas função, com um foco central na melhoria da educação pública e na minha própria melhoria como futuro docente.	Participo buscando exercer minhas função, com um foco central na melhoria da educação pública e na minha própria melhoria como futuro docente.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L52	o pibid contribuiu para estar em contato com a realidade das escolas públicas, nosso campo de trabalho.	O pibid contribuiu para estar em contato com a realidade das escolas públicas, nosso campo de trabalho.	Escola como espaço formativo
L53	Achei fundamental para minha formação a participação no PIBID. Diferentemente dos estágios da minha licenciatura, houve uma interação muito grande com a	Diferentemente dos estágios da minha licenciatura, houve uma interação muito grande com a escola supervisora e os colegas bolsistas, que permitiu uma vivência muito rica do dia-a-dia da prática docência.	Formação inicial

	escola, a supervisora e os colegas bolsistas, que permitiu uma vivência muito rica do dia-a-dia da prática docente.		
L54	A minha participação no PIBID/Matemática está sendo de excelente aproveitamento pois é uma forma de ampliar o meu conhecimento com relação a de ser professor.	A minha participação no PIBID/Matemática está sendo de excelente aproveitamento pois é uma forma de ampliar o meu conhecimento com relação a de ser professor.	formação inicial
L55	Acredito que estou contribuindo para o projeto de forma positiva, proporcionando a criação de materiais didáticos diferenciados, além de cumprir minhas obrigações como bolsista.	Acredito que estou contribuindo para o projeto de forma positiva, proporcionando a criação de materiais didáticos diferenciados, além de cumprir minhas obrigações como bolsista.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L56	Participo no que posso e dou o meu melhor, porém o tempo é corrido e eu, particularmente, me perco muito no tempo. Do contrário, eu poderia fazer mais coisas, participar de mais coisas e ter mais ideias.	Participo no que posso e dou o meu melhor, porém o tempo é corrido e eu, particularmente, me perco muito no tempo. Do contrário, eu poderia fazer mais coisas, participar de mais coisas e ter mais ideias.	Atratividade da carreira docente
L57	Participar do PIBID, foi uma das melhores coisas que aconteceu comigo na universidade, pois através dele pude aliar teoria a prática e ver de perto a realidade das escolas públicas, além de ampliar meus conhecimentos na área de educação Matemática .	Através dele pude aliar teoria a prática e ver de perto a realidade das escolas públicas, além de ampliar meus conhecimentos na área de educação Matemática .	Articulação teoria-prática
L58	Foi ótimo para a minha formação, contribuiu tanto financeiramente quanto profissionalmente.	Foi ótimo para a minha formação, contribuiu tanto financeiramente quanto profissionalmente.	Formação inicial
L59	Um crescimento muito bom com relação as aulas, e de como é importante essa ajuda ao alunos.	Um crescimento muito bom com relação as aulas, e de como é importante essa ajuda ao alunos.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L60	O PIBID visa criar essa relação entre a universidade e escola pública, levando universitários que estão cursando Matemática licenciatura, para a escola com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e construir um espaço de ação-reflexão-ação para qualificar a prática pedagógica dos bolsistas.	Visa criar essa relação entre a universidade e escola pública, levando universitários que estão cursando Matemática licenciatura, para a escola com o intuito de melhorar a qualidade do ensino construir um espaço de ação-reflexão-ação para qualificar a prática pedagógica dos bolsistas.	Aproximação IES/Escolas Reflexões compartilhadas coletivamente
L62	Tem sido significativo para mim em Questão de adquirir experiência para futura atuação na realidade escolar.	adquirir experiência para futura atuação na realidade escolar.	Aproximação IES/Escolas
L63	Está sendo muito válida, pois estou tendo experiências fantásticas relacionadas ao mundo da Matemática . São vivências positivas pois é realmente uma preparação à docência, em que como profissional, poderá me trazer uma formação altamente qualificada quando for atuar ministrando na Disciplina de Matemática.	Está sendo muito válida, pois estou tendo experiências fantásticas relacionadas ao mundo da Matemática . São vivências positivas pois é realmente uma preparação à docência, em que como profissional, poderá me trazer uma formação altamente qualificada quando for atuar ministrando na Disciplina de Matemática.	Conhecimento da prática docente
L64	Eu adoro o PIBID, estar em sala de aula não é um trabalho para mim, é uma coisa muito prazerosa. Faço o possível para um melhor desenvolvimento de projetos, sendo eles elaborados vem a parte que mais gosto, a escola, a sala de aula. Me interajo com os alunos, tirando dúvidas e ajudando-os da melhor forma.	Eu adoro o PIBID, estar em sala de aula não é um trabalho para mim, é uma coisa muito prazerosa.	Conhecimento da prática docente
L65	O PIBID foi implantado para resolver o problema se de fato o licenciando vai continuar ou não na profissão de professor. Alia em muitos aspectos a teoria à prática	O PIBID foi implantado para resolver o problema se de fato o licenciando vai continuar ou não na profissão de professor.	Formação inicial
L66	Sempre procurei cumprir com as minhas tarefas com responsabilidade. Acredito que apesar de nunca ter deixado de cumprir com meus deveres, poderia ter me empenhado mais na realização de alguns.	Sempre procurei cumprir com as minhas tarefas com responsabilidade	Funções dos Licenciandos no PIBID
L67	A participação no PIBID/Matemática foi de grande valia para minha formação acadêmica.	A participação no PIBID/Matemática foi de grande valia para minha formação acadêmica.	Formação inicial
L70	Uma avaliação das melhores, pois nos possibilita vivenciar o cotidiano das escolas, o contato com os alunos, a rotina dos professores, o que só vem a acrescentar em experiência.	Uma avaliação das melhores, pois nos possibilita vivenciar o cotidiano das escolas, o contato com os alunos, a rotina dos professores, o que só vem a acrescentar em experiência.	Escola como espaço formativo
L71	Me empenhei, contribuir para o desenvolvimentos das atividades propostas.	Me empenhei, contribuir para o desenvolvimentos das atividades propostas.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L72	Bastante ativa, intensa e proveitosa. Com uma forte ligação e interação com a escola envolvida no projeto, também pelo longo tempo de atuação pelo projeto na mesma diferente dos estágios	Com uma forte ligação e interação com a escola envolvida no projeto, também pelo longo tempo de atuação pelo projeto na mesma diferente dos estágios	Formação inicial
L73	Entendo que minha atuação é bom, pois sempre busco algo que possa melhorar a compreensão e o entendimento do aluno em sala de aula.	Entendo que minha atuação é bom, pois sempre busco algo que possa melhorar a compreensão e o entendimento do aluno em sala de aula.	Abordagens metodológicas no PIBID
L74	Um aprendizado incrível o pibid só veio a somar e dar mais certeza no quero para mim.	Um aprendizado incrível o pibid só veio a somar e dar mais certeza no quero para mim.	Formação inicial
L75	Eu acho muito favorável, visto que o programa é de suma importância para quem esta iniciando a licenciatura.	Eu acho muito favorável, visto que o programa é de suma importância para quem esta iniciando a licenciatura.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas

L76	No começo do programa, eu era uma bolsista muito tímido e não gostava de falar em público. Mas a convivência me ajudou a superar essa barreira e me integrar com as turmas assistidas. Hoje vejo que, se não fosse o PIBID, certamente continuaria tímido e não conheceria as maneiras de conviver com as turmas.	No começo do programa, eu era uma bolsista muito tímido e não gostava de falar em público. Mas a convivência me ajudou a superar essa barreira e me integrar com as turmas assistidas. Hoje vejo que, se não fosse o PIBID, certamente continuaria tímido e não conheceria as maneiras de conviver com as turmas.	Formação inicial
-----	---	---	------------------

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Ressaltamos que, para cada uma das dez questões respondidas pelos setenta e seis (76) licenciandos em Matemática, elaboramos um quadro, semelhante ao Quadro 14. Dessa maneira, na Questão 1, constituímos dezessete (17) Unidades de Registro, provenientes das Unidades de Contexto das respostas na íntegra dos licenciandos em Matemática, participantes do PIBID e da pesquisa.

A partir das inter-relações realizadas entre as Unidades de Contexto e Unidades de Registro, organizamos no Quadro 15, o agrupamento das Unidades de Registro definidas para cada um das dez (10) Questões, respondidas pelos setenta e seis (76) licenciandos em Matemática, participantes do PIBID/Matemática.

Quadro 15 - Unidades de Registro no Contexto Prático - Questionário – licenciandos em Matemática

Questão 1	Unidades de Registro
16 Unidades de Registro - licenciandos em Matemática	Abordagens metodológicas no PIBID
	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento pedagógico do conteúdo
	Escola como espaço formativo
	Formação inicial
	Funções dos Licenciandos no PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Possibilidades do PIBID para as Escolas
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Recursos e materiais didáticos
	Reflexões compartilhadas coletivamente
	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
	Questão 2
14 Unidades de Registro - licenciandos em Matemática	Abordagens metodológicas no PIBID
	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
	Escola como espaço formativo
	Formação inicial
	Funções dos Licenciandos no PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Possibilidades do PIBID para as Escolas
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Recursos e materiais didáticos
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	
Questão 3	Unidades de Registro
19 Unidades de Registro - licenciandos em Matemática	Abordagens metodológicas no PIBID
	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente

	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento da prática docente
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Excesso de atividades do professor
	Formação continuada
	Formação inicial
	Funções das escolas no PIBID
	Funções dos supervisores do PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Parceria IES/Escolas
	Perspectivas do PIBID como política pública
	Reflexões da prática pedagógica
	Ressignificação da prática docente
Questão 4	Unidades de Registro
20 Unidades de Registro - licenciandos em Matemática	Abordagens metodológicas no PIBID
	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Formação continuada
	Formação inicial
	Funções das escolas no PIBID
	Funções dos coordenadores de área do PIBID
	Funções dos supervisores do PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Parceria IES/Escolas
	Perspectivas do PIBID como política pública
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas	
Reflexões compartilhadas coletivamente	
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	
Questão 5	Unidades de Registro
09 Unidades de Registro - licenciandos em Matemática	Atratividade da carreira docente
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Excesso de atividades do professor
	Funções das escolas no PIBID
	Funções dos coordenadores de área do PIBID
	Parceria IES/Escolas
Ressignificação da prática docente	
Questão 6	Unidades de Registro
20 Unidades de Registro - licenciandos em Matemática	Abordagens Metodológicas no PIBID
	Aproximação IES/Escolas
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Formação continuada
	Formação inicial
	Funções das escolas no PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Parceria IES/Escolas
	Perspectivas do PIBID como política pública
	Possibilidades do PIBID para as Escolas

	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Reflexões compartilhadas coletivamente
	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
Questão 7	Unidades de Registro
09 Unidades de Registro - licenciandos em Matemática	Atratividade da carreira docente
	Compartilhamento de experiências
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Funções das escolas no PIBID
	Funções dos supervisores do PIBID
	Parceria IES/Escolas
	Perspectivas do PIBID como política pública
Possibilidades do PIBID para as Escolas	
Questão 8	Unidades de Registro
18 Unidades de Registro - licenciandos em Matemática	Abordagens metodológicas no PIBID
	Aproximação IES/Escolas
	Atratividade da carreira docente
	Compartilhamento de experiências
	Conhecimento da prática docente
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Excesso de atividades do professor
	Funções das escolas no PIBID
	Funções dos coordenadores de área do PIBID
	Funções dos Licenciandos no PIBID
	Funções dos supervisores do PIBID
	Parceria IES/Escolas
	Perspectivas do PIBID como política pública
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Recursos e materiais didáticos	
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	
Questão 9	Unidades de Registro
14 Unidades de Registro - licenciandos em Matemática	Abordagens metodológicas no PIBID
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
	Escola como espaço formativo
	Formação inicial
	Funções dos Licenciandos no PIBID
	Parceria IES/Escolas
	Possibilidades do PIBID para as Escolas
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Recursos e materiais didáticos
	Reflexões compartilhadas coletivamente
Reflexões da prática pedagógica	
Questão 10	Unidades de Registro
10 Unidades de Registro - licenciandos em Matemática	Abordagens metodológicas no PIBID
	Atratividade da carreira docente
	Conhecimento da prática docente
	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
	Escola como espaço formativo
	Funções dos Licenciandos no PIBID
	Possibilidades do PIBID para as Escolas
	Recursos e materiais didáticos
Reflexões da prática pedagógica	

Fonte: Elaborado pelo Autor

Com base no Quadro 15, identificamos cento e quarenta e nove (149) Unidades de Registro, constituídas das Unidades de Contexto no Questionário, respondido pelos

licenciandos em Matemática, participantes do PIBID no Brasil, conforme consta na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 - Unidades de Registro – Questionário – licenciandos em Matemática

Questões - Licenciandos	Quantidade de Unidades de Registro
Questão 1	16
Questão 2	14
Questão 3	19
Questão 4	20
Questão 5	09
Questão 6	20
Questão 7	09
Questão 8	18
Questão 9	14
Questão 10	10
TOTAL	149

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base na Tabela 5, envolvendo o agrupamento das Unidades de Registro das dez (10) Questões do Questionário, respondido pelo licenciandos em Matemática, identificamos cento e quarenta e nove (149) Unidades de Registro.

Organizando essas Unidades de Registro, no Excel, percebemos que várias Unidades de Registro possuíam recorrências, ou seja, uma Unidade de Registro foi constituída por várias questões do Questionário. Dessa forma, organizamos em uma outra coluna, do Excel⁷¹, as Unidades de Registro sem recorrências e as que possuíam recorrências consideramo-as apenas uma vez.

Assim sendo, apresentamos, a seguir, no Quadro 16, as vinte e oito (28) das Unidades de Registro, constituídas das Unidades de Contexto das respostas dos licenciandos em Matemática participantes do PIBID no contexto prático - Questionário.

Quadro 16 - Unidades de Registro – Questionário – licenciandos em Matemática

n	Unidades de Registro – licenciandos em Matemática
1	Abordagens metodológicas no PIBID
2	Aproximação IES/Escolas
3	Articulação teoria-prática
4	Atratividade da carreira docente
5	Compartilhamento de experiências
6	Conhecimento da prática docente
7	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
8	Conhecimento pedagógico do conteúdo
9	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
10	Entraves na parceria IES/Escolas
11	Escola como espaço formativo
12	Excesso de atividades do professor
13	Formação continuada

⁷¹ Apresentamos no Apêndice 21, o agrupamento e as recorrências das vinte e oito (28) Unidades de Registro – Questionário – licenciandos em Matemática

14	Formação inicial
15	Funções das escolas no PIBID
16	Funções dos coordenadores de área no PIBID
17	Funções dos Licenciandos no PIBID
18	Funções dos supervisores no PIBID
19	Inserção no universo da pesquisa
20	Parceria IES/Escolas
21	Perspectivas do PIBID como política pública
22	Possibilidades do PIBID para as Escolas
23	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
24	Recursos e materiais didáticos
25	Reflexões compartilhadas coletivamente
26	Reflexões da prática pedagógica
27	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
28	Ressignificação da prática docente

Fonte: Elaborado pelo Autor

Essas vinte e oito (28) Unidades de Registro, constituídas das Unidades de Contexto, as quais foram extraídas das respostas dos licenciandos em Matemática às questões do Questionário, serão agrupadas no quarto momento (Subitem 4.4) com as Unidades de Registro dos outros participantes (coordenadores de área e supervisores) para constituir as Unidades de Registro do contexto prático - Questionário.

Nesse movimento de análise, explicitamos no próximo Subitem, o processo de agrupamento por meio de aproximações semânticas das Unidades de Registro, constituídas a partir das Unidades de Contexto das respostas dos participantes (coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática) no contexto prático – Questionário.

4.4 Agrupamento das Unidades de Registro - Contexto Prático - Questionário

No contexto prático – Questionário realizamos o agrupamento das Unidades de Registro constituídas das Unidades de Contexto das respostas dos participantes do PIBID/Matemática.

Apresentamos, a seguir, a Tabela 6, envolvendo a quantidade de Unidades de Registro do contexto prático – Questionário, respondidos pelos participantes do PIBID/Matemática (coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática).

Tabela 6 - Unidades de Registro do Contexto Prático - Questionário

Participantes do PIBID/Matemática	Quantidade de Unidades de Registro
coordenadores de área	33
supervisores das escolas	25
licenciandos em Matemática	28
TOTAL	86

Fonte: Dados da Pesquisa.

Após constituídas as oitenta e seis (86) Unidades de Registro, provenientes das Unidades de Contexto das respostas dos participantes (coordenadores de área, supervisores e

licenciandos em Matemática) às questões do Questionário, buscamos por confluências e divergências aproximar semanticamente as Unidades de Registro.

Na presente pesquisa, entendemos por aproximações semânticas, os ajustes, agrupamentos e adequações dos termos semelhantes das Unidades de Registro, pois uma mesma ideia pode ser expressa através de palavras diferentes.

Assim sendo, agrupamos as oitenta e seis (86) Unidades de Registro do contexto prático - Questionários em uma planilha do Excel para realizarmos a aproximação semântica, como consta no Quadro 17, a seguir:

Quadro 17 – Agrupamento das Unidades de Registro do Contexto Prático – Questionário

Participante	Unidades de Registro – Questionário coordenadores de Área
F	Abordagens metodológicas no PIBID
F	Aproximação IES/Escolas
F	Articulação teoria-prática
F	Atratividade da carreira docente
F	Profissionalização da Carreira docente
F	Compartilhamento de experiências
F	Conhecimento da prática docente
F	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
F	Conhecimento pedagógico do conteúdo
F	Conhecimento político da profissão
F	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F	Entraves na parceria IES/Escolas
F	Envolvimento dos membros nos grupos/comunidades do PIBID
F	Escola como espaço formativo
F	Espaço de negociação nos grupos/comunidades
F	Excesso de atividades do professor
F	Formação continuada
F	Formação inicial
F	Funções das escolas no PIBID
F	Funções dos coordenadores de área do PIBID
F	Funções dos Licenciandos no PIBID
F	Funções dos supervisores do PIBID
F	Inserção no universo da pesquisa
F	Parceria Capes/IES
F	Parceria IES/Escolas
F	Perspectiva do PIBID como política pública
F	Possibilidades do PIBID para as Escolas
F	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F	Recursos e materiais didáticos
F	Reflexões compartilhadas coletivamente
F	Reflexões da prática pedagógica
F	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
F	Ressignificação da prática docente
Participante	Unidades de Registro – Questionário supervisores
S	Abordagens metodológicas no PIBID
S	Aproximação IES/Escolas
S	Articulação teoria-prática
S	Atratividade da carreira docente
S	Compartilhamento de experiências
S	Conhecimento da prática docente
S	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
S	Conhecimento pedagógico do conteúdo
S	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
S	Entraves na parceria IES/Escolas

S	Escola como espaço formativo
S	Formação continuada
S	Formação inicial
S	Funções das escolas no PIBID
S	Funções dos coordenadores de área do PIBID
S	Funções dos supervisores do PIBID
S	Inserção no universo da pesquisa
S	Parceria IES/Escolas
S	Perspectivas do PIBID como política pública
S	Possibilidades do PIBID para as Escolas
S	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
S	Recursos e materiais didáticos
S	Reflexões compartilhadas coletivamente
S	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
S	Ressignificação da prática docente
Participante	Unidades de Registro – licenciandos em Matemática
L	Abordagens metodológicas no PIBID
L	Aproximação IES/Escolas
L	Articulação teoria-prática
L	Atratividade da carreira docente
L	Compartilhamento de experiências
L	Conhecimento da prática docente
L	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L	Conhecimento pedagógico do conteúdo
L	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L	Entraves na parceria IES/Escolas
L	Escola como espaço formativo
L	Excesso de atividades do professor
L	Formação continuada
L	Formação inicial
L	Funções das escolas no PIBID
L	Funções dos coordenadores de área do PIBID
L	Funções dos Licenciandos no PIBID
L	Funções dos supervisores do PIBID
L	Inserção no universo da pesquisa
L	Parceria IES/Escolas
L	Perspectivas do PIBID como política pública
L	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L	Recursos e materiais didáticos
L	Reflexões compartilhadas coletivamente
L	Reflexões da prática pedagógica
L	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
L	Ressignificação da prática docente

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 17, explicitamos no Quadro 18, a seguir, o movimento do agrupamento e aproximação semântica realizado. Na primeira coluna inserimos os participantes (coordenadores de área – F; supervisores – S; e Licenciando – L) que responderam as questões do Questionário. Na segunda coluna, inserimos as Unidades de Registro provenientes das Unidades de Contexto correspondendo o contexto prático - Questionário. Essas Unidades de Registro serão inter-relacionadas com os Eixos Temáticos posteriormente por meio das confluências e divergências.

Quadro 18 – Aproximações semânticas das Unidades de Registro - Contexto Prático – Questionários

Participante	Unidades de Registro – Questionários
F	Abordagens metodológicas no PIBID
S	Abordagens metodológicas no PIBID
L	Abordagens metodológicas no PIBID
F	Aproximação IES/Escolas
S	Aproximação IES/Escolas
L	Aproximação IES/Escolas
F	Articulação teoria-prática
S	Articulação teoria-prática
L	Articulação teoria-prática
F	Atratividade da carreira docente
S	Atratividade da carreira docente
L	Atratividade da carreira docente
F	Profissionalização da Carreira docente
F	Compartilhamento de experiências
S	Compartilhamento de experiências
L	Compartilhamento de experiências
F	Conhecimento da prática docente
S	Conhecimento da prática docente
L	Conhecimento da prática docente
S	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
F	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
F	Conhecimento pedagógico do conteúdo
S	Conhecimento pedagógico do conteúdo
L	Conhecimento pedagógico do conteúdo
F	Conhecimento político da profissão
F	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
S	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F	Entraves na parceria IES/Escolas
S	Entraves na parceria IES/Escolas
L	Entraves na parceria IES/Escolas
F	Envolvimento dos membros nos grupos/comunidades do PIBID
F	Escola como espaço formativo
S	Escola como espaço formativo
L	Escola como espaço formativo
F	Espaço de negociação nos grupos/comunidades
F	Excesso de atividades do professor
L	Excesso de atividades do professor
F	Formação continuada
S	Formação continuada
L	Formação continuada
F	Formação inicial
S	Formação inicial
L	Formação inicial
F	Funções das escolas no PIBID
S	Funções das escolas no PIBID
L	Funções das escolas no PIBID
F	Funções dos coordenadores de área do PIBID
S	Funções dos coordenadores de área do PIBID
L	Funções dos coordenadores de área do PIBID
F	Funções dos Licenciandos no PIBID
L	Funções dos Licenciandos no PIBID
F	Funções dos supervisores do PIBID
S	Funções dos supervisores do PIBID
L	Funções dos supervisores do PIBID
F	Inserção no universo da pesquisa
S	Inserção no universo da pesquisa

L	Inserção no universo da pesquisa
F	Parceria Capes/IES
F	Parceria IES/Escolas
S	Parceria IES/Escolas
L	Parceria IES/Escolas
F	Perspectivas do PIBID como política pública
S	Perspectivas do PIBID como política pública
L	Perspectivas do PIBID como política pública
F	Possibilidades do PIBID para as Escolas
S	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L	Possibilidades do PIBID para as Escolas
F	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
S	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F	Recursos e materiais didáticos
S	Recursos e materiais didáticos
L	Recursos e materiais didáticos
F	Reflexões compartilhadas coletivamente
S	Reflexões compartilhadas coletivamente
L	Reflexões compartilhadas coletivamente
F	Reflexões da prática pedagógica
L	Reflexões da prática pedagógica
S	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
L	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
F	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
F	Ressignificação da prática docente
S	Ressignificação da prática docente
L	Ressignificação da prática docente

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 18, explicitamos no Quadro 19, a seguir, as trinta e três (33) Unidades de Registro definidas no contexto prático - Questionário e que serão utilizadas no próximo movimento da Análise de Conteúdo, em que realizamos as inter-relações entre as Unidades de Registro por meio das confluências e divergências para constituir os Eixos Temáticos.

Quadro 19 – Unidades de Registro - Contexto Prático – Questionário

n	Unidades de Registro – Questionários
1	Abordagens metodológicas no PIBID
2	Aproximação IES/Escolas
3	Articulação teoria-prática
4	Atratividade da carreira docente
5	Carreira docente
6	Compartilhamento de experiências
7	Conhecimento da prática docente
8	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
9	Conhecimento pedagógico do conteúdo
10	Conhecimento político da profissão
11	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
12	Entraves na parceria IES/Escolas
13	Envolvimento dos membros nos grupos/comunidades do PIBID
14	Escola como espaço formativo
15	Espaço de negociação nos grupos/comunidades
16	Excesso de atividades do professor
17	Formação continuada
18	Formação inicial
19	Funções das escolas no PIBID
20	Funções dos coordenadores de área do PIBID

21	Funções dos Licenciandos no PIBID
22	Funções dos supervisores do PIBID
23	Inserção no universo da pesquisa
24	Parceria Capes/IES
25	Parceria IES/Escolas
26	Perspectiva do PIBID como política pública
27	Possibilidades do PIBID para as Escolas
28	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
29	Recursos e materiais didáticos
30	Reflexões compartilhadas coletivamente
31	Reflexões da prática pedagógica
32	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
33	Ressignificação da prática docente

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Nosso próximo movimento foi procurar articular cada uma das trinta e três (33) Unidades de Registro com um Eixo Temático. Assim, explicitamos a seguir, os aspectos inerentes às inter-relações entre as Unidades de Registro, por meio das confluências e divergências para constituir os Eixos Temáticos do contexto prático - Questionário.

4.5 Articulando Unidades de Registro em Eixos Temáticos no Contexto Prático - Questionário

Os Eixos Temáticos foram compostos por meio da articulação das Unidades de Registro identificadas no contexto prático - Questionário. O movimento realizado para inter-relacionar as Unidades de Registro e Eixos Temáticos foi o agrupamento por meio de confluências e divergências.

Assim, os Eixos Temáticos reúnem um grupo de Unidades de Registro que possuem similaridades e confluências entre si, pois realizamos um procedimento minucioso de interpretação de cada uma das Unidades de Registro, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema e articuladas aos objetivos centrais da pesquisa.

A partir disso, apresentamos, a seguir, no Quadro 20, a articulação entre as Unidades de Registro e Eixos Temáticos em ordem alfabética do contexto prático - Questionário no cenário global da pesquisa.

Quadro 20 – Articulação das Unidades de Registro com os Eixos Temáticos – Contexto Prático – Questionário

Unidades de Registro	Eixos Temáticos
Compartilhamento de experiências	Aspectos potenciais dos grupos/comunidades
Envolvimento dos membros dos grupos/comunidades do PIBID	
Espaço de negociação nos grupos/comunidades	
Reflexões compartilhadas coletivamente	
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	
Conhecimento da prática docente	Conhecimentos necessários à docência
Conhecimento dos conteúdos de Matemática	
Conhecimento pedagógico do conteúdo	
Conhecimento político da profissão	
Abordagens metodológicas no PIBID	

Recursos e materiais didáticos	
Escola como espaço formativo	
Funções das escolas no PIBID	Escola como espaço formativo
Possibilidades do PIBID para as Escolas	
Funções dos coordenadores de área do PIBID	
Funções dos Licenciandos no PIBID	Funções dos participantes no PIBID
Funções dos supervisores do PIBID	
Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas	
Entraves na parceria IES/Escolas	Parcerias entre as instituições participantes do PIBID
Parceria Capes/IES	
Parceria IES/Escolas	
Perspectiva do PIBID como política pública	Perspectivas do PIBID como política pública
Formação inicial	
Inserção no universo da pesquisa	Possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas	
Formação continuada	
Ressignificação da prática docente	Possibilidades do pibid para a formação de professores em serviço
Reflexões da prática pedagógica	
Atratividade da carreira docente	
Profissionalização da Carreira docente	Profissionalização docente
Excesso de atividades do professor	
Aproximação IES/Escolas	
Articulação teoria-prática	Espaços formativos de Professores

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base na articulação explicitada no Quadro 20, entre as trinta e três (33) Unidades de Registro em dez (10) Eixos Temáticos, apresentamos a seguir, no sexto momento do processo de tratamento dos dados no contexto prático - Questionário da pesquisa.

4.6 Eixos Temáticos constituídos no Contexto Prático - Questionário

Nesse momento, apresentamos no Quadro 21, a seguir, os dez (10) Eixos Temáticos, constituídos no Contexto Prático - Questionário.

Quadro 21 – Eixos Temáticos - Contexto Prático - Questionário

Eixos Temáticos – Contexto Prático - Questionário
Aspectos potenciais dos grupos/comunidades
Conhecimentos necessários à docência
Escola como espaço formativo
Funções dos participantes no PIBID
Parcerias entre as instituições participantes do PIBID
Perspectivas do PIBID como política pública
Possibilidades do PIBID para a Formação de professores em serviço
Possibilidades do PIBID para a Formação inicial de Professores
Profissionalização docente
Espaços formativos de Professores

Fonte: Elaborado pelo Autor.

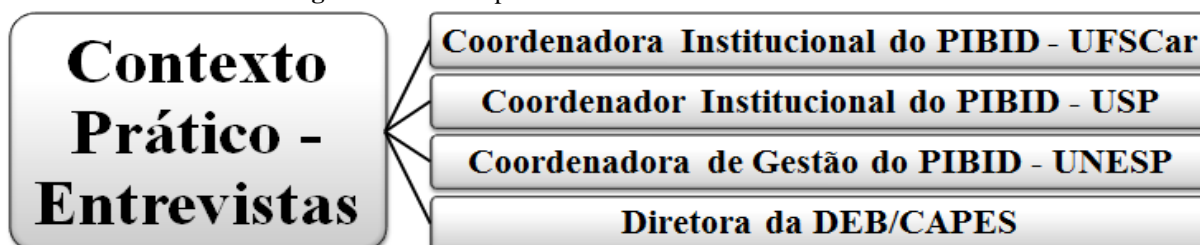
Os dez (10) Eixos Temáticos, constituídos no contexto prático – Questionário serão articulados com os Eixos Temáticos dos outros dois contextos práticos (Entrevista e Vivência no PIBID) no Capítulo 7, para a constituição das Categorias de Análise que serão interpretadas considerando os objetivos e referencial teórico da pesquisa.

5 ANÁLISE DE CONTEÚDO NO CONTEXTO PRÁTICO - ENTREVISTAS

Apresentamos, no presente capítulo, a descrição do processo de constituição dos Eixos Temáticos do contexto prático - Entrevistas.

As Entrevistas foram realizadas nos cenários institucional e gerencial do PIBID. Por cenário institucional entendemos as Entrevistas realizadas com três (03) coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID de três (03) universidades (UFSCar, USP e Unesp) localizadas no Estado de São Paulo e, por cenário gerencial, entendemos a Entrevista realizada com a diretora da DEB/Capes, como explicitado na Figura 10, a seguir.

Figura 10 – Participantes do Contexto Prático – Entrevistas



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Utilizamos alguns conceitos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), para realizarmos a Análise dos Dados provenientes do contexto prático - Entrevistas realizadas nos cenários institucional e gerencial da pesquisa.

Para cada uma das quatro (04) Entrevistas realizadas com os coordenadores institucionais ou de gestão das IES e com a diretora da DEB/Capes, apresentamos os seus depoimentos na íntegra nos Apêndices 17, 18, 19 e 20 respectivamente.

A partir desses depoimentos, sempre focando no objetivo da pesquisa, colocamos em destaque excertos “recortes significativos dos depoimentos para o pesquisador e, assim, constituímos as Unidades de Contexto. Das Unidades de Contexto constituídas, colocamos em evidência suas partes significativas, das quais constituímos as Unidades de Registro do contexto prático – Entrevistas.

Enfatizamos que a constituição de uma Unidade de Registro é proveniente de uma Unidade de Contexto, pois para Franco (2007, p. 49) , “as Unidades de Contexto são o ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Registro”. A esse respeito, Bardin (1977, p. 107), enfatiza que as Unidades de Contexto servem de “unidade de compreensão para codificar a unidade de registro”.

Dessa maneira, no contexto prático - Entrevistas as Unidades de Registro - temas pertinentes para a compreensão do objeto investigado, são constituídas a partir das Unidades de

Contexto, por meio de divergências e confluências. Apresentamos, a seguir, a descrição dos sete (07) momentos que representou o processo de constituição dos Eixos Temáticos no Contexto Prático – Entrevistas, objetivando detalhar e descrever cada uma das etapas da Análise de Conteúdo.

Em um primeiro momento, enfatizamos o movimento de constituição das Unidades de Registro, provenientes das Unidades de Contexto do depoimento da coordenadora institucional do PIBID da UFSCar.

Em um segundo momento, destacamos o movimento de constituição das Unidades de Registro, provenientes das Unidades de Contexto do depoimento do coordenador institucional do PIBID da USP.

Em um terceiro momento, explicitamos o movimento de constituição das Unidades de Registro, provenientes das Unidades de Contexto do depoimento da coordenadora de Gestão do PIBID da Unesp.

Em um quarto momento, elucidamos o movimento de constituição das Unidades de Registro, provenientes das Unidades de Contexto do depoimento da Diretora da DEB/CAPES.

Em um quinto momento, realizamos o movimento de agrupamento das Unidades de Registro, constituídas no contexto prático – Entrevistas, por meio das aproximações semânticas entre as Unidades de Registro.

Em um sexto momento, mostramos o movimento de inter-relações entre as Unidades de Registro – a constituição dos Eixos Temáticos do contexto prático – Entrevistas. O movimento realizado para inter-relacionar essas Unidades de Registro aos Eixos Temáticos foi o agrupamento por meio de confluências e divergências.

Em um sétimo momento, finalizamos apresentando em um Quadro, os dez (10) Eixos Temáticos, constituídos no Contexto Prático – Entrevistas, os quais serão agrupados no Capítulo 7 com os Eixos Temáticos dos outros dois Contextos Práticos (Questionários e Vivência no PIBID) para a constituição das Categorias de Análise que serão interpretadas considerando os objetivos e referencial teórico da pesquisa

5.1 Constituição das Unidades de Registro – Entrevista - coordenadora institucional do PIBID - UFSCar

Apresentamos no Apêndice 22, o depoimento⁷² na íntegra da coordenadora institucional do PIBID - UFSCar. O nosso primeiro exercício no processo analítico foi a realização da Leitura

⁷² O depoimento dos participantes se configuram como sendo o resultado das Entrevistas realizadas. As Entrevistas com os três coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID nas IES foram realizadas por meio das questões semi-estruturadas.

Flutuante envolvendo a textualização do referido depoimento na íntegra. Nesse sentido Bardin (1977, p. 96) afirma que a Leitura Flutuante se caracteriza pelo “estabelecimento de um contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Ressaltamos que a realização da Leitura Flutuante é fundamental, pois por meio dela extraímos trechos significativos (Unidades de Contexto), o que nos auxiliou na constituição das Unidades de Registro. Para isso, utilizamos uma planilha eletrônica do Excel para auxiliar na organização de um quadro com duas colunas, como consta no Quadro 22, apresentado abaixo.

Apresentamos, na primeira coluna do Quadro 22, as Unidades de Contexto que representam excertos envolvendo aspectos significativos dos depoimentos da Entrevista com a coordenadora institucional do PIBID - UFSCar e, na segunda coluna do Quadro 22, agrupamos por meio de divergências e confluências as Unidades de Registro e, assim apresentamos a redução das Unidades de Contexto às Unidades de Registro.

Quadro 22 – Inter-relações das Unidades de Contexto e Unidades de Registro –
Entrevista coordenadora institucional UFSCar

Excertos do Depoimento – Unidades de Contexto da Entrevista UFSCar	Unidades de Registro
Infelizmente, em alguns cursos, os alunos ficam dois anos só tendo disciplinas específicas e somente da metade do curso em diante que aparecem os estágios. Então esses alunos, em dois anos, não escutam sequer a palavra escola, ensino e depois se deparam com a realidade nos estágios. O aluno que não participa do PIBID, pegando o nosso exemplo da UFSCar, ele tem apenas 16% da carga horária de seu curso de licenciatura destinado ao espaço de trabalho nas atividades de estágio. Isso é muito pouco.	Articulação teoria-prática
Eu acredito que o PIBID é um espaço de negociação, de compromisso mútuo e que está vindo ao encontro das ideias das Comunidades de Prática do Etienne Wenger, no entanto penso que a ideia não seja definir o PIBID como uma comunidade de prática, mas sim procurar elencar diversos aspectos das comunidades de prática evidenciados no PIBID.	Espaço de negociação nos grupos/comunidades
Uma coisa é nós lermos uma teoria e defendermos um trabalho interdisciplinar, outra coisa é quando você tem 3 ou 4 áreas na mesma escola e pensa: e agora, por onde é que eu começo? Aí a palavra negociação é chave. Uma coisa eu descobri é que todos nós somos autoritários, uns mais, outros menos. Assim temos que ir negociando esses autoritarismos com as universidades, escolas, Capes, governo. Então precisa da negociação, porque essas relações são conflituosas.	
Os Licenciandos que às vezes chegam na sala de aula, com aquele conhecimento teórico e quer impor, e aí vem o professor em serviço e diz: Não, aqui quem manda sou eu. Então veja: ou você negocia ou você não consegue trabalhar, por isso que é um espaço formativo, por que é um espaço de negociação. Ao idealizarmos parcerias no contexto da formação de professores, temos que considerar que os objetivos das instituições (universidades e escolas) são diferentes, apesar da questão política estar presente em todas as instâncias. E isso gera diversos conflitos de interesses.	
Se eu quero ter um diálogo com as outras pessoas, com as culturas diferentes, a primeira coisa que eu tenho que ter clareza é a de que o conflito faz parte, porque eu não consigo eliminar conflitos, não tem como, o que precisa fazer é negociar. Então falar que você vai participar de um programa desta natureza sem conflitos é não entender nem a escola e nem a universidade.	
Hoje está mais tranquilo essa questão, só que essa tranquilidade acaba sempre que entra um supervisor novo. Quer dizer: de novo ele fica inseguro, com dúvidas, receio. É uma formação permanente de como que fazemos o trabalho de orientação. É uma parte nova do PIBID, que é aprender a orientar e envolver os professores da escola como orientadores também.	Atratividade da carreira docente
Existem diversas dificuldades, e outros aspectos complexos, sem contar que temos o número de alunos das licenciaturas diminuindo, principalmente nas áreas das exatas (Matemática, física, química e biologia). Existem questões mais complexas, como salário, a identidade profissional, as condições de trabalho.	Entraves na Parceria IES/Escolas
No início percebemos que vários professores não permitiam que os alunos do PIBID entrassem em suas salas de aula. Aí tivemos que ir convencendo gradativamente os professores das escolas. O primeiro enfrentamento que tivemos aqui na UFSCar foi garantir para as escolas que todos os dados que fossem produzidos e coletados elas saberiam. Mas, mesmo assim, os professores das escolas ficavam meio acanhados e dificultando o processo.	
Primeiro pressuposto é: tem conflito, os objetivos são diferentes e eu tenho que ter essa clareza e tenho que negociar. Exemplificando: a bolsa gera conflitos na escola e também na universidade. No caso do PIBID, ele se constitui como um espaço formativo, mas não devemos ter a ilusão de que este espaço formativo não é contraditório, e aí você tem que negociar o papel do coordenador institucional. É o tempo todo fazendo negociações.	

Aqui na UFSCar, nós temos 3 casos de alunos que mudaram de cursos quando entraram já no primeiro ano no PIBID, pois tiveram um choque da realidade do que é ser professor, o que eu acho ótimo, que já tenham consciência do que eles enfrentarão, e assim analisam e descobrem que não é isso que eles querem para a vida deles. Assim, quando inserimos um licenciando em fase inicial na escola, ele leva um choque	Aproximação entre IES e as Escolas
Aqui na UFSCar, nós temos 3 casos de alunos que mudaram de cursos quando entraram já no primeiro ano no PIBID, pois tiveram um choque da realidade do que é ser professor, o que eu acho ótimo, que já tenham consciência do que eles enfrentarão, e assim analisam e descobrem que não é isso que eles querem para a vida deles. Assim, quando inserimos um licenciando em fase inicial na escola, ele leva um choque.	Escola como espaço formativo
A escola ainda não é considerada como local de formação de professores e nem de produção de conhecimento. É essencial que um aluno que vai fazer licenciatura tenha contato com a sua profissão desde o início do curso, pois entendemos que a escola também se configura em um ambiente de produção de conhecimento. A escola é uma instituição importante neste processo formativo. O que temos percebido é que a escola não é considerada um espaço de formação de professores. Por incrível do que possa aparecer.	
A escola faz ou não pesquisa? Porque, se eu estou dizendo que o PIBID não é um programa que envolve pesquisa, então eu estou começando a dizer que a escola também não produz conhecimento científico porque não faz pesquisa. Julgo ser essa uma questão séria que vai ter que aparecer. Eu não estou defendendo a ideia de que os alunos do PIBID tenham que fazer pesquisa para dar conta do Lattes, mas o que eu estou dizendo é que nós estamos formando professores com uma visão de pesquisador. Fazer pesquisa com a escola envolve uma outra estrutura de escola e de universidade, pois é preciso romper algumas barreiras, tensões e conflitos ainda existentes. Entendemos que no Brasil, a partir do PIBID, seria uma ponte para se começar a fazer e reconhecer as pesquisas com as escolas.	
Para mim, a escola é um foco do PIBID, pois defendo que o PIBID pode nos ajudar a fazer um outro tipo de pesquisa que as professoras americanas Cochran-Smith e Lytle começaram a desenvolver, que é a pesquisa com a escola. Esse é um momento ímpar para começarmos a realizar pesquisa com a escola e não pesquisas sobre a escola. É lógico que é importante ter pesquisa sobre a escola, para a escola, mas eu acho que estamos em um momento crucial de começarmos a fazer a pesquisa com a escola, com os professores das escolas.	
Quando inserimos o licenciando do último ano nas atividades do PIBID, essas são consideradas por eles como mais um peso, ou seja, uma atividade extra, pois já estão fazendo o TCC e o estágio.	Excesso de atividades do Professor
Nas Universidades todos os docentes já estão envolvidos de alguma maneira em outros programas como: OBEDUC, PARFOR, UAB, de extensão ou de pesquisa. Então você não tem uma quantidade de docentes suficiente das universidades que assumam também o PIBID. Porque o PIBID a princípio, para alguns docentes e inclusive para a Capes, ele não é um programa de pesquisa, e o problema começa daí.	
Eu não acredito em formação continuada caracterizada por cursos ministrados por pesquisadores ou professores das universidades para professores em serviço.	Formação continuada
Quando começamos a perceber que o supervisor não tinha essa habilidade (saber como orientar), aí começamos a realizar a formação para os professores supervisores da escola aqui na UFSCar mensalmente. Uma vez por mês, reunimos com todos os supervisores para realizar a formação deles para a orientação junto aos alunos.	Funções dos coordenadores institucionais
Vejo com bons olhos o aumento significativo do número de bolsas. Nesse sentido, vem a preocupação: quanto mais bolsistas, mais escolas, e aí você tem que articular mais. Quando voltamos do encontro de coordenadores organizado pela Capes em maio, passamos as informações essenciais para todos os envolvidos, a fim de pensarmos em nosso projeto. O mesmo aconteceu com as prefeituras, na mesma perspectiva de saber da secretaria de educação as suas demandas.	
Aqui na UFSCar, nós realizamos a formação dos supervisores sistematicamente todos os meses, pois eles participam de formações de como orientar e todas as semanas são eles os responsáveis pela condução dos grupos de estudos e trabalhos com os Licenciandos. Outro eixo aqui na UFSCar é o trabalho interdisciplinar, porque a ideia não é as áreas ficarem isoladas nas escolas, e sim no mínimo duas ou três áreas juntas numa mesma escola. Trabalhar de maneira interdisciplinar dá mais trabalho, pois temos que pegar todos os subprojetos do PIBID e realizar as articulações e combinações para que nenhuma área fique sozinha.	
Os professores das escolas também são formadores, mas não são considerados nem como coformadores. No começo, nós entendemos que o supervisor ia se assumir como coformador. No entanto, começamos a perceber que vários supervisores tinham muito medo de tomar as iniciativas na própria escola, porque essa relação é muito forte, pois quem tem o dinheiro é a universidade, e então é ela que dá o tom, ou seja, cabe ao professor da universidade definir as ações.	Funções dos supervisores do PIBID
Quando formamos um professor e ele vai atuar na escola, muitos deles imaginam que a teoria é tão mais importante que suas experiências, pois, quando ele tem a chance e oportunidade de orientar, eles têm medo de escrever sobre as suas experiências, e esse aspecto é preocupante, pois eles estão orientando todo o trabalho na escola e mesmo assim ainda duvidam de que aquilo que eles podem dizer é importante para a academia.	
Aqui na UFSCar, chegamos em uma autonomia que os supervisores chegam, retiram as chaves, trabalham, desenvolvem os encontros com seus grupos de estudos. Os Licenciandos possuem grupos de estudos sem coordenador de área, sem supervisor, pois eles precisam adquirir autonomia. Quando vai ter uma reunião do PIBID, não precisa ter um coordenador de área lá, porque aqui nós consideramos esse supervisor como um formador de professores.	
Temos incentivado os professores supervisores para sistematizarem suas experiências por escrito, para apresentar em eventos. No entanto, temos pouquíssimos supervisores que escrevem sobre suas experiências como coformadores. Temos percebido ainda que eles não acreditam que possam alguma coisa a dizer.	Inserção no universo da pesquisa
A Capes faz o edital somente para as universidades. E são as universidades que vão até as escolas. É um processo hierárquico. Estamos falando de compartilhamento, mas não existe um compartilhamento, pois a escola não pode escolher em qual universidade ela quer atuar. Aqui na UFSCar, nós não acreditamos que as universidades devam elaborar os subprojetos para somente depois escolher uma escola para participar do programa, sem a sua participação efetiva desde o início do processo de negociação e articulação para a definição das ações dos subprojetos.	Parceria Capes/IES
Aqui na UFSCar temos um eixo estrutural, que é esse trabalho de parceria com a escolas, que está sendo construído há mais de 5 anos. A ideia é compartilhar todas as etapas com a escola, ou seja, instituir uma parceria colaborativa.	

<p>Foi interessante que nas primeiras reuniões os professores supervisores ficavam perguntando: a gente pode comprar algum material didático? A nossa planilha é disponibilizada no site e todos possuem acesso a ela, porque é dinheiro público. E aí eles falavam assim: preciso comprar tal coisa. E eu dizia: olha na planilha, pois, se o plano foi aprovado e é isso que temos de planejamento orçamentário, é obvio que sim.</p>	
<p>Um aspecto essencial é que a Universidade entenda que o PIBID não está na escola, mas ele é da escola. Tanto é que primeiro nós vamos trabalhando com as escolas, com as diretorias de ensino e por último é que nós vamos até a pró-reitoria para explicar todo o processo de discussão, organização e definição do projeto.</p>	
<p>Aqui na UFSCar, nós temos a preocupação em trabalhar em parceria com as escolas, pois começamos a construir o projeto com as escolas desde 2007. Desde o início do projeto institucional da UFSCar, fomos para as escolas objetivando saber das ideias que as escolas tinham em termos de formação de professor, suas demandas e necessidades. Com essas informações, organizamos o nosso projeto institucional.</p>	
<p>Agora que vamos aumentar o número de bolsistas nos três Campus da UFSCar, o que proporcionará um trabalho mais amplo. Assim, ao mesmo tempo que estamos escrevendo essa ampliação nos subprojetos, nós também estamos nas escolas para manter os projetos em vigência.</p>	
<p>Primeiramente procuramos a diretoria de ensino para explicar o aumento de bolsistas e conseqüentemente o atendimento a mais escolas. Assim, as dirigentes foram acompanhando todo o processo, deste a abertura do edital. Conversamos com elas e pedimos sugestões de escolas e demandas, porque perguntamos a elas se as escolas que estavam iriam permanecer e, ao mesmo tempo, que novas escolas elas queriam que fossem contempladas.</p>	
<p>Conversamos com elas e pedimos sugestões de escolas e demandas, porque perguntamos a elas se as escolas que estavam iriam permanecer e, ao mesmo tempo, que novas escolas elas queriam que fossem contempladas.</p>	
<p>Para nós, o processo seletivo é essencial para escolher os alunos das licenciaturas. Muitas vezes faz-se necessário que o professor da escola participe como membro da banca do processo seletivo, pois ele possui um olhar diferente e por isso pode contribuir qualitativamente na escolha dos pibidianos. Esse aspecto contribui para podermos errar menos. Isso não quer dizer que não estamos errando, mas entendemos ser importante procurar mesclar com alunos de diferentes semestres letivos.</p>	<p>Parceria IES/Escola</p>
<p>Num trabalho com a escola, a hierarquia ainda existe e é muito latente, tanto é que, quando nós percebemos isso, tem um caderno nosso que está sendo organizado. Todo esse material será organizado em parceria por um supervisor da escola, juntamente com um coordenador de área da universidade. Estamos fazendo isso para procurar romper o círculo vicioso de que quem organiza material científico é só o pesquisador. Mas isso tudo é um trabalho de cinco anos.</p>	
<p>Aqui na UFSCar que um pibidiano entra em sala de aula para ver as facilidades e dificuldades que os alunos possuem em relação aos conteúdos e não em relação às metodologias e domínios do professor em serviço.</p>	
<p>Quando o licenciando entra na sala de aula e quando ele entra na escola, ele tem que seguir uma hierarquia, a hierarquia do professor e da escola, porque ele tem que aprender as regras daquele lugar. Quando a escola vem para a universidade, ela também tem que aprender as regras, o processo. Quando eu vou para a Capes, eu tenho que seguir as regras.</p>	
<p>Aí vinham outras perguntas: na orientação coletiva, no portfólio, eu posso pedir para um aluno mudar tal coisa? Pois aqui na UFSCar tanto os professores coordenadores de área como os professores supervisores leem os registros dos alunos. Então alguns diziam: o aluno pode me ouvir? Quer dizer, o aluno da universidade tem a tendência de ouvir somente o professor formador da universidade.</p>	
<p>No começo do PIBID, em 2009, era muito difícil a escola entender o PIBID, porque a maioria delas ficaram um pouco apreensivas, porque em muitos lugares a universidade se dirigia até a escola para coletar dados para realizar as suas pesquisas e não voltava mais. As escolas abriram mais a entrada dos alunos do PIBID nas salas de aula, porque começaram a perceber que estávamos ali para integrar. Com a realização da feira do conhecimento, organizada pelos subprojetos do PIBID, que as escolas foram quebrando o gelo e aderindo ao programa. O papel do gestor é fundamental, porque, se o diretor da escola não recebe o PIBID tão bem, fica difícil trabalhar, pois as articulações ficarão arruinadas.</p>	
<p>Eu vejo com bons olhos se todos os alunos tivessem a oportunidade de se tornarem pibidianos, para melhorar esse percentual. Isso seria ótimo, mas aí vem a preocupação com a qualidade. Um aspecto importante, que está contido no edital 61/2013 do PIBID, que para ser coordenador institucional ou coordenador de área no mínimo tenham que estar ministrando disciplinas nas licenciaturas. E de preferência em disciplinas como práticas de ensino e os estágios. Isso foi outro avanço deste edital</p>	<p>Perspectivas do PIBID como política pública</p>
<p>Para as licenciaturas, é importante esse crescimento. O PIBID é um programa que, para nós que atuamos na formação de professores, é extremamente necessário. Quando a Capes anunciou, alguns anos atrás, que queria que 100 mil Licenciandos fizessem parte do PIBID, isso implicaria que muitos acadêmicos das licenciaturas participariam do PIBID. O PIBID foi pensado justamente para isso, para ir aumentando o número de alunos nas licenciaturas, diminuindo a evasão.</p>	
<p>O PIBID se configura como um espaço formativo também para os professores universitários, porque possuímos oportunidades de começar a fazer uma análise mais aprofundada da realidade escolar e do cuidado que temos para preparar os alunos do PIBID, para a entrada em uma sala de aula, pois a entrada em uma sala de aula não é qualquer coisa.</p>	<p>Possibilidades do PIBID para as licenciaturas</p>
<p>É fundamental que os alunos tenham contato com a profissão desde o início de seu curso de licenciatura, porque ele já pode perceber que está em um curso de formação de professores. Isso auxilia aquele aluno que não tem muita clareza sobre a profissão; quando ele percebe os conflitos e dificuldades dos professores nas escolas, ele tende a sair e desistir da profissão. Então veja: o PIBID pode ser determinante para a decisão profissional e não simplesmente para garantir que o licenciando vai de fato se tornar um professor. É claro que não somos ingênuos de acreditar que só o PIBID vai fixar algum professor na escola. Nós temos informações de que existem alunos que concluíram suas licenciaturas por conta do PIBID. Isso é extremamente importante e significativo.</p>	
<p>Escrevemos um artigo ou, como é o caso nosso, escrevemos dois livros com a participação de Licenciandos, professores em serviço, pesquisadores, dependendo de quem vai pegar esse livro, ele vai entender que não é pesquisa e sim um livro de relato de experiência, pois entendem que é a na universidade que se produz conhecimento, e não na escola. Os alunos que participam do PIBID precisam ser reconhecidos pela participação no programa e na produção do conhecimento que realizam no contexto escolar.</p>	<p>Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID</p>
<p>Aqui na UFSCar, nós sistematizamos a produção de conhecimentos por meio de portfólios. No entanto, quando pegamos esses dados dos portfólios e fazemos uma análise consistente em cima deles, para uns isso é relato de</p>	

<p>experiência e não é pesquisa. Então essa é uma questão que não está bem resolvida institucionalmente e nem em termos de Capes e de políticas públicas.</p> <p>Entre um artigo escrito falando em torno de todo esse trabalho interdisciplinar realizado com as escolas, se eu não colocar lá que faz parte de uma pesquisa, os pareceres são negativos, apesar de elogiarem quanto ao mérito do texto, mas geralmente não aprovam para entrar nesta revista, porque o PIBID não é pesquisa. Quando os examinadores (colegas da pós-graduação) veem os livros envolvendo os relatos de experiências produzidos no PIBID, eles simplesmente afirmam: olha, esse livro não é resultado de pesquisa, e quando aceitam a pontuação é diferente.</p> <p>Eu, como coordenadora institucional que atuo no PIBID, quando escrevo um artigo envolvendo algumas experiências envolvendo o PIBID, dependendo de onde eu envie esse artigo, ele não é valorizado como um artigo de uma pesquisa, porque os avaliadores entendem o PIBID como uma ação de ensino e não de pesquisa.</p>	
<p>Todo o trabalho desenvolvido pelos professores supervisores em parceria à UFSCar, nos últimos 5 anos, não tem validade para a progressão funcional de suas carreiras. O professor supervisor do PIBID não é considerado como formador de professor, pois ele faz todo esse trabalho e, na hora de considerar e computar todo esse trabalho, ele não é considerado, porque não está em uma secretaria de educação ou em uma instituição de formação.</p> <p>Todo o trabalho desenvolvido pelos professores supervisores em parceria à UFSCar, nos últimos 5 anos, não tem validade para a progressão funcional de suas carreiras. O professor supervisor do PIBID não é considerado como formador de professor, pois ele faz todo esse trabalho e, na hora de considerar e computar todo esse trabalho, ele não é considerado, porque não está em uma secretaria de educação ou em uma instituição de formação.</p> <p>Os problemas começam já no interior das próprias Universidades, porque a Capes quer ampliar, mas você não tem ainda um respaldo acadêmico, porque os docentes, entre ficar no PIBID ou em outros programas como o OBEDUC, por exemplo, fazem a opção pelo programa de pesquisa. A própria Capes não tem um item lá para você indicar os seus orientandos do PIBID, tem apenas um local para indicarmos outros, aí registramos nossos orientandos em outros. No caso da iniciação científica (Pibic), o peso é completamente diferente do PIBID, que é a iniciação à docência da mesma agência.</p> <p>A falta de reconhecimento e valorização começa desde as agências de fomento, como a Capes e o CNPq, pois o CNPq não tem iniciação à docência. Isso vai mostrando o que para a gente, em meu ponto de vista, um dos motivos dos futuros professores, ainda que participem do PIBID, não fiquem na Educação Básica, é esse, pois ele quer ser professor da Universidade, pois é na universidade que está a valorização profissional do professor e a valorização da produção de conhecimento.</p>	Reconhecimento institucional das ações do PIBID
<p>Fazemos exatamente o contrário do habitual, pois nosso interesse não é propor nada para a escola, pois quem sabe das demandas e necessidades das escolas são as pessoas que ali trabalham e que ali convivem, por isso é fundamental que entremos em contato com a escola antes de qualquer ação.</p> <p>É a ideia de construção, de ir conversando, ir organizando coletivamente o que prevalece e não simplesmente abrir um edital interno para escolher os participantes. Por isso que, quando nós vamos aumentando o número de bolsistas, nós vamos tentando manter essa qualidade. Qualidade no sentido do trabalho “com”, compartilhado, colaborativo, para não perder de vista os aspectos e eixos estruturantes do nosso PIBID.</p> <p>A ideia foi pensar e organizar atividades para toda a sala, considerando as facilidades e possíveis dificuldades, integrando os alunos da educação especial com toda a turma. Isso nos motivou a pensar juntos (formadores, professores e Licenciandos).</p> <p>Nós, professores da universidade, tivemos que começar a pensar, junto com os outros profissionais, quais são as atividades que realmente integram, e aí você precisa de todos, aí você tem culturas acadêmicas diferentes (CAD).</p> <p>Na reorganização para o novo edital do PIBID, o processo foi configurado coletivamente, pois realizamos uma autoavaliação, discutimos e decidimos manter a ideia interdisciplinar no nosso projeto institucional. Convidamos também os novos coordenadores de área e de gestão a estarem participando ativamente da elaboração, discussão do novo projeto, para engajá-los no processo.</p> <p>Existem quatro culturas diferentes que juntas podem pensar coletivamente a escola, pois a cultura nossa, enquanto pesquisador da universidade, a cultura do professor que já está lá na sala de aula das escolas, e a cultura do futuro professor que ainda não conhece a sala de aula, e mais a cultura dos gestores, proporciona benefícios para todos os envolvidos. Assim, acreditamos que o PIBID se configura como um espaço formativo para todos (gestores, pesquisadores, professores, Licenciandos).</p>	Reflexões compartilhadas coletivamente

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Após a realização das inter-relações das Unidades de Contexto e as Unidades de Registro, como constam no Quadro 22, apresentamos a seguir no Quadro 23, a redução das Unidades de Registro. Ressaltamos que, para cada professor, participante da Entrevista, realizamos um quadro, semelhante ao Quadro 22, objetivando explicitar a construção das Unidades de Registro.

Quadro 23 – Unidades de Registro - Entrevista – coordenadora institucional do PIBID-UFSCar

Unidades de Registro
Aproximação entre IES e as Escolas
Articulação teoria-prática
Atratividade da carreira docente
Entraves na Parceria IES/Escolas
Escola como espaço formativo

Espaço de negociação nos grupos/comunidades
Excesso de atividades do Professor
Formação continuada
Funções dos coordenadores institucionais
Funções dos supervisores do PIBID
Inserção no universo da pesquisa
Parceria IES/Escola
Parceria Capes/IES
Perspectivas do PIBID como política pública
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID
Reflexões compartilhadas coletivamente

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 23, identificamos dezoito (18) Unidades de Registro que serão agrupadas com as Unidades de Registro dos depoimentos dos outros coordenadores institucionais ou de gestão e da diretora da DEB/Capes, e então faremos uma articulação de todas as Unidades de Registro dos depoentes, para a constituição dos Eixos Temáticos do contexto prático - Entrevistas.

5.2 Constituição das Unidades de Registro – Entrevista - Coordenador Institucional do PIBID na USP

Apresentamos no Apêndice 23, o depoimento na íntegra do coordenador institucional do PIBID da USP. Com base neste depoimento, realizamos a Leitura Flutuante dos dados para extraírmos trechos significativos (Unidades de Contexto), os quais auxiliam na constituição das Unidades de Registro.

Assim, na primeira coluna do Quadro 24, a seguir, apresentamos as Unidades de Contexto que representam excertos (aspectos significativos) do depoimento da Entrevista realizada e conduzem à identificação das Unidades de Registro, as quais serão apresentadas na segunda coluna do referido quadro.

Quadro 24 - Inter-relações entre as Unidades de Contexto e Unidades de Registro – Entrevista coordenador institucional USP

Excertos do Depoimento - Unidades de Contexto da Entrevista USP	Unidades de Registro
Essa ideia de pensar na escola como lugar da prática e a universidade como lugar da teoria, o ensino como lugar da prática e pesquisa como lugar da teoria, é uma falsa questão, porque você tem a teoria do ensino, não existe ensino sem teoria, não existe a prática de aula ali na escola sem teoria, assim como na prática da pesquisa que a pesquisa também é uma prática social, você também tem a teoria da pesquisa e essas coisas, elas dialogam entre si, se complementam, ou seja, aprendendo e elaborando conhecimento emanado da prática.	Articulação teoria-prática
A primeira contribuição que vejo do PIBID é algo que vem da perspectiva da aprendizagem situada, é você produzir conhecimento no local em que o conhecimento é aplicado, ele pode ser gerado ali, então essa relação, ela é a chave, o elemento chave, você ter o aluno fazendo a reflexão teórica ali, no momento em que ele está desenvolvendo uma determinada ação, isso somada a uma formação teórica que a universidade dá às vezes de maneira questionável, isso é a chave, agora é preciso, não basta ser esse potencial formativo, entendeu? É preciso pensar na cadeia toda.	
Então, alguns que se definem por não ser professores, agora, o que a gente tem percebido em relação aos alunos do PIBID, os alunos da escola de aplicação, mesmo em letras, que estão distribuídos de 5 escolas da região norte – periferia da região norte –, você tem depoimentos interessantes, que é o aluno desenvolve uma ideia de querer ser professor, ele consegue enxergar o professor, que existe um professor lá que faz daquela adversidade e torna	Atratividade da carreira docente

possível isso, o aluno se contagia com essa experiência, ele constrói uma construtiva positiva agora, isso também não é generalizado e nem tudo são flores.	
Essa ideia do diálogo imperativo que você utiliza, ele se manifesta na nossa relação com as escolas. Sempre fico preocupado com os coordenadores de área, só leva o projeto pronto, porque às vezes você tem gente com uma ansiedade em relação a isso, e de fato o PIBID está muito mais em função do projeto dele do que exatamente da filosofia do próprio PIBID, agora, em relação à Capes, acho que é o mérito da ousadia dos últimos governos, que não teria sido possível, eu acho, no governo Fernando Henrique Cardoso, que não possui uma política voltada para a formação de professores.	Entraves na parceria IES/Escolas
Às vezes não dá certo o trabalho em determinadas escolas, é preciso que se diga mesmo que a gente vê casos de fechar o PIBID na escola por razões diversas, a questão específica com o supervisor ou com a direção. Eu acho que existem resistências de algumas escolas, outras não ter a clareza do seu papel no PIBID. Um professor coordenador de área está ganhando uma bolsa de R\$ 1.300,00, tá certo, dinheiro público, certo, e não conversa com o coletivo, então as pessoas se justificam.	
Os alunos que participam do PIBID que têm essa experiência toda, depois, sendo aproveitado na escola, permanecendo na escola, porque também a gente liga e a gente estava conversando com uma colega, e a gente estava ponderando, assim, como é que a gente olha o PIBID nas nossas áreas, e mesmo os nossos aqui e os outros, então a gente percebe que ainda é muito forte a ideia de que o PIBID, se tratado como iniciação científica, ou às vezes o aluno fazendo a ligação dele no PIBID, é como se o aluno fosse escravo do próprio projeto, isso ainda é muito forte, ou esse aluno, construindo paralelamente a isso a perspectiva de ir para uma pós-graduação, mestrado etc. Isso todos nós fizemos, porque sabemos que de algum modo vai sempre existir, mas ele será menor, em contrapartida esse aluno que permanece na escola, ele tem essa convicção, ele possa até vir para pós-graduação, mas também contribuir com escola pública.	Aproximação entre IES e as Escolas
Agora estou falando da parte do aluno, da parte dos professores e supervisores, é claro, você tem intenções, o sujeito que acha que, mesmo ele topando ser supervisor e acolhendo um grupo de alunos, ele ainda acha uma invasão de privacidade, mas tem um o contrário também, você ter o professor de perceber que ele também ganha com a presença do aluno, o aluno, de algum modo, ele traz coisas diferentes, traz um conhecimento novo, mais profundo sobre determinadas questões, essa ideia, ela aparece como um componente importante, ainda que não generalizada.	Escola como espaço formativo
Isso é o que acontece primeiro, que é a formação do professor, se nós já temos elementos para criticar o paradigma da racionalidade técnica, ele ainda é muito forte e predominante. Isso também é trazer a formação para dentro de uma concepção de professores, para trazer a formação pra dentro do próprio curso.	
Para o sujeito que participa de um programa como o PIBID e que continua participando, essa ideia da permanência do professor, ela é algo que está posto na permanência do dia, e a gente discutido isso, a gente constituiu um coletivo de coordenadores das universidades públicas do estado de São Paulo, e essa questão é uma questão a ser pensada inclusive para discutir com a secretaria de educação e não só com o governo federal, você tem elementos oficiais e complementares em que você pode incentivar as pessoas a permanecerem nas escolas, agora, um outro elemento que vai precisar mexer e acho que é uma consequência ainda, é a questão do estágio, de algum modo você tem o estágio, o aluno não é bolsista, o professor que recebe o aluno estagiário, ele também não é bolsista, então é preciso que a gente comece a olhar para estas coisas para que de alguma modo o PIBID incorpore que você tem um política única que beneficie todos os membros da escola.	
Eu tenho intenção de sair do PIBID, porque é uma carga de trabalho muito grande, o fato de estar no PIBID, isso não nos isenta de continuar fazendo todas as coisas, os artigos, os congressos, as disciplinas etc. Nós, que estamos na universidade, na área de ensino, na área da educação, essa separação ensino, pesquisa e extensão, porque o PIBID é considerado como uma política de extensão, nós somos nessas esferas, nós somos a mesma pessoa, não é que nós deixamos de ser quem somos porque estamos fazendo a extensão, ou que estamos fazendo é pesquisa, somos essa multiplicidade em todos esses espaços.	Excesso de atividades do Professor
Aqui na USP, os estágios são realizados na escola de aplicação. Então, nós já trabalhamos, porque os alunos que fazem estágio na escola de aplicação, eles já têm todo um jeito de se inserir na escola que os próprios professores apresentam, discutem com a gente. Esse movimento certamente é algo que é positivo, então a ideia que o aluno participe, isso a gente já pensava para o estágio. Antes de existir o PIBID, e a perspectiva era de que o estágio, a gente discute na perspectiva da cognição situada. A ideia do estágio como espaço de aprendizagem prática e reflexão teórica, ela desenvolveu toda uma proposta de estágio.	Formação inicial
A proposta do PIBID como política pública vem ao encontro do nosso anseio como formador, no sentido de que há uma resposta oficial, por meio de uma política pública que sinaliza com a possibilidade de você realizar o estágio mesmo, mas talvez o estágio que nós idealizamos, porque nós não estamos nada satisfeitos com a maneira como o estágio é feito, como ele tem sido planejado, desenvolvido e até registrado. Então, os princípios são muitos interessantes, até porque isso também a gente já achava e sempre tínhamos manifestado esta posição, e o próprio estágio nas minhas disciplinas de metodologia de ensino, pela ideia de que a escola, ela é corresponsável pela formação de professores que nela existe, porque a escola também é um local de formação.	
Eu acho que essa do professor dizer: é ele que está ganhando bolsa, mas tem aquela coisa de você dizer: ah, eu não vou topar porque eu vou ter mais trabalho, as duas coisas eu acho que têm um efeito assim, mas não é suficiente, eu diria, que a ação de formação continuada do PIBID, ela vai se dando neste momento, enquanto ele acontece com esses professores engajados e na medida em que ele contagia outros, porque também universidade tem outras possibilidade de assimilar estudos etc.	Formação continuada
Essa ideia de você constituir um coletivo que trabalha colaborativamente e de maneira híbrida, como você falou sobre as comunidades de prática, não é fácil, ela é uma construção, leva tempo. Ainda ontem nós fizemos uma reunião com todos os 15 coordenadores, a gente acabou de realizar o encontro, e neste encontro a gente considera como sendo uma oportunidade em que todas as pessoas vão se conhecer, é muito produtivo essas reuniões, porque vieram pessoas de São Carlos de ônibus, mas tiveram 3 coordenadores de área que não veio, e aí eu tive que dar um choque geral.	Funções dos coordenadores Institucionais
Os supervisores possuem um papel importante no programa, pois são responsáveis em mediar a entrada dos Licenciandos nas escolas, eles se esforçam por ambientá-los, orientá-los sobre formas de se inserirem na escola, sobre relações a serem estabelecidas com o corpo docente, a direção, os funcionários e os alunos. Cria-se a relação entre supervisor e bolsista de iniciação à docência, e suas atitudes passam a ser guiadas em função de um	Funções dos supervisores do PIBID

grupo/comunidade, de ideias, de atividades de colaboração, com uma função social. Tais atitudes passam a estar vinculadas e comprometidas, não apenas por serem bolsistas, mas pelo que sentem acontecer com sua formação.	
Como esse projeto se estendeu por mais de um ano, então, que eles desenvolvem as oficinas, está certo, e isso tem sido interessante, porque eles participam do processo todo, aí eles têm uma ideia dessa complexidade das diferentes dimensões, do que é ser professor, e disso resultam alguns trabalhos apresentados em diversos eventos dentro da própria USP, como em eventos nacionais também.	Inserção no universo da pesquisa
É a universidade na escola, muitas vezes a escola fecha a porta para a universidade, tem uma relação hostil por conta de uma história de um percurso da relação entre universidade e Educação Básica. A própria concepção de teoria e prática entendeu, tem essa coisa da universidade como lugar do pensar e a escola como lugar do fazer, quer dizer, separando isso. Eu acho que o PIBID permite e possibilita isso e não significa que aconteça. Eu acho, que as pessoas que concederam o PIBID são pessoas preocupadas nessa direção, mas o modo que ele se realiza em cada universidade é uma construção, não está dado.	
Dadas as dificuldades dos alunos se inserirem como estagiários na grande massa de escolas, se bem que hoje, aqui na faculdade de educação se trabalha com a ideia de escola pública, as escolas com interesse em alunos que você tem uma categoria de educadores. Então, são escolas que são às vezes consultadas ou às vezes se oferecem, e você tem um sujeito intermediário, são professores ou pessoas que estão na pós-graduação, têm curso, e eles vão fazer essa mediação entre os alunos estagiários e as escolas, mas isso não significa que todos alunos escolham essa via, muitos acabam escolhendo uma escola que é perto da sua casa, e às vezes tem muita resistência, os alunos voltam, quando fazem o estágio, muito desencantados, afirmando que não é isso que eu quero para minha vida.	
Essa ideia de que “ah, você tem uma proposta interessante de física quântica ou Matemática” sei lá das quantas etc., então você bola, organiza uma série de atividades e leva lá essa ideia de que o aluno, ele é sincero com a escola, ele acompanha a aula, ele acompanha o cotidiano, acompanha o Projeto Político-Pedagógico, ele participa tirando dúvidas, ela não se submete a isso que você falou, isso é um princípio, quer dizer, ele não vai lá para quebrar um galho da escola, está certo, então essas ideias todas, elas são demoradas, a gente tem aqui a escola, que até tem um grupo de professores de Matemática que eu ainda acompanho, e é um grupo interessante, porque são eles que têm uma proposta, porque o importante é a proposta surgir da escola, o interesse parte da escola. Você tem às vezes uma dificuldade para pessoas se enraizar na escola, então você tem ainda muito o trabalho de fora pra dentro da escola, essa relação ainda está muito forte, né?	Parceria IES/Escolas
As ações do PIBID têm permitido e contribuído nas relações externas e internas. Externamente com o estabelecimento de relações mais horizontais e em tempo real, entre USP e as escolas das redes públicas de ensino, fortalecendo parcerias já existentes e promovendo a criação de novas. E, internamente, tem favorecido a aproximação entre docentes coordenadores do PIBID e membros da comissão interunidades de licenciaturas (CIL), de comissões coordenadoras (CoC). Promove-se, portanto, a participação da equipe em diferentes instâncias decisórias da universidade, o enraizamento das concepções de formação de professores e a articulação efetiva entre PIBID e o programa de formação de professores na USP.	
As vezes há uma pressão da Capes, eles têm muita preocupação com a questão dos indicadores das avaliações etc. Também existe ali, subliminarmente ou às vezes explicitamente, para o PIBID aparece o Observatório da Educação, eu tenho um projeto dos dois, né, aparece uma demanda para melhorar o ensino, para melhorar a qualidade, para que os indicadores sejam melhorados nas diversas avaliações realizadas pelo MEC, etc. A gente não tem dúvida que isso pode acontecer, mas a gente não pode perder de vista que o foco do PIBID é o aluno de licenciatura de formação, da sua interação como professor, a sua aprendizagem da docência, as outras coisas são consequências, às vezes é forçar um pouco a barra você querer que tenha um resultado imediato, uma espécie de resultado que vai ser proveniente de várias outras ações, professor pensando nesses alunos, pensando no foco do PIBID, dos alunos da licenciatura.	
Temos que pensar na qualidade da Educação Básica, pensar na formação inicial, na articulação, então esse conjunto de políticas, eles respondem ou têm o potencial de responder certas demandas. Agora, tudo é também dentro de uma lógica de um prazo, de um dinâmica, eu costumo dizer, que é o tempo da política, é diferente de dentro da formação da pesquisa, você entra, as tensões às vezes têm essa origem, agora também se torna imperativo, quando você vê que tem um desejo, uma certa pressão, uma certa demanda para que os indicadores melhorem.	
Eu acho que essas coisas vão ficando visíveis na memória, nas políticas que vão configurando docente, do professor. Então, se chegar um governo que queira acabar com isso, ele até tem poder pra acabar, mas não será fácil, ou, se acabar, permanecerá alguma coisa, porque a universidade ganhou, as escolas ganharam e a gente continua participando por conta disso. É preciso que haja um atrativo, quer dizer, não é só o voto pela profissão, que isso não garante a permanência do graduando, é preciso que você valorize por políticas ou com bolsas complementares adicionais, promoções etc.	
Eu acho que existe uma tentativa do próprio pessoal da Capes e federal em institucionalizar o PIBID como uma política de Estado e não como uma política de governo. Essa ideia, uma pequena mudança que fizeram no texto da LDB, quer dizer, se você estiver no final do governo Dilma cem mil bolsistas no Brasil inteiro, é muito difícil de você acabar com um projeto desse, é um projeto que precisa permanecer e precisa ser transformado na medida em que a educação também seja vista como uma prioridade, e ver a educação como uma prioridade, como política de investimento dos governadores federal, estadual, municipal significa pensar a questão da formação de professores, então eu acho que a tendência de uma experiência com a do PIBID possa ser transformada e aprimorada.	
Eu acho que o fato de existir dissertações e teses envolvendo o PIBID como uma política pública para a formação de professores é importante, porque contribui de diversas maneiras, mesmo aqui, entre nós, estamos pensando e discutindo uma publicação que faça um debate amplo pegando experiências como esta do PIBID ou outras que possam existir em outros países voltados para formação de professores.	Perspectivas do PIBID como política pública
O PIBID na USP teve um avanço significativo, porque partimos de 63 bolsistas para 251, eram dezenove subprojetos para análise e 4 não foram aprovados, a gente ficou em 15 no próximo edital, a gente já articulou, sai com 18 mais dentro de uma configuração nova, porque você pode ter mais um coordenador por subprojeto. Então, se for aprovado integralmente, a gente vai pra 460 bolsistas. Estamos aguardando o resultado que sai ainda esse mês.	
Com esse avanço, o PIBID começou a chamar atenção mesmo aqui na faculdade, que a gente fez uma reunião, não veio ninguém, quer dizer, nessa segunda rodada entraram 6 subprojetos só daqui da faculdade, então hoje,	

<p>quer dizer, a gente está capilarizando como a notícia apresentação, a gente está de algum modo disseminando uma ideia na USP, tanto é que, nesse edital que está terminando agora, já o pessoal de Ribeirão Preto com subprojeto, de Piracicaba e no próximo agora vão estar todos. O PIBID teve uma grande ampliação.</p>	
<p>A progressiva ampliação do programa, durante esse período, contando atualmente com 251 bolsistas de iniciação à docência, alunos de cursos de licenciaturas de quatro campi (São Paulo, Piracicaba, São Carlos e Ribeirão Preto), envolvendo 43 professores de 35 escolas da Educação Básica pública do Estado de São Paulo, todos reunidos em 15 subprojetos de áreas coordenados por professores da USP. Para 2014 a perspectiva é promissora, tendo em vista que no edital de 2013 submetemos o projeto institucional da USP com 18 subprojetos, mais que duplicando os dados numéricos.</p>	
<p>Também tem uma preocupação que aparece agora muito fortemente na portaria nova, que é a questão dos egressos, a gente já tem uma geral, uma quantidade de professores que está na escola, que participavam do PIBID e que tem sido discutido, e a ideia de que os egressos de algum modo continuem vinculados ao PIBID, o que tem acontecido também é que o PIBID não faz mágicas, ele tem que ser pensado em políticas complementares a ele, por exemplo, a gente ter egressos que vão muitos para escola particular, e na escola particular é um quadro ótimo, entendeu? Eu tenho entusiasmado com a experiência no PIBID.</p>	
<p>Eu acho que a filosofia do PIBID, eles têm ideia de que é uma política indutora, está certo, se ela está na escola, acontece com o professor, e os alunos estão lá, ela pode ter efeito indutor, porque teria na universidade, de contagiar os outros professores de trazer os próprios alunos aqui na universidade, trazem e eles mesmo conferem, então, quer dizer que esse retorno, como tem na escola o fato de ter um professor que pode se envolver etc.</p>	
<p>Cada subprojeto é uma realidade diferente, mas o que eu vejo são muitos coordenadores de área entusiasmados, tem um projeto de história que desenvolve a questão indígena, não trabalha com os indígenas, mas eles trabalha a questão indígena atravessando a educação escolar, a representação do índio, etc., da comunidade indígena, até conhecer mais, são alunos, não é que eles vão trabalhar na comunidade indígena, mas como que a problemática da questão indígena é tratada, com se fosse alguém que fosse pegar a questão dos negros etc.</p>	
<p>Eu vejo e percebo muito entusiasmos deles, dos alunos, então aqui, no caso nosso, de Matemática, a gente começou pegando alunos mais veteranos do curso e aos poucos a gente foi até assimilando alunos que estavam no segundo semestre do curso, e a gente viu que é uma boa pedida, eles, ainda no segundo semestre, eles não estão fazendo as disciplinas nossas, assim talvez uma didática, a metodologia, é lá no quarto semestre, mas eles já vão tendo essa vivência e a gente percebe o crescimento dos Licenciandos porque, num primeiro momento, eles acompanham a aula do professor, no segundo momento eles discutem com professor aquilo que eles observaram em aula, eles vão para um plantão de dúvidas, tirar as dúvidas, eles começam a prestar atenção primeiro nos alunos que não têm muita confiança, mas depois eles vão estabelecendo um vínculo com os alunos, uma parceria, isso melhora a autoconfiança deles, então eles começam a perceber quais são as dificuldades dos alunos, eles começam a ter elementos e critérios para ver onde está a dúvida do aluno, e pensar em exercícios e atividades intermediárias que possam de alguma maneira auxiliar o trabalho do professor em serviço.</p>	<p>Possibilidades do PIBID para as licenciaturas</p>
<p>O PIBID tem contribuído para ressignificar a formação dos Licenciandos, modificando-se aos poucos a prática costumeira na qual os futuros professores são tomados, nos ambientes escolares, como pessoas que chegam individualmente de outros espaços e ali permanecem temporariamente, sem serem integrados a esta realidade.</p>	
<p>O PIBID contribui com a atuação do formador e amplia a formação do licenciando e supervisor para aprendizagens diversas, que incluem tanto as situações pedagógicas, como também uma formação relativa a aspectos outros de uma realidade educacional complexa.</p>	
<p>A institucionalização do programa na USP tem permitido a articulação dos seus princípios e propósitos com os objetivos do programa de formação de professores da USP (PFPUSP) e, efetivamente, reunindo e canalizando energias na construção de um processo de formação docente vigoroso e inovador, porque o objetivo central do PIBID é a formação profissional do aluno de licenciatura, por meio do trabalho conjunto com professores da Educação Básica e da universidade. Dada esta perspectiva, o PIBID promove a colaboração entre a escola e a universidade</p>	
<p>O II encontro do PIBID aqui na USP foi uma oportunidade de todos os integrantes se conhecerem, trocarem experiências, terem uma dimensão do que é o PIBID e se identificarem. É igualmente necessário pontuar a importância da aproximação, a partir de 2013, entre os eventos do PIBID USP e do SIICUSP, ambos envolvendo alunos da graduação da USP. Trata-se de uma iniciativa que procura juntá-los num mesmo espaço, em que as experiências iniciais com a docência e com a pesquisa vivenciadas por eles sejam veiculadas e debatidas. Esse encontro foi um momento de celebração do expressivo sucesso do programa em sintonia com os impactos positivos que se fazem notar no campo da formação inicial de professores, no país, a partir das ações do PIBID desenvolvidas nacionalmente por universidades públicas e universidades comunitárias. Os eventos institucionais envolvendo as ações do PIBID se constituem como momentos importantes para a formação do aluno de graduação, em especial daquele que se tornará professor.</p>	<p>Reconhecimento institucional das ações do PIBID</p>
<p>Nós fizemos um encontro e na apresentação nós fizemos um breve histórico envolvendo a maneira como o PIBID foi sendo implementado aqui na USP. Na apresentação, a gente discute um pouco é que o PIBID aqui da USP, ele tem uma particularidade, e depois, com os trabalhos dos alunos, alguns atuando como orientador, como formador de professores, como formador de pesquisadores, a temática da formação de professores é uma temática principal, porque é a nossa atividade, não tem escapatória.</p>	
<p>Eu acho que você tem que olhar para uma expressão desse tipo à luz de teorias como esta que você está buscando das comunidades práticas, se bem que eu acho que ele é um conceito geral demais, tudo pode ser comunidade prática se você entender a comunidade de prática como um conjunto de pessoas que compartilham atividades, tudo pode ser uma comunidade de prática, é preciso que você estabeleça certos critérios ou qualifique, isso se dá a nossa experiência aqui, sobretudo com o grupo do observatório, e a gente tenta também fazer com o PIBID. No caso do observatório, você tem o professor da universidade, o professor formando pela escola, o professor de classe, os alunos de graduação, a possibilidade de ter um bolsista de mestrado e de doutorado, então é um grupo que a gente constitui o coletivo e a pergunta é: isso é uma comunidade da prática? Claro, se você considera esse conceito elástico, tá certo, ele tem uma elasticidade evidente, que pode ser uma comunidade de prática, o que acontece ali, o que a gente tenta nesse coletivo é identificar um objetivo comum, está certo, mas nós temos nossas práticas diferentes, mas as relações não horizontais que a gente faz questão, e parte-se do pressuposto que todo mundo aprende e é muito interessante, porque, então, a gente desenvolve o trabalho de pesquisa etc.</p>	<p>Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID</p>

<p>Antes mesmo de existir o PIBID, eu já tinha me aproximado como perspectiva teórica das vertentes mais sociológicas que fundamentam a pesquisa em educação Matemática, quer dizer, entendo, ao longo do tempo, um distanciamento por achar que correspondia a todas as questões, um distanciamento em relação às abordagens abordadas na questão puramente didática ou na questão primitiva, entendeu? Em 2001 eu estive na Espanha, eu fiquei um tempo em Sevilha trabalhando com um grupo da universidade de lá, naquele momento o pessoal, que era um grupo forte na formação de professores, eles estavam vivendo uma mudança de paradigma sobre esta questão da formação de professores. Eles estavam partindo mais dessa ideia de pensamento dos saberes do professor, quer dizer, dessa perspectiva mais da aprendizagem do professor, no sentido da dedicação do saber etc., saindo de uma vertente cognitivista para uma vertente mais sociológica, tanto é que eles trabalhavam com teoria da cognição situada.</p>	
<p>A gente vai percebendo instantaneamente que todos os participantes são beneficiados, então você leva aquilo que esse coletivo faz no âmbito das oficinas que realiza das atividades. Eu, por exemplo: isso nutre meu trabalho nas aulas da graduação, da pós-graduação, o formador imediatamente, como ele tem a função de ter um comparado com os professores, que é o papel dele, ele encontra elementos para sua ação de formador, o professor que a gente engaja, embora ele não possa ser bolsista, ele não pode se deslocar, né, mas ele é envolvido nesse coletivo no momento das oficinas. Então é isso, você tem relações horizontais, pessoas com papéis diferentes em um interesse comum, e você se beneficia diferentemente de acordo com seu lugar. É essa a ideia, talvez você possa pensar isso como uma característica de uma comunidade prática.</p>	
<p>Aqui na USP, o PIBID procura desenvolver ações de caráter cooperativo/colaborativo entre a USP e as escolas das redes públicas de Ensino Fundamental e médio do Estado de São Paulo.</p>	<p>Reflexões compartilhadas coletivamente</p>

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 24, enfatizamos que a constituição das Unidades de Registro são provenientes das Unidades de Contexto por meio das divergências e confluências nos depoimentos, e assim, obtemos o refinamento de acordo com os nossos objetivos, das Unidades de Contexto às Unidades de Registro, como consta no Quadro 25.

Quadro 25 – Unidades de Registro - Entrevista – coordenador institucional do PIBID/USP

Unidades de Registro
Aproximação entre IES e as Escolas
Articulação teoria-prática
Atratividade da carreira docente
Entraves na parceria IES/Escolas
Escola como espaço formativo
Excesso de atividades do Professor
Formação continuada
Formação inicial
Funções dos coordenadores Institucionais
Funções dos supervisores do PIBID
Inserção no universo da pesquisa
Parceria IES/Escolas
Perspectivas do PIBID como política pública
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Reconhecimento institucional das ações do PIBID
Reflexões compartilhadas coletivamente
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 25, identificamos dezessete (17) Unidades de Registro, que serão agrupadas com as Unidades de Registro dos depoimentos dos outros coordenadores institucionais ou de gestão e da diretora da DEB/Capes. Em um momento posterior, realizamos uma articulação visando à constituição dos Eixos Temáticos do contexto prático - Entrevistas.

5.3 Constituição das Unidades de Registro – Entrevista - Coordenadora de Gestão do PIBID - UNESP

Nesse momento, apresentamos as inter-relações entre as Unidades de Contexto e as Unidades de Registro por meio de divergências e confluências nos depoimentos, e as Unidades de Registro constituídas. Ressaltamos que consta no Apêndice 24, o depoimento na íntegra da coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp.

Com base neste depoimento, realizamos a Leitura Flutuante, para extraírmos os excertos que auxiliam na constituição das Unidades de Registro. Assim, na primeira coluna do Quadro 26, a seguir, apresentamos as Unidades de Contexto presentes, as quais representam os excertos do depoimento da Entrevista e nos conduzem à identificação das Unidades de Registro, as quais serão apresentadas na segunda coluna do referido quadro.

Quadro 26 – Inter-relação entre as Unidades de Contexto com as Unidades de Registro
Entrevista – PIBID/Unesp

Excertos do Depoimento – Unidades de Contexto – Coordenadora de Gestão - Unesp	Unidades de Registro
Os Licenciandos aprendem a teoria das novas metodologias de ensino na universidade e podem desenvolver e experimentar-las nas escolas.	Articulação teoria-prática
Sobre o crescimento do programa, primeiro podemos pensar assim: Por que existe o PIBID? Por que começou o PIBID? Por que o governo está investindo tanto nisso? Eu tenho uma hipótese, que é a questão da deficiência na quantidade de professores na escola. Estamos vendo que ninguém quer ser professor, a gente está vendo que a procura pelos cursos de licenciatura está cada ano que passa diminuindo, e alguns estão desaparecendo.	Atratividade da carreira docente
No entanto, se acha que o professor é igual, eu quero achar que o coordenador ganha R\$ 1.400,00 e o professor ganha R\$ 765,00, então é igual, tem que ganhar igual. Eu concordo que a forma como a coisa se configurou, a gente se esforça para falar que a escola tem que ter a responsabilidade, agora você concorda que o dinheiro é diferente?	Entraves na Parceria IES/Escolas
Bom, mas você fala assim, o coordenador, aqui ele tem outras atribuições que o professor não tem, o relatório etc., os professores da universidade e das escolas possuem papéis diferentes, mas é o dinheiro (valor da bolsa) que diferencia o professor da universidade do professor da escola. Então eu acho assim: Por que o professor da escola recebe menos? Uma coisa a se pensar seria a possibilidade de pagar R\$ 1.400,00 para os supervisores e falar: vocês vão ter a mesma responsabilidade, assim precisam se assumir como cofomadores do processo da formação dos Licenciandos bolsistas. Eu penso que o dinheiro diz muita coisa. Agora, não é porque o valor da bolsa é menor que eu vou trabalhar menos e ser menos eficiente.	
Eu não acho que o valor da bolsa de R\$ 1.400,00 é pouco para o professor coordenador de área do PIBID. Eu acho que é um valor razoável. Agora, em relação ao professor das escolas, eu acho muito pouco se você for cobrar dele de fato o que ele tem que fazer, os R\$ 765,00 eu acho pouco. Para o professor da universidade, eu não acho que é pouco. Comparando as bolsas, eu percebo que tem um probleminha com a bolsa. Então este dinheiro, nosso salário, eu acho que é um salário razoável, esse dinheiro seria bom se pudesse vir para fortalecer o grupo com novas contratações para mais pessoas trabalhando na Universidade. Eu acho que R\$ 765,00 é pouco, porque nós estamos exigindo, pelo menos em alguns subprojetos que temos contato, que estão exigindo bastante do professor das escolas.	
Eu acho que falamos sobre horizontalidade da parceria, agora, um detalhe interessante é a gente falar da escola, mas veja bem: o coordenador do PIBID é da universidade, jamais vai ser da escola, pode ter certeza, porque a Capes, não sei o quanto ela está a fim de trabalhar com a escola. Uma questão que fica: Por que o PIBID não veio pela escola? Por exemplo: o PIBID veio para a escola e a escola convidar e chamar a universidade que ela queria. Não, foi o contrário, veio pela universidade, então no fundo isso é uma pergunta talvez interessante: por que a Capes não fez parceria inicialmente com as escolas, chamou as escolas ou secretarias, ou diretorias, para que as diretorias escolhessem as universidades?	
Eu acho que, na relação entre a escola e a universidade, o desequilíbrio ainda é muito forte. Ontem eu estava na reunião aqui do PIBID e estava pensando nisso: as duas professoras supervisoras estavam em um lugar na sala e a coordenadora do PIBID em outro lugar na sala.	
Hoje, o que ocorre é que muitos professores que estão atuando como supervisores no PIBID não sabem ser supervisores, ou seja, não está claro para eles os seus papéis formativos, pois muitos deles ainda entendem que a formação é responsabilidade das universidades. Percebo que os professores que estão atuando como supervisores estão animados, no entanto, às vezes ocorre algum problema nas escolas parceiras envolvendo os professores que não atuam no programa, pois muitas vezes questionam o porquê eles têm que fazer, se não recebem para isso. Para mim, esta questão do dinheiro é crucial.	
Quando eu estou falando em procurar abrir mais espaço para os supervisores, não é só no discurso, é abrir mais espaço de fato, horizontalizando até na construção das reuniões.	
Algumas dificuldades como: chegar na escola, há ainda dificuldade em se trabalhar na escola; o problema de só um professor receber dinheiro (uma bolsa). Estas dificuldades aparecem nos relatórios dos diversos subprojetos do PIBID na Unesp. Em relação às resistências, eu acho que existem alguns poucos casos de professores das escolas.	

O que eu acho legal no PIBID é que ele tem uma atuação nas escolas. Eu acredito que o contato dos alunos das licenciaturas com a escola é fantástico. Nas minhas pesquisas e projetos, eu sempre procuro trabalhar com as escolas, procuro envolvê-las e direcionar as ações para elas.	Escola como espaço formativo
O PIBid proporciona o contato mais próximo com as escolas, com o acompanhamento e supervisão dos professores das escolas. O PIBID entende a escola como um espaço de formação de professores.	
Existem alunos que não têm condições de serem pibidianos, por conta das suas situações em seus cursos de licenciatura, pois o PIBID exige bastante dos Licenciandos. Eu percebo que, em alguns subprojetos, até os alunos de primeiro ano participam do PIBID. Este é um aspecto que me preocupa, mas isso também depende de como o curso de licenciatura está estruturado. Por exemplo: aqui na Unesp - Rio Claro/SP, não temos alunos do primeiro ano do curso de Matemática no PIBID, porque é muito difícil para eles darem conta de tudo, pois não adianta nada ter a bolsa do PIBID e ir mal nas disciplinas do curso.	Excesso de atividades do professor
Quando aparece um programa como o PIBID e oferece um incentivo, uma bolsa, significa que nós, como professores, teremos que trabalhar mais, trabalhar muito mais. É exatamente isso que acontece, no entanto muitas pessoas estão ficando doentes devido à sobrecarga de trabalho.	
O que acontece é como se fosse algo assim: o programa oferece uma bolsa e muitos professores, pensando também no dinheiro, aceitam participar, mas as suas condições físicas e tempo ficam prejudicados. Tenho visto vários colegas trabalhando excessivamente e estão caindo de estresse da quantidade de trabalho, é um atarefamento nas atribuições.	
Eu acho que essa questão do dinheiro é complexa, não sei se eualaria de reajuste, talvez reorganização. Não sei se eu alteraria muito na bolsa do professor da universidade, eu acho que, se tivesse mais gente no projeto, mais de um coordenador, para não sobrecarregar ninguém. Eu penso que, em vez de aumentar o valor da bolsa, aumentar o número de pessoas trabalhando seria uma boa iniciativa.	
O que eu vou sempre falar sobre isso é que, se o dinheiro viesse para a universidade para contratar mais docentes, mais docentes para atuar, porque nós estamos com muitas demandas em prol do ensino e da docência, tudo isso é importante, só que nós somos poucos, pois faltam formadores na área da educação, da educação Matemática.	
Por que que eu saí do PIBID? Neste ano eu deixei a coordenação de gestão na Unesp, porque era um trabalho muito grande e nós temos muitas atribuições na universidade. Eu deixei a coordenação de gestão na Unesp porque essa função suga demais, viagens, reuniões e muitas outras atividades de naturezas variadas, sem contar que temos que lidar com aulas na graduação, projetos de extensão, pesquisas, orientações na pós-graduação, é realmente muita atividade.	
Um contato com uma escola mais duradouro, que é o diferencial em relação às atividades de estágio. Isso é registrado em quase todos os relatórios que nós examinamos, de todas as áreas. Para a Capes, o PIBID não é estágio, e por isso os pibidianos não eram para assumir salas de aula em hipótese alguma. A gente sempre procurou orientar isso.	Formação inicial
O PIBID é bem diferente dos estágios supervisionados. Eu acho que o PIBID vem de certa forma contribuir para implementação das diretrizes no sentido de falar das PCCS, no sentido de falar não só das PCCS, mas daquela forte relação dos cursos de licenciatura com a prática profissional.	
Eu acho que não tem como fugir muito disso, porque de fato tem alguns alunos que fazem PIBID e fazem estágio, outros fazem só estágio, por exemplo: isso fica evidente, pois é lógico que aquele aluno que fez PIBID, ele terá um melhor preparo e uma formação inicial mais consistente, e que possivelmente dará uma melhor aula.	
O PIBID possibilita a inserção do professor da escola no ambiente da universidade.	Formação continuada
Falando dos relatórios, a própria Capes utiliza um formulário de relatório que eu acho que talvez a Capes deverá rever o modelo, mas não é tão simples. Agora, na confecção do relatório institucional da Unesp, eu sempre trabalhei na sua elaboração, sempre fui muito envolvida em colaborar na elaboração dos relatórios institucionais.	
Os problemas e entraves sempre aparecem nos relatórios enviados pelos coordenadores de área. No entanto, devido aos registros envolvendo as muitas experiências formativas no PIBID elencadas nos relatórios, são predominantes.	
A elaboração do relatório institucional é muito complexo e exige um tempo imenso. Imagine 24 relatórios dos subprojetos, e temos a responsabilidade de transformá-los num relatório institucional. Nós reunimos várias vezes para fazer o relatório institucional da Unesp. É um trabalho de juntar tudo, pegar tudo nos formulários dos subprojetos grandes e distintos.	
O processo de negociação com as secretarias de educação foi um pouco complicado em 2009, porque o edital pedia um convênio com a secretaria de educação e isso levou tempo para sair, porque eram muitas exigências da secretaria de educação do estado de São Paulo. Então, fomos até a secretaria várias vezes, para que o convênio fosse firmado, porque as bolsas a Capes tinha liberado, mas a outra parte do dinheiro ficou retida e, para não perder o incentivo, nós lutamos muito, a nossa coordenadora lutou muito, até que conseguimos que a secretaria assinasse o convênio. Assim, do ponto de vista legal, teve só esta dificuldade.	
A Unesp entrou no Programa no Edital de 2009. Neste ano existia apenas um coordenador institucional. A Unesp é uma universidade muito grande e está espalhada em diversos Campus universitários. Então, fazer um projeto institucional é muito complexo, porque ele exige uma dinâmica, uma estrutura grande. Aconteceu que o edital de 2009 trazia limitações, pois trazia que cada IES poderia ter tantos alunos e tantos subprojetos, ou seja, tinha limitações. Desta maneira, a reitoria da Unesp avisou por e-mail que os professores interessados teriam que mandar um subprojeto. Elaboramos e enviamos o subprojeto da Matemática. Na verdade, o resultado saiu depois de muita negociação, pois, por exemplo: na área da Matemática, existem seis cursos de Matemática (Rio Claro, Presidente Prudente, São José do Rio Preto, Ilha Solteira, Bauru e Guaratinguetá), mas não dava para implementar seis subprojetos de Matemática. Então nós tivemos que aglutinar: Ilha Solteira, São José do Rio Preto e Prudente ficaram como um subprojeto; Rio Claro e Guaratinguetá ficaram com outro subprojeto, e Bauru entrou em um subprojeto multidisciplinar, e assim iniciamos as atividades do PIBID na Unesp.	Funções coordenadores institucionais
Aqui na Unesp, nós discutimos muito a respeito da ampliação do PIBID. Por exemplo: No edital de 2009, existiam licenciaturas que não participavam do programa, então o que nós fizemos: definimos que uma das nossas metas, a nível de Unesp, era não deixar nenhuma licenciatura da Unesp fora do PIBID, porque nós julgamos que programas como o PIBID são muito importantes para formação. Se não der para atender todos os alunos de todas as licenciaturas, pelo menos todas as licenciaturas estivessem participando no edital de 2014.	
No edital de 2011, nós já ampliamos. No ano de 2014, nós insistimos nisso, inclusive telefonamos para procurar atender todas as licenciaturas. Por exemplo: tem uma licenciatura nova, que é de biologia em São Vicente/SP, nós insistimos, estimulamos e apoiamos para que o PIBID pudesse estar também neste curso. Não é porque o curso é novo e não está totalmente consolidado, que não podemos elaborar e submeter um subprojeto para participar do PIBID.	

<p>Outra situação: temos um curso de licenciatura num campus que não tem a tradição de formação de professores, por exemplo: em Jaboticabal, temos um curso das Ciências Agrárias etc., temos uma licenciatura de ciências biológicas em um Campus com diversos bacharelados. Então, o que acontece: em geral não tem departamento de educação, às vezes existe apenas um pequeno grupo de professores para dar conta de um curso de licenciatura com poucos interlocutores, então é papel nosso apoiar para que um docente desta licenciatura assuma o PIBID, e nós íamos apoiando e dando força, porque esse respaldo é muito importante. Esse trabalho foi feito, e a licenciatura de Biologia em São Vicente é um exemplo.</p>	
<p>O PIBID vê o professor supervisor como coformador. Eu imagino que, daqui uns anos, os pibidianos que assumirem as escolas sendo supervisores, eles terão um papel diferenciado. Na reunião de ontem do PIBID, eu estava pensando nisso e cheguei à conclusão que precisa ser diferente, para que os alunos da graduação percebam que os professores supervisores das escolas também estão ali para atuarem como coformadores, pois eles possuem diversos conhecimentos da prática pedagógica que podem auxiliar. Na próxima reunião coletiva, já vou pedir para a coordenadora mudar, colocando as três juntas (coordenadora da área com as professoras supervisoras), faz um papel diferente, é simbólico, mas é um passo inicial. Por mais que tentamos equalizar isso, a parceria ainda é uma coisa artificial, mas nós estamos aprendendo a fazer isso.</p>	<p>Funções dos supervisores do PIBID</p>
<p>No início foi um pouco mais complicado o diálogo entre a Capes e as instituições, mas fomos crescendo e aprendendo como fazer, ampliamos juntamente com a própria Capes. Eu penso que o fato da Capes ter feito três encontros com os coordenadores institucionais evidencia que a Capes estava de certa forma dialogando e acreditando primeiramente no crescimento do PIBID, pois todo ano a Capes organizava o encontro entre os coordenadores institucionais. Esse aspecto mostra que a Capes sempre esteve preocupada em dialogar para atender às demandas e questões das instituições parceiras do PIBID.</p>	<p>Parceria Capes/IES</p>
<p>Percebo que as escolas também estão entendendo mais o próprio PIBID, o que comprova que estamos evoluindo nessa relação de parceria. Eu penso que a ideia é fortalecer essa relação de parceria entre as universidades e as escolas, para podermos lidar com toda a complexidade que é a educação pública.</p>	
<p>Eu acredito muito no envolvimento entre professores e alunos das universidades com os das escolas. Eu acho que os profissionais das universidades estão aprendendo a envolver a escola desde a elaboração dos subprojetos. Na definição do subprojeto do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, que iniciou em 2014, aconteceu de uma maneira diferente, pois chamamos a escola para o diálogo, procurando verificar com elas suas demandas e propostas, onde elas podiam solicitar e sugerir também.</p>	
<p>Quando escutamos a professora Maria do Carmo, da UFSCar, falar por exemplo: o deles já estão num nível que sempre falamos, ou seja, eles estão muito mais avançados, o próprio projeto foi escrito em parceria com as escolas. Quando ela diz que tudo foi escrito com as escolas, claro que a dimensão deles é bem menor que da Unesp, mas é algo assim: nós sempre reconhecemos esse processo de parceria como muito legal e é algo que perseguimos. Nós fizemos um minifórum de coordenadores institucionais – algumas reuniões envolvendo a USP, a Unicamp, a UFSCar, a UFABC e a Unesp, para discutir diversos pontos e a falta de convênio com as secretarias. São problemas que todas as universidades estaduais e federais estão tendo que enfrentar no estado de São Paulo.</p>	
<p>Penso que cada um vai conseguir à medida das suas condições, pois como que nós iríamos pegar 24 unidades da Unesp cada uma com diversos subprojetos e tentar ir na escola fazer? Aqui na Unesp eu sei que são os coordenadores de área que fazem essa atividade, de ir na escola para procurar atender a sua demanda também. É importante a escola também se envolver, a escola estava acostumada a receber tudo da universidade, pois a universidade falava o que era para fazer, e agora dizer que as escolas precisam se posicionar mais ainda é um pouco artificial, mas eu acho que vai melhorar, eu estou bem otimista.</p>	<p>Parceria IES/Escolas</p>
<p>A Unesp tem uma particularidade, pois já tem um trabalho muito próximo com a rede estadual de ensino, via os projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Ensino, que é um programa muito forte da Unesp e que já tem mais de 20 anos. Os Núcleos de Ensino não vinculavam a necessidade da licenciatura, poderia ser da engenharia, da medicina, no entanto, era ressaltado que as atividades tinham que acontecer nas escolas públicas, para articular a universidade com escola. Em relação a trabalhar com as escolas, a Unesp já tem muita experiência e diversos trabalhos desenvolvidos conjuntamente. Na Unesp, nós fomos aperfeiçoando a parceria com as secretarias de ensino. Apesar que cada campus tem a sua, aqueles que estão mais, como eu disse, do Núcleo de Ensino, já têm as suas parcerias, pois já foram se organizando em parcerias com as escolas.</p>	
<p>Uma coisa que os subprojetos fazem primeiro é a parceria oficial com as escolas, e depois, para ficar familiarizado, existe uma questão de confiança. Isso aos poucos tem sido muito estimulado pelas coordenadoras do PIBID da Unesp.</p>	
<p>Eu tive um projeto desse vinculado ao Núcleo de Ensino, com apoio da Fapesp, em que tivemos bastante dinheiro, os professores das escolas tinham oportunidades e incentivos para participarem de encontros e congressos. Muito nos moldes no PIBID. O PIBID se aproxima muito dos Núcleos de Ensino, porque fortalece a relação entre a universidade com as escolas. Para nós, não foi difícil fazer um proposta desta natureza, porque já vínhamos fazendo isso com o Núcleo de Ensino, claro que o Núcleo tem bolsas, poucas bolsas, e não é só para licenciatura.</p>	
<p>A parceria já uma coisa normal da Unesp, pois trabalhar com escolas, em todas as unidades da Unesp, não foi difícil implementar, por conta da experiência anterior com os Núcleos de Ensino. Eu sempre falo para diversos professores da Unesp: o PIBID se inspirou muito no Núcleo de Ensino, porque no início do Núcleo de Ensino a Unesp dava bolsa para o professor formador, para os professores das escolas públicas, para os alunos da graduação e verba para custear os projetos, ou seja, era muito parecido com o PIBID, muito próximo mesmo.</p>	
<p>Uma das coisas que discutimos entre os coordenadores da Unesp, e que foi levado para apreciação da Capes, é a ideia de um apoio após a formação inicial. Sugerimos que nos primeiros anos da carreira os pibidianos tivessem uma bolsa ou algum tipo de incentivo que permitisse que eles não ficassem sozinhos. Penso que talvez uma bolsa de apoio inicial pudesse de alguma maneira ajudar esses professores em início de carreira.</p>	
<p>Eu acho que tem que aumentar cada vez mais, porque defendo que todos os Licenciandos pudessem ter a oportunidade de participar. Se eu tivesse que dar uma sugestão para Capes, afirmaria: seria bom contemplar todos os cursos de licenciatura do Brasil, todos, independente do número de bolsa, mas que todos tenham o PIBID. Eu acho pouco isso o que temos hoje, pois eu não sei quantos cursos de licenciatura nós temos, mas o meu desejo era que todos os cursos de licenciatura pudessem e todos os alunos pudessem ser pibidianos, ou seja, que o PIBID fosse parte da formação.</p>	<p>Perspectivas do PIBID como política pública</p>
<p>Em relação ao crescimento do PIBID, eu vejo como algo natural, mas eu gostaria que fosse oportunizado para mais participantes, pois, se entendemos ser este um caminho para melhorar a formação de professores, então tem que ser para todo mundo. Percebo que o PIBID é um programa que tem dado certo e por isso não pode ficar só para alguns poucos Licenciandos. Aqui na Unesp, nós aumentamos o número de participantes entre os licenciandos em Matemática, foi</p>	

<p>difícil, pois gerou uma nova dinâmica, pois aumentamos de 10 para 24, porque nossa ideia é que todos os alunos da licenciatura possam ser pibidianos.</p>	
<p>Em projetos com apoio da Fapesp, quando a gente falava: (i) vamos para um congresso, os professores das escolas apresentavam trabalhos, porque, na Fapesp, eles são considerados pesquisadores, os professores têm que fazer relatório etc.; (ii) vamos comprar um equipamento: compramos 10 computadores, compramos projetores, compramos câmeras, se faz; (iii) vamos organizar atividades para sala de aula, temos recursos para comprar papel e outras materiais, então eu vejo que o PIBID vem implementar muitas coisas que as pesquisas vêm falando que é importante.</p>	
<p>Foi preciso muitas reuniões, discussões, cartas com os diretores de avaliação docente, para encontrar uma maneira da Unesp reconhecer as atividades dos professores envolvidos no PIBID. Nós fizemos um trabalho de explicar nas congregações, na Pró-Reitoria da Unesp o que era o PIBID, pois ninguém sabia o que era o PIBID. Penso que é necessário continuar com a divulgação, porque poucas pessoas da Universidade sabem o que o PIBID tem realizado.</p>	
<p>Eu percebo que muitas pessoas ficam assim: Pibic, PIBID, ninguém sabe direito o que é o PIBID. Penso que o PIBID tem que fazer marketing, marketing no bom sentido, tem que explicar e começar a mostrar as diversas ações que estão sendo desenvolvidas. Aqui na Unesp nós conversamos muito sobre isso. É preciso divulgar, porque muitas pessoas não sabem que o PIBID é o maior projeto de captação de recurso que a Unesp possui. Então, é preciso que a comunidade acadêmica saiba diferenciar o PIBID do Pibic, penso que o PIBID não quer imitar o Pibic, porque o Pibic é pesquisa e o PIBID é bolsa de iniciação à docência, é um projeto que envolve a formação docente.</p>	
<p>Na verdade eu sinto que a Capes também está aprendendo a lidar com o PIBID, pois ela está aprendendo o que é o programa. Podemos notar que o edital de 2013, que iniciou no início de 2014, muitas coisas foram delineadas e organizadas. Por exemplo: um aspecto importante foi a padronização dos editais, pois a partir de agora não terá mais diversos editais em desenvolvimento.</p>	
<p>Eu percebi que a Capes foi ajustando, e isso foi muito bom, porque a Capes ouviu a comunidade, ela pediu sugestões, fez reuniões e foi fazendo ajustes no Programa. Na Unesp também aconteceu assim, pois fomos fazendo, aprendendo aos poucos e reorganizando o nosso projeto institucional. Uma das coisas que foi bom em 2014, que na Unesp nós temos quatro coordenadores de gestão, pois um coordenador institucional era impossível para dar conta da Unesp, uma universidade muito grande. Isso foi uma sugestão nossa, que a Capes apoiou e implementou já neste ano de 2014.</p>	
<p>Seria interessante saber e verificar com a Capes se o PIBID como política pública irá contemplar todos os Licenciandos, ou pelo menos todas as licenciaturas. É preciso saber o porquê algumas licenciaturas não conhecem ou não são contempladas pelo PIBID. Será que foi porque o subprojeto estava muito fraco? E se o subprojeto estava fraco, qual vai ser o papel da Capes no sentido de cobrar das pró-reitorias das universidades para que elas possam incentivar e dar suporte técnico para que todos os cursos de licenciatura possam submeter os subprojetos e serem contemplados pelo PIBID?</p>	
<p>O PIBID tem um potencial muito grande, no entanto penso que um problema do PIBID é a afixação do professor depois de formado. Então vamos pensar assim: é uma política de indução, eu entendo que seja, até que tem uma questão de compromisso com as licenciaturas, mas o governo deve ter pensado: ou fazemos alguma coisa ou vai chegar num ponto que não teremos mais professores para atuar na Educação Básica.</p>	
<p>Penso que precisa ter autonomia financeira, porque, se não tiver o dinheiro previsto no orçamento, não pode se incentivar com o pagamento das bolsas. Eu acho que sem dinheiro é difícil fazer as coisas. Sem dinheiro é realmente muito difícil. Não é que o dinheiro vai fazer milagre, mas sem o dinheiro você não faz pesquisa de qualidade.</p>	
<p>Um ponto limitante é quando pegamos a dimensão do Brasil e constatamos que apenas 4.000 escolas são contempladas com este programa, concluímos que é pouquíssima ou quase nada. Penso que a limitação financeira vai estar sempre presente em programas como o PIBID.</p>	
<p>As limitações orçamentárias interferiram na configuração final, mas penso que foi bom no caso nosso, pois começamos a estabelecer parceria com os outros Campus da Unesp, Guaratinguetá, e eles trouxeram os Licenciandos para a Unesp aqui de Rio Claro. A verba do PIBID permitiu este intercâmbio, mas acho que a configuração atual é melhor, pois você pode estabelecer parcerias, mas que cada um tenha a sua coordenação. Naquela época não tinha, mas utilizamos diversos recursos tecnológicos para aproximar os dois Campus da Unesp.</p>	
<p>Pode ser que no futuro vamos conseguir colocar o PIBID de forma mais curricular nas licenciaturas, para que todas as licenciaturas de alguma maneira tenham experiências com o PIBID; mas não tem jeito, as bolsas não são para todos.</p>	
<p>Considerando as experiências que tenho visto na Unesp, eu acho que o PIBID vem cumprindo seus objetivos, e eu não consigo imaginar um outro modelo de formação de professores no Brasil. Eu estou muito feliz de vivenciar e ter a oportunidade de participar de um programa como o PIBID no final da minha carreira profissional. Agora, vamos torcer para que o PIBID continue e avance ainda mais como uma política de incentivo à formação de professores no Brasil. Tem muita coisa boa acontecendo, talvez isto dê a impressão dos impactos positivos do programa.</p>	
<p>Eu vejo o PIBID como uma política de indução, e neste ponto penso que a meta deveria ser o PIBID como um programa destinado para todos os cursos de licenciatura no Brasil.</p>	
<p>O PIBID possibilita e proporciona oportunidades dos Licenciandos participarem de eventos e congressos, apresentando artigos produzidos envolvendo as experiências em sala de aula, bem como contribui para desenvolver o trabalho da escrita dos relatórios das atividades.</p>	Inserção no Universo da Pesquisa
<p>O PIBID contribui para a formação de professores e para a aprendizagem dos alunos das escolas. Percebo que as ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID contribuem significativamente para as escolas, pois aqueles alunos já estão tirando vantagem.</p>	Possibilidades do PIBID para as Escolas
<p>Penso que é uma política de formação que também é uma política de aprendizagem, de apoio às escolas.</p>	
<p>Eu acho que no PIBID os Licenciandos vão além de aprender a serem professores, eles também vão aprender a assumir outros papéis na escola, que seria o papel de liderar certas coisas. Eu sempre tive muito interesse em criar nos Licenciandos uma expectativa para que eles pudessem se tornar líderes. Hoje, eu vejo que alguns estão fazendo coisas maravilhosas em suas escolas.</p>	
<p>O PIBID tem interferido na própria organização dos cursos de licenciatura, porque, quando um curso possui o PIBID, é possível identificar um movimento, um repensar no sentido de melhorar o próprio funcionamento do curso de licenciatura.</p>	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
<p>Penso que as disciplinas da licenciatura ganham outro corpo com a presença e experiência dos pibidianos. Temos depoimentos nos relatórios que elucidam este aspecto. Independente se os subprojetos possuem muitos ou poucos alunos bolsistas, o que importa mesmo é que o PIBID está instalado e presente neste curso de licenciatura.</p>	

Temos que continuar articulando politicamente, procurando apresentar e divulgar as ações do PIBID como um programa de iniciação à docência e valorização das licenciaturas, nos departamentos, institutos e congregações.	
Em relação aos Licenciandos, o PIBID tem contribuído para ajudá-los a decidir e a ver o que está acontecendo na escola, no sentido de saber se querem ou não exercer a docência, pois muitas vezes eles podem chegar à conclusão de que não querem se tornar professores. Também percebo que tem muitos pibidianos que gostam muito, mas eu não tenho dados estatísticos em relação a isso.	Princípios Pedagógicos do PIBID
Achamos que o PIBID se inspirou no Núcleo de Ensino, pois nós não conhecemos outros projetos no Brasil que tenham estas características. Eu não acho que o PIBID vai salvar a educação, nós temos que lutar por outras coisas também, porque não vai ser o PIBID que vai resolver todos os problemas da formação.	
Uma coisa que sempre procuramos deixar bem claro na Unesp, desde o início do PIBID, é que os bolsistas não eram para dar aula substituindo os professores das escolas. Nós falamos muito isso, desde 2009. Imagino que isso deve acontecer porque ainda existem muitas escolas que faltam professores, e as escolas ficam desesperadas e pedem para os Licenciandos dar as aulas no lugar dos professores ausentes.	
Eu acho que pesquisar a questão da permanência após a formação, para ver quantos foram ainda estão por fazer, porque o PIBID é um programa novo, então, para ver a questão da fixação, nós não podemos dizer quantas pessoas foram de fato para a escola e não podemos afirmar também se o pibidiano que virou professor vai ficar o tempo inteiro atuando como professor. O PIBID é um programa novo, e por isso acho que não tem que fazer este tipo de avaliação.	
A questão do reconhecimento das produções do PIBID é um problema muito sério. Primeiro que o Curriculum Lattes é do CNPq, e ele só tem espaço para projetos de pesquisa. Eu não sei onde que podemos colocar, porque eu particularmente vou ser bem sincera, não coloco em nenhum lugar. Agora, a Capes precisa solicitar ao CNPq que abra no Lattes um espaço mais claro para isso, mas eu penso que tudo que é novo é assim, vai se esbarrando, negociando. Demora, e depois já sinto, assim, que de 2009 para 2014 um salto na organização de PIBID.	
Nós discutimos bastante sobre esse aspecto, onde vai se colocar, eu sei que o PIBID é projeto de ensino e de formação, e não projeto de pesquisa, mas é claro que podemos desenvolver diversas pesquisas no contexto do PIBID, como várias outras pessoas, mas eu não vejo que o PIBID é por natureza um projeto de pesquisa, e não é, ele é um projeto de formação de professores.	
Nós entendemos que a Unesp tem que assumir o PIBID, ela acha importante ou não, porque o que é valorizado geralmente nas instituições são as atividades envolvendo pesquisa. O PIBID não é um projeto ou programa de pesquisa, e nem de iniciação científica. Nós temos lutado dentro da Unesp para que a terminologia bolsa de iniciação à docência se configure e se efetive, para que todos saibam a diferença entre o Pibic e o PIBID.	
A política da Pró-Reitoria de Graduação e da coordenação institucional foi: vamos investir todo esforço que todas as licenciaturas submetam um subprojeto. Eu acho que nós conseguimos atender a meta, pois hoje todos os cursos de licenciatura da Unesp estão participando do PIBID, artes, teatro, geografia, todos, ampliando de 24 para 57 cursos de licenciatura, tendo assim um aumento considerável.	
Em relação ao reconhecimento institucional do PIBID pela Unesp, aqui na Unesp todos nós, professores universitários, somos avaliados. Nós conseguimos, em nível de universidade, um reconhecimento no plano de avaliação, agora o que acontece: a captação de recurso é algo que conta bastante na nossa progressão da carreira. Foi um enorme esforço dentro da Unesp, mas eu acho que a gente já avançou um pouco, porque, olhando a nova planilha de avaliação da Unesp, podemos perceber que o PIBID foi reconhecido como atividade de orientação. Assim, os docentes envolvidos nas atividades do PIBID podem pontuar no item orientações e também vai contar como captação de bolsa. Mas o que ainda não conta é a captação de recursos externos, que ainda não sabemos como vai ser.	
As universidades têm condições de dar uma formação para esses professores (supervisores) que participam do PIBID. O que eu quis dizer: a formação no sentido da certificação também, porque não vale nada para ele ser coordenador de PIBID, porque falta o reconhecimento institucional. Penso que, no plano de carreira docente, a melhor maneira de você reconhecer seria um mestrado profissional. A Capes poderia propor algo que reconhecesse esses profissionais. A Capes poderia propor que quem participar do PIBID vai fazer tipo um programa de mestrado profissional em rede. Assim, os professores supervisores que estão atuando no PIBID poderiam se inscrever neste mestrado profissional em rede. As Universidades poderiam se organizar, organizam em diferentes unidades, para propor algo desta natureza, um mestrado profissional em parceria com as escolas. Um professor supervisor que ficar dois anos participando das atividades do PIBID e depois apresentar uma dissertação, alguma coisa assim (produto educacional), ele vai ser considerado mestre, em um curso reconhecido pela Capes.	
A Capes poderia arrumar um jeito de certificar esses professores supervisores que participam do PIBID, algo que valeria na carreira como uma valorização profissional mesmo, algo de valor. Dessa maneira, eu acho que muitos iriam querer participar do PIBID também pela valorização em suas carreiras, porque penso que, sem valorização na carreira, as pessoas desanimam.	
No PIBID, os alunos trabalham em parcerias, então eles também aprendem a trabalhar em grupo, em colaborar com os colegas. Eu acredito muito no trabalho colaborativo e luto para que as parcerias entre os profissionais da universidade, junto com os profissionais da escola, possam acontecer. Penso que é uma questão de cultura, de tradição, que vai se quebrando com os novos profissionais que estão atuando nas escolas	Reflexões compartilhadas coletivamente

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 26, enfatizamos que a constituição das Unidades de Registro são provenientes das Unidades de Contexto por meio da identificação de divergências e confluências, e assim obtivemos a redução das Unidades de Contexto às Unidades de Registro da Entrevista com a coordenadora de gestão do PIBID da Unesp, como consta no Quadro 27.

Quadro 27 – Unidades de Registro - Entrevista – coordenadora de Gestão do PIBID/Unesp

Unidades de Registro
Articulação teoria-prática
Atratividade da carreira docente
Entraves na Parceria IES/Escolas
Escola como espaço formativo
Excesso de atividades do professor
Formação continuada
Formação inicial
Funções coordenadores institucionais
Funções dos supervisores do PIBID
Inserção no Universo da Pesquisa
Parceria Capes/IES
Parceria IES/Escolas
Perspectivas do PIBID como política pública
Possibilidades do PIBID para as Escolas
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Princípios Pedagógicos do PIBID
Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID
Reflexões compartilhadas coletivamente

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 27, identificamos dezenove (19) Unidades de Registro que são agrupadas com as Unidades de Registro dos depoimentos dos outros coordenadores institucionais ou de gestão e da diretora da DEB/Capes, e então realizamos uma articulação entre todas as Unidades de Registro, para a constituição dos Eixos Temáticos do contexto prático - Entrevistas.

5.4 Constituição das Unidades de Registro –Entrevista – Diretora da DEB/CAPES

Nesse momento, apresentamos as inter-relações entre as Unidades de Contexto e as Unidades de Registro por meio de divergências e confluências, e as Unidades de Registro constituídas.

Apresentamos, no Apêndice 25, o depoimento na íntegra da Diretora da DEB/Capes representando o cenário gerencial do PIBID. Com base na textualização do depoimento na íntegra, nosso primeiro movimento foi realizarmos a Leitura Flutuante, objetivando a identificação dos aspectos significativos para extrair os excertos do referido depoimento que auxiliam na constituição das Unidades de Registro.

Assim, na primeira coluna do Quadro 28, a seguir, apresentamos as Unidades de Contexto que representam os excertos do depoimento da Entrevista realizada com a diretora da DEB/Capes e que nos conduzem à identificação das Unidades de Registro, as quais são apresentadas na segunda coluna do referido quadro.

**Quadro 28 - Inter-relações entre as Unidades de Contexto e Unidades de Registro –
Entrevista no Cenário Gerencial**

Excertos do Depoimento - Unidades de Contexto – Entrevista com a Diretra da DEB/Capes	Unidades de Registro
Em relação à diminuição de procura pelas licenciaturas dos jovens e à evasão nos cursos de licenciatura, nós não podemos colocar no PIBID uma responsabilidade que ele não pode ter, isso é um problema de carreira, porque carreira docente não existe, e, quando existe, ela não atrai nenhum jovem. A gente tem que valorizar mais a docência no Brasil, ela não é valorizada no Brasil, inclusive dentro das universidades e das instituições formadoras, isso tem que ser valorizado, isso é outro desafio que nós temos, e tem quem mudar.	
Não podemos jogar nas costas do PIBID e nem de nenhum programa enquanto essa responsabilidade, porque, enquanto não tiver uma carreira que o jovem queira ser professor, precisa ter atratividade para a carreira docente, porque quem é que quer ser professor hoje em dia? Não se pode jogar na formação de professores ou no PIBID a responsabilidade por uma carreira que está deteriorada. Não se pode e nem é justo que se coloque no PIBID a solução para a evasão, pois é uma questão de carreira, e eu tenho dito isso que, no relatório, isso está escrito.	
Por mais que ele tenha tido uma formação melhor, ele é chamado por outros setores, pela iniciativa privada ou ele vai fazer uma especialização nessa área. Quanto mais você melhorar a formação do professor, se você não tiver em paralela com a carreira, com o salário, com os ciclos de progressão funcional, que o futuro professor olhe para carreira e veja: eu estou entrando com um salário tal, daqui a três anos, se eu tiver feito uma educação continuada ao longo desses anos, eu vou ter essa progressão na minha carreira. Por exemplo: a cada três anos eu posso ter feito no mínimo 120 horas de curso, com avaliações em cada curso componente dessas 120 horas, para eu poder passar de uma letra pra outra. Eu sei que eu entro com um salário tal, que ao final eu vou ter outro salário daqui a três anos. Eu vou ter isto se eu fizer uma formação, esse ciclo de desenvolvimento profissional tem que ser parte da carreira docente, e não simplesmente realizar qualquer cursinho.	Atratividade da carreira docente
Porque se pode pensar a formação do professor de qualidade, a qualificação, a complexidade da formação dissociada de uma carreira. Os jovens, para ingressar nas licenciaturas, precisam ter essa clareza da carreira, porque, sem um plano de carreira para os docentes, a situação continuará do jeito que está, e é por isso que o PIBID não pode ser responsabilizado pela evasão e pela falta de prestígio da profissão. Por melhor que sejam as atividades do PIBID, não se deve querer que ele responda por tudo, não pode ser assim.	
Todos nós sabemos que o professor não é o único responsável, porque existe a questão da valorização do professor, não está só na formação dele, é um conjunto de coisas que todos sabemos: plano de carreira, de salário, de condições de trabalho, de reconhecimento social. O cenário que temos hoje: você vai trabalhar, faz uma licenciatura de 4 anos, você faz um concurso público quando houver, assim eu terminei, eu posso entrar na rede pública, isso é outra coisa que, também dizem, tem muito aluno que saiu do PIBID e entrou na rede pública, bom, ele não pode entrar na rede pública porque ele quer, ele tem que fazer um concurso, e nem sempre o concurso é oferecido.	
Eu gosto da comparação da formação do professor com um médico. O Nóvoa utiliza muito essa comparação, e eu também já fazia muito isso antes de conhecer as ideias do Nóvoa, porque o que acontece: com o professor, a situação é um pouco mais cruel, porque o médico, quando ele erra com o paciente, é o seguinte: o paciente não segura e morre, o professor, quando ele erra com aluno, as pessoas não percebem que aquele aluno abandonou a escola, desistiu de estudar, não gosta de estudar. Até hoje o Brasil continua perdendo muitas crianças no Ensino Fundamental e muitos jovens do Ensino Médio, o Brasil é um dos países com menor taxa de população do nível superior. Ontem acabou de sair uma pesquisa sobre esse aspecto, e isso tem a ver com pouca gente no Ensino Superior, porque nós perdemos muitas crianças e jovens na Educação Básica ainda, e isso tem a ver com a atuação do professor.	Escola como espaço formativo
O Licenciando que participa do PIBID tem outra formação e passa no concurso, ele entra na rede, coloca o menino, a jovem na pior escola que existe e, mesmo ele estando preparado mais do que os outros que não tiveram uma preparação como a dele dentro da escola em geral, quando você entra na carreira, vai parar no pior lugar do universo.	
O PIBID não veio para substituir o estágio, porque o estágio tem uma legislação própria, tem que ser seguida, o PIBID não veio pra substituir o estágio, algumas instituições até contam o PIBID como estágio. Do ponto de vista da Capes, o estágio tem uma regulação própria, o PIBID não é o estágio supervisionado, agora ele mostra isso, a gente sabe que prática, como componente curricular, acontece de tudo e não acontece nada, então o PIBID, a partir da experiência, por que que não se aproveita o PIBID para fazer isso?	Formação inicial
Tenho escutado relatos de que normalmente os bolsistas do PIBID que estão fazendo o concurso estão passando.	
A vida é isso, é um processo de formação continuada, a formação permanente, é isso, é você está sempre melhorando, sempre aprendendo. Nós temos muitos supervisores do PIBID que estão no PROFMAT, inclusive outro dia uma professora disse para mim: professora, eu estou morrendo de pena, porque eu vou sair do PIBID, eu sou supervisora do PIBID e vou ter que sair do PIBID; daí eu disse: mas por quê? Porque eu vou fazer o PROFMAT, eu vou ter que me dedicar, eu tenho isso assim e assim, então já tem professores que participaram do PIBID se envolvendo no PROFMAT.	
Nós temos dados aqui na Capes, de uma avaliação externa que fizemos, que indica que é muito grande o número de professores supervisores que, ao se envolverem com os bolsistas do PIBID, decidem voltar a estudar. Eu sempre digo: o PIBID é um programa que, se você olhar o nosso relatório, ele parece com um programa de formação inicial, mas tem algumas flechas que dizem: o PIBID também é formação continuada, para os coordenadores de área e coordenadores institucionais ou de gestão e os supervisores. Para os alunos, e não só para os alunos, para os supervisores também, porque é incrível o número de supervisores, depois de se envolver com PIBID, desistem de se aposentar, voltando a estudar.	Formação continuada
Mas ele é um programa de diálogo também na sua parte de gestão entre a Capes e as instituições participantes, pois nós estamos sempre abertos ao diálogo, sempre procurando atender às demandas significativas dos coordenadores e dos supervisores. Então isso é muito tranquilo para nós aqui da Capes para o PIBID, para a gestão do PIBID, que nós temos que estar em permanente diálogo com as instituições, num processo permanente de melhoria contínua.	
Lembro-me que havia realmente uma irritação muito grande das instituições parceiras da época, pelo fato de não ter sido feito nenhum pagamento, pois nenhum processo estava implementado. Eram 43 instituições financeiras com a Capes, e o desafio era esse: tirar o PIBID do papel; mas havia uma série de questões que deviam ser tratadas, porque havia muitas inconsistências na forma como estava redigida a lei orçamentária anual em relação ao PIBID.	Parceria Capes/IES

<p>E em todos eles tem a questão da aproximação entre as universidades com as escolas, é um princípio para todos os programas da Capes, isso é uma intencionalidade pedagógica da Capes. Sem dúvida o PIBID é um programa de diálogo entre a escola e a universidade.</p>	
<p>Então isso é uma mudança, aconteceu nesse tempo, e a tendência é de melhoria, por isso a importância de articulação das universidades com os sistemas de ensino estaduais e municipais. Essa articulação universidade x escola aconteça em todos os nossos programas de formação inicial, continuada, aproximação entre a pós-graduação e a escola, pois desta maneira todos os envolvidos ganham em diversos aspectos. Nós temos a experiência do PIBID, que mostra assim... olha só o ganho que tem quando se faz articulação.</p>	<p>Parceria IES/Escolas</p>
<p>Abriremos outro edital ainda em 2014, para ser implementado em 2015, dependendo da dotação orçamentária. A ação orçamentária que dava suporte ao PIBID estava mal escrita, e nós tivemos reescrever, e, quando é lei, você não envolve só Ministério da Educação, quer dizer todo um conjunto de procedimentos que você tem que ter internamente.</p>	
<p>O nosso limite é um limite orçamentário, como nós estamos aprovando sempre mais do que o limite orçamentário, nós temos conseguido, junto ao Ministro Paim, antes ele era secretário executivo, nós temos conseguido recursos adicionais para atender a todo mundo que foi aprovado. Insisto que o PIBID não é bolsa, é formação. Agora, quanto a não ter bolsa para todos os professores que estão na escola, não tem bolsas para todos os pibidianos, o recurso público é limitado.</p>	
<p>Uma das coisas que nós estamos trabalhando aqui na Capes é a constituição de um espaço virtual chamado Comunidades Capes. Neste ambiente virtual, nós vamos ter todos os programas participantes do PIBID. Nesse espaço, as IES vão colocar sua produção ao invés de enviar relatórios físicos aqui para a Capes. Então a ideia é que neste espaço se coloque toda a produção do PIBID, ao invés de relatórios guardados em armários, estejam em ambiente virtual, jogos, apostilas, toda produção pedagógica que foi feita do PIBID. A ideia é que, a partir de tudo que foi postado no ambiente virtual, façamos uma interpretação analítica.</p>	
<p>Nós estamos sempre atentos e sempre achando que o programa é um programa que está em processo. Nós não consideramos o PIBID um programa acabado, porque sabemos que temos várias questões que podemos aperfeiçoar no PIBID. Eu te digo que o PIBID é um programa que está em processo, está e estará sempre, pelo menos enquanto eu estiver aqui na Capes, iremos sempre trabalhar para procurar aprimorar ainda mais o PIBID. O PIBID é um programa que ainda está se construindo. Nós estamos fazendo isso, acontece que o tamanho com quem o PIBID está, com quem já entrou, é tão grande e a equipe é pequena, que a gente não tem fôlego para fazer tudo.</p>	
<p>Nós queremos fazer um processo agora de avaliação personalizada, uma avaliação mais qualitativa do programa, visitando as universidades e escolas, indo a campo para conhecer mais de perto, dialogando, pois o diálogo tem que acontecer no processo de formação e tem que acontecer também na gestão. As IES sabem a localidade e demanda de seus Campuses, no entanto, nós não temos ainda condições de procurar os cursos para eles participarem, mas sim as IES, vamos chegar a isso, nós estamos trabalhando para isso, nós queremos saber agora quem é que não entrou no PIBID, se tem alguma pública que não entrou no PIBID. É uma preocupação nossa, realizar um olhar qualitativo sobre as áreas, coisa que aqui na Capes nós não temos condições de fazer, porque a nossa equipe é muito pequena, nós teríamos que chamar especialistas da área pra fazer por isso, mas queremos isso, está na nossa... o primeiro passo é esse portal, que está em produção.</p>	
<p>A nossa intenção é o seguinte: chamar um comitê diário, um comitê misto, pegar a área de pós-graduação, a Capes pegar professores de Matemática, por exemplo, e aí essas pessoas, em conjunto, vão fazendo uma análise do que está sendo produzido e armazenado neste ambiente virtual. Desse processo, a gente extrair alguns parâmetros com algumas orientações e possibilidades, como, por exemplo: o que for bom ganhar um selo Capes e a gente publicar no portal, a Capes está pensando em montar o mesmo portal de Periódico que tem para a pós-graduação, tem um portal do professor também, então, o que tiver ok, nós iremos publicar e divulgar no portal, e seria quase um selo de qualidade Capes.</p>	<p>Perspectivas do PIBID como política pública</p>
<p>Se você comparar o PIBID com o Pibic, o PIBID foi inspirado no Pibic, o presidente da Capes, o professor Jorge Almeida Guimarães, ele foi diretor do CNPq na época da criação do Pibic, ele foi mentor do Pibic e, quando veio para Capes, ele, juntamente com o ministro Fernando Haddad (Educação), pensaram nessa questão da formação e, ao trazer a formação para a Capes, criaram o PIBID. Então, agora, o Pibic até não tem o número de bolsistas, certo, embora tenha sido criado na década de noventa, é espantoso olhar, como o PIBID de 2009 a 2014, chegar a noventa mil duzentas e quarenta e cinco as bolsas que foram concedidas, isso é um número impressionante a um curto prazo. Estamos trabalhando com o PIBID, que começou com apenas uma pessoa, e hoje ele tem uma equipe de dez pessoas, o que ainda é pouco, porque para mais de noventa mil bolsas. Agora você tem que ver também o seguinte: quando a gente fala 100 mil bolsas ou 90 mil bolsas, não significa 90 mil estudantes, porque o estudante pode ter a bolsa por dois anos, pode entrar, por exemplo, com uma bolsa de novos talentos, pegar uma bolsa de PIBID por dois anos e aí aquela bolsa que fica na IES, ela é passada para um outro, portanto, se você olhar os números do PIBID pelo CPF, dá mais do que 90 mil, quando nós tínhamos 41 mil, nós tínhamos, por CPF, dava 52 mil bolsistas, que são pessoas que a todo momento um está saindo, outro está se formando, aí depende muito.</p>	
<p>Outro dia uma pessoa me disse: "o problema do PIBID"; eu pensei: "vixe, meu Deus, lá vem bomba"; "é que o PIBID tem poucas bolsas". Eu disse: "Não, o PIBID não tem poucas bolsas, o PIBID tem mais de 90 mil bolsas e até há pouco não tínhamos nada, em janeiro de 2009 não tínhamos nada." Então o crescimento do PIBID tem a ver com a qualidade do programa, com o seu potencial de mudança. Essa evolução do PIBID tem a ver com tudo isso, já passamos por auditorias externas e com vários elogios também, acho que isso é importante ressaltar. Então em 2009, quando nós elaboramos o segundo edital, ele já foi aberto para toda Educação Básica. Na verdade, eu cheguei exatamente com desafio de tirar o PIBID do papel, pois fui convidada para isso. Foi o professor Joao Carlos Teatini que me convidou, que assumiu a diretoria e disse: eu quero te convidar para o desafio de tirar o PIBID do papel, fazer acontecer, porque o PIBID está travado e ainda não saiu do papel. Isso foi em abril de 2009.</p>	
<p>Bom, a Capes está procurando desenvolver sua responsabilidade nesse processo. Eu queria que essas coisas que conversamos aqui, você colocasse na sua tese, mas sem achar que o PIBID é para resolver todos os problemas da formação de professores e da educação, até porque o PIBID não tem essa intencionalidade, mas há muita coisa que está na esfera da atribuição das IES e das escolas e das próprias pessoas. Assim, o potencial do PIBID não foi por acaso, quer dizer: há uma intencionalidade pedagógica, há uma clareza pedagógica. Se você olhar, você, o nosso relatório, você verá que o Nóvoa é citado, no relatório de 2011, apresentamos os quatro princípios pedagógicos do PIBID e em todos eles tem a questão da aproximação entre as universidades com as escolas, é um princípio para todos os programas da Capes, isso é uma intencionalidade pedagógica da Capes.</p>	
<p>Eu não sei se te dizer quantos subprojetos de Matemática foram reprovados, mas a nossa política não é reprovar cursos, a nossa política é, quando nós vemos que a instituição tem uma boa intenção, nós aprovamos com ajustes, existe aprovação no edital, na seleção existe a reprovação, a aprovação e a aprovação com ajustes. Quando percebemos que a</p>	

<p>instituição não fez um bom projeto, mas que ela tem uma boa intenção, que ela tem uma preocupação séria com a formação, a gente manda fazer os ajustes. Agora, a reprovação é quando você percebe que a instituição não está nem aí, copiou de outros projetos, ou seja, só querem as bolsas e pronto, ela fez uma cópia de algum projeto que ela encontrou de uma outra instituição na internet, ela às vezes até esquece de trocar o nome da outra instituição, e ela apresenta, então aí a gente reprova, mas, quando a gente percebe a preocupação da instituição, sempre procuramos aprovar. Agora, acho que essa diferença entre o número de cursos de Matemática e os subprojetos aprovados provavelmente são as instituições privadas que não quiseram participar, não sei se te dizer quantos projetos de Matemática foram reprovados, mas nós não reprovamos muitos projetos na área e subprojetos no último edital, a nossa intenção é mesmo quando o projeto não está perfeito, nós consideramos que o PIBID pode ajudar, e tem acontecido isso. Penso que muitas vezes a IES que não entraram no PIBID, nós não colocamos limite pra nenhuma IES, nós temos limites, assim, nos números de orientandos por coordenador, só isso, mas nós não dizemos a sua instituição só pode ter 10 subprojetos ou 20 subprojetos, nós não temos limites para isso. Não houve corte dentro da Capes, até o momento não houve, pelo contrário, nós na seleção sempre aprovamos além do recurso que nós tínhamos, nós estamos buscando e conseguindo até o momento recursos adicionais para poder atender a toda demanda que foi contemplada, e quem não foi contemplado foi porque ou não entrou com subprojeto ou fez um subprojeto muito sem conhecimento do parâmetro do produto do programa.</p>	
<p>O PIBID ajuda a aperfeiçoar o próximo projeto, e é muito interessante que, quando a gente faz essa comissão de seleção, os professores especialistas que fazem a seleção dizem assim, a gente percebe a evolução dessa instituição do ano do edital passado para esse, porque o PIBID ajuda nisso aí também.</p>	
<p>Nós estávamos com a seguinte situação aqui na Capes: tínhamos vários processos de IES que entraram no PIBID de 2007, depois entrou no de 2009, depois entrou de 2011, então você tinha três processos diferentes para a mesma IES, então resolvemos unificar isso tudo num processo só. Em cada IES, por exemplo, não tem diversos processos, isso gerava uma burocracia tanto aqui na Capes quanto nas instituições, e isso ficava muito ruim, então nós procuramos unificar tudo em um só edital, mas a ideia é que o PIBID seja fluxo contínuo. Nós abriremos edital da seguinte forma: esse ano ainda, se sair uma suplementação de recursos que nós estamos pedindo, vamos abrir o edital, é a nossa intenção alcançar as 100 mil bolsas ainda até o final de 2014, não para implementar, mas lançando o edital ainda esse ano, se houver liberação de recursos, implementar no início do ano que vem, mas a nossa intenção é a seguinte: o PIBID será um fluxo contínuo, a gente abrirá edital para novas adesões, novas IES, mas as IES que já estão no PIBID, quando o edital for aberto, elas vão poder fazer uma avaliação se elas querem continuar com o mesmo número de bolsistas ou com mais bolsistas, com mais Campus, com mais subprojetos, pois elas poderão crescer dentro do PIBID, ou redirecionar. Vamos supor que tenha menos alunos em um curso e que precise mais vagas para outro subprojeto, então a IES poderá fazer adequações em seus subprojetos, reduzindo o número de vagas aqui e aumentando ali ou, se nada for reduzido e ela quiser aumentar, também poderá. A Capes vê com muito bons olhos o crescimento do PIBID, e a intenção da Capes era chegar a 100 mil bolsas no final de 2014, e nós vamos conseguir esse feito.</p>	
<p>Como é que vai ser feito isso, nós vamos fazer uma avaliação dos relatórios da IES e, se ela quiser mais, a gente vai conceder mais, nós estamos inclusive fazendo um estudo se 100 mil bolsistas realmente é um número bom para o PIBID. Por que que foi pensado esse número de 100 mil? Porque é um número de reposição de professores no sistema de 100 mil professores a cada ano. Existem dados que dizem que 100 mil professores se aposentam a cada ano, por outro lado, se você olhar os das licenciaturas, dá mais ou menos 200 mil que são concluintes. Nós estamos com a intenção de chegar aos 100 mil, estamos estudando para ver se 100 mil é o limite, quer dizer: num primeiro momento, foi o que se pensou lá em 2007, mas nós estamos estudando isso, a inclusão do Prouni, dos bolsistas do Prouni, o que acontece: a maior parte dos professores que atuam na instituição básica vem de instituições privadas, por isso a entrada do Prouni. O Prouni entrou ainda muito pequeno, pois poucas IES aderiram a ele, as privadas aderiram ao PIBID, então a gente quer ver também o potencial de crescimento nessa área, então nós estamos fazendo estudos, ainda não chegamos a uma conclusão.</p>	
<p>Em relação à possibilidade de extinção do PIBID, eu acho que não existe, porque a nossa atuação na Capes inclusive é de deixar o PIBID como uma atuação de política de Estado, aliás, em todos os nossos programas, nós queremos deixá-los como uma política de Estado, por isso essa preocupação que nós temos uma base legal, de termos um decreto que tenha o PIBID, de termos uma regulamentação do PIBID. Outra coisa: quando você tem uma base tão ampla como o PIBID, por exemplo, são 855 Campus distribuídos em 311 IES, nós estamos trabalhando com o PIBID e penso ser muito mais difícil chegar um presidente, um ministro e dizer: olha, nós vamos acabar com o PIBID. As instituições vão reagir na hora e vão dizer: não, não acabe com essa política, porque ela é importante. Outra coisa: a Capes trabalhar com o corpo de servidores concursados, pois o pessoal que trabalha comigo o tempo todo no PIBID, a maioria é servidor público da Capes, então a continuidade do programa, do ponto de vista da sua gestão, não há aquela troca, eu posso sair da Capes, ir embora, pois eu sou servidor do Estado, tenho toda carreira no Estado. Da Capes eu posso sair e sairei um dia, mas o grupo de profissionais que continuarão trabalhando aqui na Capes é um grupo de servidores da Capes, e também dá uma estabilidade à continuidade. Um novo diretor que venha no meu lugar, mesmo que nunca tenha ouvido falar no PIBID, vai ter um grupo que saberá dizer a ele o que é o PIBID, sua estrutura, por onde anda o PIBID, a capilaridade do PIBID, seus impactos e benefícios em todos os estados do Brasil.</p>	
<p>Nós temos um outro grupo que também fala muito do potencial do PIBID, são os diretores, eu acabo de receber um email, recebi ontem um email de uma professora do Piauí falando a alegria dela de ter os bolsistas do PIBID, porque a escola dela mudou completamente a entrada dos alunos do PIBID.</p>	<p>Possibilidades do PIBID para as Escolas</p>
<p>É interessante notar também que toda instituição que entra no PIBID, ela não quer sair, elas não saem do PIBID e elas querem mais bolsas. Esse aspecto é a instituição reconhecendo as potencialidades do PIBID e tem muito a ver com o que o programa está trazendo às instituições. O estado do Piauí tem um interesse incrível, o pessoal do UFPI, da EAD, está no PIBID, o pessoal indígena está no PIBID, então, do ponto de vista da Capes, não há barreira em relação à EAD, por exemplo, eu fico dizendo: pessoal da EAD entra pouco no PIBID, eu já disse isso para eles. Estamos percebendo que, quando uma instituição entra no PIBID, no ano seguinte, quando ela participa do edital, ela melhorou.</p>	
<p>De qualquer forma, o PIBID trouxe diversos ganhos, porque a universidade não muda, o estágio supervisionado dela e a prática como componente pedagógico, então são duas áreas que estão sendo maltratadas ou deixadas de lado nas universidades e nas instituições formadoras nas universidades, institutos, as instituições que formam os professores. Muitas vezes o estágio supervisionado tem sido só uma observação, onde o licenciando fica no fundo da sala e fica olhando e registrando tudo o que acontece na sala de aula. E a prática como componente curricular, que são 400 horas que não são devidamente aproveitadas. Nesse cenário, o PIBID aparece para também provocar mudanças na licenciatura, pois, para nós, o PIBID tem um potencial de transformação.</p>	<p>Possibilidades do PIBID para as licenciaturas</p>

<p>Penso que as IES viram no PIBID uma oportunidade de crescimento de mudança de melhoria na formação, então por isso o PIBID pode crescer tanto e cresceu em tempo muito curto. O crescimento do PIBID, ele se deve realmente à compreensão das instituições formadoras que o PIBID é um programa de que traz a elas uma janela de oportunidades ou um portão de oportunidade para realmente melhorar e qualificar a educação docente. Mas é mais porque no PIBID já estamos com uma segunda geração de bolsistas, você, que está estudando potencial, nós já estamos com segunda geração de bolsistas do PIBID, que foram alunos do Ensino Médio que se envolveram com as atividades do PIBID e que quiseram fazer licenciatura e hoje são bolsistas do PIBID.</p>	
<p>O PIBID é para isso também, então, se eu estou olhando se os alunos que têm o PIBID estão podendo fazer isso, a universidade tem autonomia pedagógica, ela pode até não ter tanta autonomia orçamentária na parte de contratação, na parte de pessoal, mas pedagógica a universidade tem toda autonomia. Assim, penso que PIBID já deveria estar provocando mais impacto ainda na reformulação dos currículos das licenciaturas.</p>	
<p>Em relação à não incorporação do PIBID nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, isso não é problema do PIBID, mas sim um problema do curso, porque o PIBID está mostrando para as IES que é preciso repensar seus cursos. O PIBID não é o problema, o problema é a IES não repensar sua maneira de atuar, porque o PIBID está mostrando que: olha, se o aluno vai pra escola e desenvolve diversas atividades diferenciadas e estas estão contribuindo para a formação deles na escola, por que que então não se repensa a prática como componente curricular? Por que então não se repensa o estágio supervisionado? Eu acho que o problema não é do PIBID, o problema é das IES que ainda não enxergaram a intencionalidade formativa do PIBID. Acho que é preciso colocar o PIBID em pauta nas discussões, e identificar: as experiências de formação do PIBID estão mostrando o seguinte: tem que repensar o currículo da formação e isso ainda não está disseminado como nós gostaríamos.</p>	
<p>Penso que os professores formadores das IES deveriam estar trabalhando juntos em prol da formação dos futuros professores, cada um na sua especificidade, mas de maneira articulada, integrada e interdisciplinar, porque há um momento que o futuro professor tem que fazer um aprofundamento das questões cognitivas do conhecimento da área. Mas, isso, não adianta eu conhecer bem a área se eu não souber ensinar bem, se eu não souber quem é meu aluno.</p>	
<p>Ainda tem muitas IES mantendo um currículo que a Bernadete Gatti estuda muito bem, que são cursos de licenciatura disfarçados de bacharelado, ou então de disciplina de conteúdos ideológicos ou contemplativos, disciplina de conteúdos contemplativos que estão fora do cotidiano da sala de aula, então o PIBID mostra isso. Não acho que você tenha que colocar isso como um limite do PIBID, ao contrário, o problema é das instituições formadoras que não estão incorporando tudo o que o PIBID está mostrando na reformulação dos seus currículos. Então é o que eu digo a você: você tem que olhar o PIBID e ver o que você aprende com ele, e, a partir do que você aprendeu, você mudar o próprio PIBID, mudar a licenciatura, aprimorar. Em outras palavras, o PIBID é um elemento provocador de um repensar dos processos da formação de professores.</p>	
<p>A experiência do PIBID pode ajudar nessa mudança, porque você tem elementos que vão dizer: olha, quando você faz a conversa, o diálogo sobre a escola, você tem, por exemplo: eu tenho apresentado agora, para todos os mestrados profissionais, aqueles 4 princípios do PIBID, porque eles têm que fazer, eles têm que ser também o fundamento do mestrado profissional, então discutir isso, mas isso partindo dos alunos (professores das escolas) do PROFMAT, isso é uma conversa dos alunos do PROFMAT com a direção do PROFMAT, que eu tenho certeza que seria adequada suficiente para isso.</p>	
<p>Nós temos muita clareza de alguns princípios, um dos princípios é esse: você tem que trabalhar pela excelência e pela equidade na formação. <u>Excelência</u> por conta da complexidade, que é formar um professor da responsabilidade social e humana, que é de formar um professor, porque um professor pode ser o responsável por um aluno desistir da escola, e ele às vezes nem percebe isso, mas isso é um peso muito grande, é como um médico que o paciente morre por incompetência dele, quando o médico faz de tudo e não consegue é outra coisa, mas, quando o paciente morre por incompetência de um médico, é uma questão muito séria. Em relação ao professor, nós precisamos perceber que formar um professor é um processo de alta complexidade e, portanto, é preciso cuidar, porque você tem que ter uma formação excelente em todo o Brasil (equidade), pois não adianta você ter uma formação excelente em alguns lugares, em um, dois ou três estados, você tem que ter isso espalhado por todo o País. Outro princípio da Capes, você deve ter visto isso no relatório, é essa articulação entre a pós-graduação, a graduação e as escolas, isso é outro princípio nosso. É uma questão muito importante é essa intencionalidade que vem no programa desenhado, se você acompanhar a evolução dos instrumentos legais do PIBID, você vai ver que ele vai se aprimorando, eu acho que isso é muito interessante.</p>	<p>Princípios pedagógicos do PIBID</p>
<p>Às vezes escuto de diversas pessoas: o PIBID não tem bolsa para todo mundo; e reafirmo: não, o PIBID não é um programa de bolsa universal, o PIBID é desempenho, porque o aluno tem que ir para a escola e tem que ter um bom desempenho, se ele não tiver um bom desempenho, ele tem que perder a bolsa do PIBID. O PIBID é uma bolsa que reconhece o trabalho que está sendo feito na escola, se você simplesmente for entrar na licenciatura e você tem a bolsa do PIBID, talvez você não se esforce tanto, na verdade eu acho que o Brasil está numa mentalidade muito complicada, de que todo mundo tem direito a tudo e não tem dever de nada. O PIBID é um programa da melhoria da formação da pessoa, a bolsa é um mero detalhe nisso aí. O PIBID é um programa de direitos e deveres, você tem direito de ter uma bolsa, você tem direito de ter um acompanhamento de um supervisor e de um coordenador, você tem os deveres, e esses deveres estão no regulamento que foi divulgado. Enfim, o PIBID realmente é um programa, eu brinco que ele é uma unanimidade, porque todo mundo conhece o PIBID.</p>	
<p>Em relação à valorização da atuação dos professores supervisores como coformador nesse processo de formação continuada, nós temos conversado tanto com o conselho como com as IES (formadoras do PIBID), para elas organizarem um mecanismo de certificar essa participação do professor supervisor, não é dizer assim ele participou, sim ou não, pois o supervisor tem que fazer relatórios, tem que escrever relatos de experiência, tem que fazer um portfólio, você tem que ter algo palpável da atuação desse supervisor. Nós estamos trabalhando mais próximo ao conselho de UNDIME, firmamos inclusive uma coisa com o CONSED, para que o CONSED reconheça o PIBID e facilite no primeiro edital, então era muito difícil articulação com as escolas, porque a secretaria de educação, e hoje não, pelo contrário, a presidente da UNDIME disse que por ela teria PIBID em todas as escolas da rede dela. E isso ser reconhecido como uma formação continuada pelos sistemas, pelo CONSED, pelo UNDIME, eu já tenho colocado isso em conversas e está em negociação, porque, aí, ao ter uma certificação da IES que aquele supervisor participou um ano, dois anos do PIBID, isso é uma formação continuada e precisa ser reconhecido e valorizado. Essa certificação vale muito mais que 40 horas, então agora você tem que ter algo que nós estamos tentando amarrar nos nossos editais, para que o professor supervisor formalize suas vivências e experiências formativas, registre essa atuação, seja por um portfólio, seja por um artigo, que ele escreva eventualmente até junto com um pibidiano, junto com um coordenador, mas que você concretize essa participação, para que você tenha, ao final de um ano, uma certificação em cima de um</p>	<p>Reconhecimento institucional das ações do PIBID</p>

trabalho que foi registrado, que ele fez algo que não é simplesmente um certificado, devido simplesmente à sua participação. No caso aí, formação continuada do professor supervisor, se você tiver um mecanismo de certificação, que nós estamos negociando com o CONSED e com a UNDIME, que isso seja contado como progressão funcional. O estado de São Paulo está fazendo isso, e isso é parte da nossa negociação. São Paulo já saiu na frente, a prefeitura já saiu na frente, e vai o supervisor que se envolve.

Em relação ao reconhecimento da iniciação à docência pela Capes, isso é parte daquilo que eu estou te dizendo para você, que nós estamos mudando para pós-graduação, sabe? Na avaliação da pós-graduação, nós queremos que a docência tenha um peso maior. E a gente está tentando aqui na Capes, na avaliação da pós-graduação, pontuar melhor o envolvimento da pós-graduação com a docência e com a escola básica, e acho que isso vai ajudar. Nós estamos fazendo assim: buscamos juntos, na pós-graduação, um reconhecimento maior na avaliação da pós-graduação, no movimento com a docência, com o PIBID, que essas instituições que estão envolvidas com o PIBID, isso conte significativos pontos na pós-graduação, na avaliação da pós-graduação final da Capes, isso vai mudar. Mas eu vejo isso com otimismo, eu vejo que isso está mudando e que vai mudar mais ainda e, agora, por exemplo: no plano de desenvolvimento universitário que está sendo discutido, foi colocado ali claramente que a formação que o envolvimento da universidade com a escola básica e com a formação de professores para Educação Básica é um compromisso essencial, e que tem muitas IES que acham que formação de professores é algo de segunda categoria. A questão da formação deverá entrar com um peso diferenciado no movimento da instituição com a formação básica, eu acho que essas coisas tendem a mudar.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 28, enfatizamos que a constituição das Unidades de Registro são provenientes das Unidades de Contexto, por meio de divergências e confluências dos depoimentos, e assim obtivemos a redução das Unidades de Contexto às Unidades de Registro, como consta no Quadro 29.

Quadro 29 – Unidades de Registro - Entrevista – Diretora da DEB/Capes

Unidades de Registro
Atratividade da carreira docente
Escola como espaço formativo
Formação continuada
Formação inicial
Parceria Capes/IES
Parceria IES/Escolas
Perspectivas do PIBID como política pública
Possibilidades do PIBID para as Escolas
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Princípios pedagógicos do PIBID
Reconhecimento institucional das ações do PIBID

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 29, identificamos onze (11) Unidades de Registro que serão agrupadas com as Unidades de Registro dos depoimentos dos outros coordenadores institucionais ou de gestão e da diretora da DEB/Capes, e então realizamos uma articulação para a constituição dos Eixos Temáticos do contexto prático - Entrevistas.

Após constituídas as Unidades de Registro das quatro (04) Entrevistas realizadas, buscamos por confluências semânticas, ou seja agrupamos as divergências e confluências entre os depoimentos dos quatro depoentes das Entrevistas.

5.5 Agrupamento das Unidades de Registro do Contexto Prático - Entrevistas

O processo de agrupamento das Unidades de Registro está relacionado a possíveis aproximações semânticas que podem ser realizados pelo pesquisador, pois, conforme Paulin (2015, p. 85), o processo de refinamento é fundamental, por “considerar que um mesmo tema

e/ou ideia pode ser representado por palavras diferentes. Esse refinamento semântico das Unidades de Registro contribuiu para a facilitação do processo de identificação dos Eixos Temáticos”. Nesse sentido, a referida pesquisadora enfatiza que o processo de elencar os Eixos Temáticos é caracterizado pelo “agrupamento das Unidades de Registro, buscando por similaridades e convergências, ou seja, recorrências temáticas” (PAULIN, 2015, p. 85).

Apresentamos, a seguir, a Tabela 7, representando a quantidade de Unidades de Registro agrupadas.

Tabela 7 - Quantidade das Unidades de Registro - Contexto Prático - Entrevistas

Participantes da Entrevista	Quantidade - Unidades de Registro
coordenadora institucional do PIBID - UFSCar	17
coordenador institucional do PIBID - USP	17
coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp	18
Diretora da DEB/Capes	11
TOTAL	63

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Iniciamos o processo de agrupamento, das sessenta e três (63) Unidades de Registro contidas na Tabela 7, apresentadas acima, inserindo todas as Unidades de Registro do contexto prático – Entrevistas, em uma planilha do Excel para nos auxiliar na ordem alfabética e também de classificação por meio das aproximações semânticas.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 30, representando as Unidades de Registro provenientes do contexto prático - Entrevistas.

Quadro 30 – Unidades de Registro constituídas no Contexto Prático – Entrevistas

Participantes das Entrevistas	Unidades de Registro – Contexto Prático – Entrevistas
17 Unidades de Registro - coordenadora institucional do PIBID - UFSCar	Aproximação entre IES e as Escolas
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Entraves na Parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Espaço de negociação nos grupos/comunidades
	Excesso de atividades do Professor
	Formação continuada
	Funções dos coordenadores institucionais
	Funções dos supervisores do PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Parceria IES/Escola
	Parceria Capes/IES
	Perspectivas do PIBID como política pública
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID
	Reflexões compartilhadas coletivamente
17 Unidades de Registro - coordenador institucional do PIBID - USP	Aproximação entre IES e as Escolas
	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Entraves na parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Excesso de atividades do Professor
	Formação continuada

	Formação inicial
	Funções dos coordenadores Institucionais
	Funções dos supervisores do PIBID
	Inserção no universo da pesquisa
	Parceria IES/Escolas
	Perspectivas do PIBID como política pública
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Reconhecimento institucional das ações do PIBID
	Reflexões compartilhadas coletivamente
	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
18 Unidades de Registro - coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp	Articulação teoria-prática
	Atratividade da carreira docente
	Entraves na Parceria IES/Escolas
	Escola como espaço formativo
	Excesso de atividades do professor
	Formação continuada
	Formação inicial
	Funções coordenadores institucionais
	Funções dos supervisores do PIBID
	Inserção no Universo da Pesquisa
	Parceria Capes/IES
	Parceria IES/Escolas
	Perspectivas do PIBID como política pública
	Possibilidades do PIBID para as Escolas
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Princípios Pedagógicos do PIBID
	Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID
	Reflexões compartilhadas coletivamente
11 Unidades de Registro - Diretora da DEB/Capes	Atratividade da carreira docente
	Escola como espaço formativo
	Formação continuada
	Formação inicial
	Parceria Capes/IES
	Parceria IES/Escolas
	Perspectivas do PIBID como política pública
	Possibilidades do PIBID para as Escolas
	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
	Princípios pedagógicos do PIBID
	Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base nas sessenta e três (63) Unidades de Registro apresentadas anteriormente no Quadro 30, elaboramos o Quadro 31, para explicitarmos todo o movimento das aproximações semânticas (uma Unidade de Registro pode ser constituída das Unidades de Contexto em apenas uma Entrevista, ou pode estar contida em duas (02), três (03) ou até mesmo nas quatro (04) Entrevistas realizadas no contexto prático – Entrevistas.

Quadro 31 – Agrupamento das Unidades de Registro do contexto prático – Entrevistas

Unidades de Registro – Contexto Prático – Entrevistas
Aproximação entre IES e as Escolas
Aproximação entre IES e as Escolas
Articulação teoria-prática
Articulação teoria-prática
Articulação teoria-prática
Atratividade da carreira docente
Atratividade da carreira docente
Atratividade da carreira docente
Atratividade da carreira docente

Entraves na Parceria IES/Escolas
Entraves na parceria IES/Escolas
Entraves na Parceria IES/Escolas
Escola como espaço formativo
Escola como espaço formativo
Escola como espaço formativo
Escola como espaço formativo
Espaço de negociação nos grupos/comunidades
Excesso de atividades do Professor
Excesso de atividades do Professor
Excesso de atividades do professor
Formação continuada
Formação continuada
Formação continuada
Formação continuada
Formação inicial
Formação inicial
Formação inicial
Funções dos coordenadores institucionais
Funções dos coordenadores institucionais
Funções dos coordenadores Institucionais
Funções dos supervisores do PIBID
Funções dos supervisores do PIBID
Funções dos supervisores do PIBID
Inserção no Universo da pesquisa
Inserção no Universo da pesquisa
Inserção no Universo da Pesquisa
Parceria Capes/IES
Parceria Capes/IES
Parceria Capes/IES
Parceria IES/Escolas
Parceria IES/Escolas
Parceria IES/Escolas
Parceria IES/Escolas
Perspectivas do PIBID como política pública
Perspectivas do PIBID como política pública
Perspectivas do PIBID como política pública
Perspectivas do PIBID como política pública
Possibilidades do PIBID para as Escolas
Possibilidades do PIBID para as Escolas
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Princípios Pedagógicos do PIBID
Princípios pedagógicos do PIBID
Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID
Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID
Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID
Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID
Reflexões compartilhadas coletivamente
Reflexões compartilhadas coletivamente
Reflexões compartilhadas coletivamente
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base, no Quadro 31, apresentamos, a seguir, o Quadro 32, o qual contém as vinte e uma (21) Unidades de Registro, definidas no contexto prático – Entrevistas.

Quadro 32 – Unidades de Registro - Contexto Prático – Entrevistas

Unidades de Registro – Contexto Prático – Entrevistas
Aproximação entre IES e as Escolas
Articulação teoria-prática
Atratividade da carreira docente
Entraves na Parceria IES/Escolas
Escola como espaço formativo
Espaço de negociação nos grupos/comunidades
Excesso de atividades do Professor
Formação continuada
Formação inicial
Funções dos coordenadores institucionais
Funções dos supervisores do PIBID
Inserção no Universo da pesquisa
Parceria Capes/IES
Parceria IES/Escolas
Perspectivas do PIBID como política pública
Possibilidades do PIBID para as Escolas
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Princípios Pedagógicos do PIBID
Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID
Reflexões compartilhadas coletivamente
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Nosso próximo movimento foi procurar articular as vinte e uma (21) Unidades de Registro em Eixos Temáticos por meio das confluências e divergências entre as Unidades de Registro. Assim, explicitamos a seguir, os aspectos inerentes à inter-relações entre as Unidades de Registro e os Eixos Temáticos do contexto prático - Entrevistas.

5.6 Articulação Unidades de Registro e Eixos Temáticos - Contexto Prático - Entrevistas

Os Eixos Temáticos foram compostos por meio das articulações das Unidades de Registro identificadas no contexto prático - Entrevistas. O movimento realizado para inter-relacionar as Unidades de Registro e os Eixos Temáticos, foi por meio de confluências, e divergências entre as Unidades de Registro. Assim, os Eixos Temáticos reúnem um grupo de Unidades de Registro que possuem confluências entre si.

Nesse sentido, Paulin (2015, p. 85) enfatiza que o processo de agrupamento e articulação das Unidades de Registro em Eixos Temáticos, e dos Eixos Temáticos em Categorias de Análise se constitui como sendo “um processo subjetivo que demonstra a dinamicidade das Unidades de Registro, que por vezes poderiam contemplar outros Eixos Temáticos estabelecidos”.

Apresentamos a seguir, no Quadro 33, a articulação entre as Unidades de Registro, as quais originaram os Eixos Temáticos em ordem alfabética do contexto prático - Entrevistas nos cenários institucional (UFSCar, USP e Unesp) e gerencial (Diretora da DEB/Capes) da pesquisa.

Quadro 33 - Articulação Unidades de Registro em Eixos Temáticos do Contexto Prático – Entrevistas

Unidades de Registro	Eixos Temáticos
Relações entre os membros do grupo/comunidade	Aspectos potenciais dos Grupos/Comunidades
Espaço de negociação no grupo/comunidade	
Reflexões compartilhadas coletivamente	
Escola como espaço formativo	Escola como espaço formativo
Possibilidades do PIBID para as escolas	
Funções dos coordenadores institucionais	Funções dos participantes do PIBID
Funções dos supervisores do PIBID	
Parceria Capes/IES	Parcerias entre as instituições participantes do PIBID
Parceria IES/Escolas	
Entraves na parceria IES/Escolas	
Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID	
Perspectivas do PIBID como política pública	Perspectivas do PIBID como política de formação de professores
Princípios pedagógicos do PIBID	
Formação continuada	Possibilidades do PIBID para a Formação de professores em serviço
Formação inicial	Possibilidades do PIBID para a Formação inicial de Professores
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas	
Inserção no universo da pesquisa	
Atratividade da carreira docente	Profissionalização docente
Excesso de atividades do Professor	
Articulação teoria-prática	Espaços formativos de Professores
Aproximação entre IES e as Escolas	

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no explicitado no Quadro 33, articulamos as vinte e uma (21) Unidades de Registro em nove (9) Eixos Temáticos. Apresentamos, no Subitem a seguir, os Eixos Temáticos, constituídos no contexto prático - Entrevistas nos cenários institucional e gerencial da pesquisa.

5.7 Eixos Temáticos constituídos no Contexto Prático - Entrevistas

Nesse momento, apresentamos no Quadro 34, a seguir, os nove (9) Eixos Temáticos, constituídos no Contexto Prático – Entrevistas.

Quadro 34 – Eixos Temáticos - Contexto Prático – Entrevistas

Eixos Temáticos - Contexto Prático - Entrevistas
Aspectos potenciais dos grupos/comunidades
Escola como espaço formativo
Funções dos participantes do PIBID
Parcerias entre as instituições participantes do PIBID
Perspectivas do PIBID como política de formação de professores
Possibilidades do PIBID para a formação de professores em serviço
Possibilidades do PIBID para a formação inicial de Professores
Profissionalização docente
Espaços formativos de Professores

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Os nove (9) Eixos Temáticos, constituídos no contexto prático – Entrevistas, serão articulados com os Eixos Temáticos dos outros contextos práticos da pesquisa no Capítulo 7, para a constituição das Categorias de Análise, que serão interpretadas considerando os objetivos e o referencial teórico da pesquisa.

Apresentamos, no próximo capítulo, a descrição do movimento da Análise de Conteúdo, em um outro contexto prático denominado Vivência no PIBID/Matemática.

6 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO CONTEXTO PRÁTICO - VIVÊNCIA NO PIBID

A nossa vivência e experiência no PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP é considerado como um dos contextos práticos desta pesquisa, pois o objetivo da presente investigação nos move a buscarmos compreensões sobre as potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil.

Assim, buscamos, no cenário local de nossa pesquisa, nos aproximar das ações pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID/Matemática da Unesp - Rio Claro/SP, pois a nossa intenção enquanto pesquisador não era simplesmente de “falar sobre a formação”, mas sim de “falar em processo de formação”. Desse modo, a nossa inserção e interação com os participantes do referido grupo/comunidade do PIBID Matemática nos proporcionou uma aprendizagem que foi socialmente compartilhada.

Em nossa concepção este PIBID/Matemática pode ser considerado como um **grupo/comunidade**, pois os participantes (professores formadores, acadêmicos, futuros professores, professores supervisores em serviço e professores colaboradores) se reúnem em torno de um interesse e/ou domínio comum – a formação de professores, mais especificamente, a docência, a prática dos professores de Matemática –, o qual compartilha aspectos teórico-metodológicos sobre a aprendizagem da docência, sobre a constituição do que vem a ser um professor de Matemática, como este se constitui, o que aprende, o que ensina, o que compartilha, o que reflete sobre a prática de ser professor.

Assim, os participantes desenvolvem ações compartilhadas, atividades conjuntas e, neste espaço de formação, podem surgir novas questões em torno do domínio do grupo/comunidade – a docência, as quais se instalam nas rotinas de trabalho, se desencadeiam em novas experiências da docência e que mobilizam esforços/tarefas compartilhados entre os participantes deste grupo.

A **prática** do grupo/comunidade se constitui pelas ações compartilhadas no PIBID/Matemática, leituras, narrativas, sínteses, trabalhos com projetos e atividades que os participantes desenvolvem e refletem socialmente. Assim, Miskulin, Silva e Rosa (2009, p. 66) afirmam que a prática docente no contexto das Comunidades de Prática pode ser entendida como “o compartilhamento de histórias de aprendizagem que requer uma compreensão para que ocorra engajamento. É um processo social e interativo, no qual as pessoas interagem, fazem coisas juntas, negociam novos significados e aprendem uns com os outros”.

Nesse sentido, Wenger (2001, p. 94) afirma que as experiências adquiridas continuamente estão ligadas às práticas, pois “as práticas são histórias de engajamento,

negociação e desenvolvimento de repertórios compartilhados, então, aprendizagem na prática inclui seguir o processo da comunidade envolvida”.

Nessa mesma perspectiva, Miskulin (2010, p. 9) complementa afirmando que em uma Comunidade de Prática, os seus membros desenvolvem um repertório compartilhado de ações, pois “a prática é o centro de desenvolvimento da comunidade, evidenciando objetivos e criando valores”.

O grupo/comunidade do PIBID//Matemática da Unesp, como já mencionamos anteriormente, é formado pelos seguintes participantes: professores formadores, acadêmicos, futuros professores, professores supervisores em serviço e professores colaboradores, no qual atuamos como colaborador e como pesquisador em um período de dois anos (2013 e 2014).

Gostaríamos de ressaltar nesta pesquisa, que em nossa compreensão, o grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP⁷³ se aproxima das características de uma Comunidade de Prática, pois identificamos alguns aspectos relacionados à maneira como os participantes deste grupo/comunidade se envolviam e se engajavam para o desenvolvimento das atividades formativas nas escolas parceiras.

A partir disso, tínhamos em mãos dados importantes do PIBID/Matemática em um cenário local, o qual nos fornece subsídios para buscarmos a compreensão das potencialidades do PIBID como Terceiro Espaço para a formação de professores de Matemática no Brasil.

Ressaltamos, nesse momento de nossa pesquisa, que, assim como os outros contextos práticos – Questionários e Entrevistas, este também é analisado por alguns pressupostos da Análise de Conteúdo na perspectiva elucidada por Bardin (1977).

Assim, apresentamos, no Subitem a seguir, o design metodológico - processo de constituição dos Eixos Temáticos provenientes do contexto prático - Vivência no PIBID.

Em um primeiro momento, enfatizamos o movimento de constituição das Unidades de Registro provenientes das Unidades de Contexto da parte descritiva contida em nosso Diário de Campo.

Em um segundo momento, realizamos o movimento de inter-relações entre as Unidades de Registro – a constituição dos Eixos Temáticos do contexto prático – Vivência no PIBID. O movimento realizado para inter-relacionar essas Unidades de Registro aos Eixos Temáticos foi o agrupamento por meio de confluências e divergências.

Em um terceiro momento, finalizamos apresentando em um Quadro, os quatro (4) Eixos Temáticos, constituídos no Contexto Prático – Vivência no PIBID. Estes quatro (4) Eixos

⁷³ Apresentamos, no Capítulo 2, da presente pesquisa, informações referentes ao subprojeto de Matemática do PIBID na Unesp em Rio Claro/SP.

Temáticos serão agrupados no Capítulo 7 com os Eixos Temáticos dos outros dois Contextos Práticos (Questionários e Entrevistas) para a constituição das Categorias de Análise que serão interpretadas considerando os objetivos e referencial teórico da pesquisa.

6.1 Movimento da Constituição das Unidades de Registro do Contexto Prático - Vivência no PIBID

Iniciamos o processo analítico do contexto prático - Vivência no PIBID, realizando a Leitura Flutuante dos dados contidos no Diário de Campo, objetivando identificar aspectos significativos dos registros contidos no Diário de Campo que auxilia na constituição das Unidades de Registro.

Assim, apresentamos, a seguir, no Quadro 35, as inter-relações entre as Unidades de Contexto e as Unidades de Registro. Na primeira coluna as Unidades de Contexto que representam os excertos, envolvendo aspectos significativos dos dados pesquisados. Na segunda coluna, agrupamos, por meio de divergências e confluências, as Unidades de Registro, que representam uma das partes analíticas.

Quadro 35 – Inter-relações entre Unidades de Contexto e Unidades de Registro – Vivência no PIBID

Parte Descritiva - Excertos - Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Percebemos que encontros presenciais coletivos com os participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática na Unesp – Rio Claro/SP foram importantes para estimular a dinâmica do ambiente virtual (<i>Facebook, Dropbox, Moodle</i>), pois os membros utilizavam o ambiente virtual como complemento na formação pedagógica presencial. Para nós, as colaborações publicadas, os diálogos informativos e explicativos confirmam o quanto esses espaços complementam e podem se constituir em alternativa de interação, frente à impossibilidade de realizar apenas encontros presenciais que permitam a participação de todos.	Ambiente de Compartilhamento de informações e materiais
Percebemos que uma das potencialidades do <i>Facebook</i> como um meio de comunicação se refere a rapidez do referido ambiente virtual para a propagação de um fluxo de informações e mensagens. Desta maneira, afirmamos que este ambiente virtual foi utilizado para divulgação intensiva do processo seletivo de novos bolsistas para ingresso no programa no ano de 2014.	
No <i>Facebook</i> do grupo/comunidade do PIBID/Matemática, identificamos as seguintes atividades: (i) Mural para publicações com textos, fotos e vídeos: para debates e discussões dos temas; para solucionar os casos e dúvidas que forem expostos e polêmicos no ambiente; (ii) Calendário/Eventos: para destacar as palestras, simpósios, congressos, seminários, feiras e também reuniões para debate da temática; (iii) Chat: para encontros e reuniões <i>online</i> aleatórios.	
O <i>Dropbox</i> do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP nos permitiu o compartilhamento de materiais de aulas, de arquivos pedagógicos, atas, planos de aula, fichas, procedimentos administrativos, entre outros. Durante nosso processo de colaboração com os participantes no contexto local, tivemos a oportunidade de entender, na prática, como utilizar o <i>Dropbox</i> . Dessa maneira, para nós, o <i>Dropbox</i> contribuiu para dinamizar e organizar as ações do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, pois contribuiu para a organização dos participantes.	
O <i>Facebook</i> do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP é utilizado como uma rede social e um canal de informação de um grupo/comunidade para o compartilhamento de ideias, publicação de eventos, palestras, congressos que poderiam agregar conhecimento para os participantes.	
Os Licenciandos participantes do grupo/comunidade estavam comprometidos com o sucesso do programa, pois nos encontros presenciais, eles se preocupavam em compartilhar tanto experiências positivas como as frustrantes em relação ao ensino e as atividades desenvolvidas no contexto escolar. Identificamos que todos os participantes possuíam espaços para compartilhar com o grupo/comunidade sobre as atividades que estavam desenvolvendo na escola.	Compartilhamento de experiências
A participação dos membros no grupo/comunidade do PIBID/Matemática proporcionam oportunidades de praticar o conhecimento adquirido em situações específicas envolvendo a aprendizagem da docência, bem como, eles possuem oportunidades de discutir e refletir coletivamente sobre vários aspectos da complexidade de ensinar e aprender Matemática nas escolas da Educação Básica. Eles negociam e desenvolvem um repertório de ações compartilhadas provenientes do domínio.	
No ambiente virtual (<i>Facebook</i>) do grupo/comunidade a troca de informações sociais entre os participantes também se fazem presentes. Para nós, as redes sociais ajudam os alunos a melhorar os laços de amizade entre os participantes.	

<p>Existem a troca de informações diversas (informações do grupo/comunidade do PIBID, divulgação de eventos, seminários e jornadas da PPGEM, cursos vinculados ao Laboratório de Ensino de Matemática, e informações para organização e atualização do Mural do PIBID na Unesp e nas escolas parceiras) entre os participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática na Unesp – Rio Claro/SP evidenciam que estes estiveram engajados nas atividades do programa.</p>	<p>Divulgação das ações do PIBID</p>
<p>Percebemos que diversas atividades do grupo/comunidade são apresentadas no mural físico, que está localizado próximo a sala do Laboratório de ensino da Matemática (LEM) na Unesp – Rio Claro/SP, local em que geralmente são realizados os encontros coletivos quinzenais, e local em que os Licenciandos (bolsistas do PIBID) elaboram individualmente ou coletivamente as atividades diariamente para serem implementadas nas escolas públicas parceiras deste subprojeto do PIBID/Matemática.</p>	
<p>Em relação a visibilidade do PIBID/Matemática no Curso de Matemática, identificamos que o referido grupo/comunidade do PIBID possui uma ampla visibilidade no interior do curso de Matemática da Unesp. Um aspecto que comprova esse fato foi a grande procura de candidatos na seleção para ingresso no grupo/comunidade do PIBID/Matemática acontecida em 2014 e 2015. Nesse sentido, constatamos que o grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP teve um aumento significativo passando de dez para vinte e quatro licenciandos em Matemática bolsistas, de um para quatro supervisores, e de uma para duas escolas públicas parceiras.</p>	
<p>A maioria dos participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP expõem suas ideias e opiniões e são respeitosos para ouvir possíveis críticas dos outros membros, pois identificamos um sentimento de confiança nos relacionamentos entre os participantes no interior do grupo/comunidade. Para nós, a confiança dos participantes uns nos outros é a base para a consolidação da colaboração.</p>	<p>Envolvimento dos membros no grupo/ Comunidade do PIBID</p>
<p>O grupo/comunidade do PIBID/Matemática no Facebook esteve constituído por vinte e três (23) pessoas, sendo: dez (10) Licenciandos – bolsistas PIBID; seis (06) colaboradores – professores e alunos da Pós-Graduação em Educação Matemática – IGCE – Unesp/Rio Claro; dois (02) coordenadores de área da Matemática no PIBID: dois (02) supervisores do PIBID/Matemática – professores de matemática em serviço da escola parceira; um (01) professor de matemática em serviço da rede pública estadual; uma (01) coordenadora de gestão do PIBID/Unesp; um (01) diretor de escola pública da rede estadual.</p>	
<p>Percebemos que apesar dos participantes se encontrarem regularmente em dias marcados ou negociados no ambiente virtual, existem diferentes níveis de participação dos membros do grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP. Os licenciandos em Matemática, coordenadores de Área (Unesp) e os supervisores - Professores de Matemática das Escolas Parceiras são participantes regulares e os Colaboradores - Professores da Unesp e Pós-graduandos da PGEM são participante eventuais.</p>	
<p>Percebemos que existem relações entre membros novatos e experientes, onde os membros novatos buscam sua participação de forma legitimada por meio da ajuda de membros mais experientes da comunidade. Esse aspecto foi identificado por nós no primeiro encontro coletivo no ano de 2014, encontro esse, que foi o primeiro contato entre os novos componentes do PIBID/Matemática (ingressantes no PIBID em 2014) com os membros mais experientes, que já participavam do programa, a alguns anos. Nesse encontro, destinado a recepção dos novos bolsistas que aconteceu no anfiteatro do departamento de Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, identificamos que os vinte e quatro (24) Licenciandos presentes (dez (10) experientes e quatorze (14) novatos) estavam divididos geograficamente no anfiteatro. Essa divisão não foi provocada ou constituída pelos coordenadores, mas foi simplesmente um movimento natural de agrupamento de dois grupos (novatos e experientes). Com o passar dos encontros, percebemos que o distanciamento inicial foi diminuindo, e com isso os participantes começaram a se relacionar para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas duas escolas parceiras.</p>	
<p>O planejamento das ações pedagógicas é a principal ação formativa do grupo/comunidade do PIBID/Matemática, estão relacionados à discussão envolvendo as atividades na escola (planejamento, observação, intervenções didáticas envolvendo conceitos matemáticos e reflexões), pois os participantes trocavam informações e auxiliam uns aos outros em suas ações formativas.</p>	
<p>Identificamos uma aproximação entre os membros do grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP com as escolas da Educação Básica, pois o trabalho foi desenvolvido nas escolas participantes, valorizando-se os problemas evidenciados por seus professores no caminhar da comunidade e aproximando os futuros professores do seu futuro campo profissional.</p>	<p>Escola como espaço formativo</p>
<p>Percebemos que os licenciandos em Matemática (bolsistas do PIBID) ao se inserirem nas escolas públicas parceiras, tiveram a oportunidade de verificar os desafios da rede pública de ensino e conhecerem a realidade profissional, pois a vivência em conselhos de classe, reunião de pais e professores e o estudo dos documentos oficiais das escolas (regimento escolar, conselho...) proporcionou possibilidades de eles compreenderem o funcionamento estrutural e legal das escolas públicas.</p>	
<p>As reuniões presenciais coletivas aconteceram na maioria das vezes na Unesp – Rio Claro/SP, porém presenciamos algumas reuniões realizadas nas escolas parceiras em 2013. Identificamos também que foi criado um grupo do PIBID da escola parceira no Facebook por um dos bolsistas do PIBID/Matemática da Unesp/Rio Claro/SP</p>	<p>Funções das escolas no PIBID</p>
<p>As atividades de monitoria foi uma prática constante desenvolvida pelos licenciandos em Matemática (bolsistas do PIBID) nos contra turnos das escolas parceiras. Percebemos que esse fato, provocou diversos descontentamentos dos participantes, devido a pouca participação dos alunos das escolas nas atividades de reforço escolar.</p>	
<p>Identificamos que apesar do envolvimento e dedicação dos supervisores, e das receptividades iniciais das escolas parceiras do PIBID/Matemática na Unesp – Rio Claro/SP, na prática percebemos que algumas escolas entendem que as atividades dos Licenciandos bolsistas se restringem apenas ao reforço escolar por meio de monitorias, não abrindo espaços para outras atividades em horário regular das aulas. Nesse sentido, entendemos que as escolas uma vez que aceitado participar do programa, ela precisa se envolver e proporcionar condições mínimas para o desenvolvimento das atividades.</p>	
<p>Os coordenadores de área do grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP se preocupam com a gestão do tempo dos encontros presenciais. Para nós, esse aspecto é importante para que o foco (pautas) de cada encontro presencial definido coletivamente seja cumprido nesses encontros, que nos anos de 2013 e 2014 aconteceram nas terças-feiras ou quintas-feiras, no período noturno (contraturno ao curso de Matemática da Unesp).</p>	<p>Funções dos coordenadores de área no PIBID</p>

<p>Percebemos que os coordenadores de área exercem o papel de liderança na condução do programa, pois possuem o papel de organizadores, facilitadores e estimuladores na participação de todos os membros do grupo/comunidade. Percebemos que eles procuram manter o grupo em harmonia com os seus objetivos e intenções, fazendo com que os integrantes mantenham-se interessados em compartilhar conhecimentos e auxiliar os pares.</p>	
<p>Reconhecemos a importância do contato sistemático dos coordenadores de área do grupo/comunidade do PIBID/Matemática, pois identificamos que eles sempre estavam presentes nas reuniões quinzenais, e no ambiente virtual (<i>Facebook, Dropbox, Moodle</i>) sempre auxiliando com sugestões de referenciais e de atividades para o desenvolvimento das atividades dos Licenciandos nas escolas públicas parceiras.</p>	
<p>Eles procuram contemplar e atender as diferentes demandas provenientes da escola parceira. Para nós, esse aspecto se caracteriza nos pressupostos da parceria colaborativa na perspectiva apresentada por Foerste (2005). Nesse sentido, as avaliações educacionais é uma preocupação constante dos participantes deste grupo/comunidade devido a demanda que as escolas parceiras do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP estão envolvidas como Saresp, Olimpíadas de Matemática, Prova Brasil, Vestibulares e Avaliações diagnósticas que são realizadas todos os anos.</p>	
<p>Eles no início de cada ano procuravam introduzir novas temáticas e propostas para melhorar as dinâmicas do grupo/comunidade para melhorar o desenvolvimento das atividades. Assim, percebemos que esse grupo/comunidades está em constante movimento e que as suas atividades são moldadas conforme interesse dos seus participantes.</p>	
<p>Identificamos que os coordenadores do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP sempre se deslocavam até as escolas públicas parceiras da Educação Básica, de maneira a gerarem uma reflexão conjunta sobre as demandas e interesses de atividades das unidades escolares a serem desenvolvidas pelos participantes do PIBID.</p>	
<p>A prática do planejamento no Laboratório de Ensino de Matemática foi uma atividade muito trabalhada pelos participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática. Os Licenciandos estavam divididos em subgrupos para planejar, elaborar e desenvolver as intervenções, trocam experiências partilham ideias novas e executam as atividades.</p>	Funções dos Licenciandos no PIBID
<p>Os Licenciandos bolsistas se empenham para atender as demandas provenientes das escolas, como foi o caso de auxiliar os professores das escolas a corrigirem as avaliações diagnósticas para o Saresp.</p>	
<p>Percebemos que os supervisores procuravam compartilhar suas experiências, de vários anos, no que diz respeito à dinâmica da sala de aula, as aprendizagens dos alunos, a estrutura da escola, as práticas e fatores problemáticos na sala de aula.</p>	Funções dos supervisores do PIBID
<p>Percebemos que os supervisores desenvolvem e assumem de fato a função de negociadores, ou seja, eles são pontes entre os Licenciandos e as escolas. No entanto, consideramos que apesar deles estarem dispostos em querer compartilhar suas experiências, ainda é perceptível certa incerteza em atuar como cofomadores de professores pela prática, ou seja, ainda falta a consciência por parte dos professores das escolas de seu também papel como formadores dos bolsistas.</p>	
<p>Os Licenciandos do PIBID/Matemática sentem-se motivados em participar de eventos do PIBID e eventos científicos, internamente na Unesp ou em eventos regionais, estaduais e nacionais. Entendemos, que os eventos permitem um contato enriquecedor com outras realidades e o compartilhamento de ideias com Licenciandos e professores participantes de outros subprojetos do PIBID/Matemática.</p>	Inserção no universo da pesquisa
<p>A participação em eventos é um aspecto evidente na troca de informações entre os participantes deste grupo/comunidade, e estão relacionados a divulgação, participação, publicação e visitas técnicas para proporcionar diferentes aprendizagens para os participantes.</p>	
<p>Uma preocupação constante do grupo/comunidade relaciona-se com o desenvolvimento da capacidade de escrita dos participantes para elaborar textos para apresentação e publicação em eventos científicos. Nesse sentido, percebemos que diversos relatos de experiências foram apresentados pelos participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática para divulgação das ações e atividades desenvolvidas em encontros na área da Educação Matemática e de áreas afins.</p>	
<p>A participação no PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, influenciou positivamente no prosseguimento dos estudos de diversos Licenciandos e que ao concluírem suas licenciaturas, foram aprovados em cursos de Mestrado em diversas IES;</p>	
<p>Identificamos que os Licenciandos se envolviam em atividades direcionadas exclusivamente à sua formação, como é o caso das leituras e discussão de textos e/ou artigos, e também no caso de algum professor colaborador desenvolver alguma atividade com os bolsistas durante a reunião.</p>	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
<p>Para as atividades que envolviam um conhecimento maior em cada uma das metodologias de ensino da Matemática, aconteceu atividades formativas com professores da Unesp – Rio Claro/SP, mestrandos e doutorandos da PPGEM e professores convidados.</p>	
<p>Diversas leituras foram realizadas pelos participantes do grupo/comunidade para fundamentar a elaboração e desenvolvimento das atividades no contexto escolar. Percebemos que essas leituras reflexivas objetivaram dar embasamento teórico as produções textuais dos participantes, bem como auxiliá-los na articulação teoria e prática.</p>	Reflexões da prática pedagógica
<p>Percebemos que as leituras formativas e reflexivas são compartilhadas pelos participantes deste grupo/comunidade e estão relacionados com o envio de arquivos, livros, links de filmes e reportagens educacionais.</p>	
<p>Os Licenciandos participavam de momentos de estudos para preparar e organizar sequências de ensino que os ajudariam durante os momentos de desenvolvimento das intervenções envolvendo o ensino de Matemática na escola parceira.</p>	
<p>As reflexões das ações pedagógicas também podem ser notadas entre os participantes deste grupo/comunidade e, que estão relacionadas aos relatos das observações, intervenções, mini-cursos e oficinas desenvolvidas nas escolas parceiras.</p>	
<p>Os licenciandos em Matemática participantes do PIBID possuíam o desejo de desenvolver atividades diferenciadas com os alunos das escolas parceiras. Eles conseguiram perceber que o processo de ensino exige mais do que saber um conteúdo e explicá-lo. O ensinar exige disposição, criatividade, tempo, espaço e muitos outros fatores que tornam essa tarefa complexa.</p>	

Existe uma rotatividade das tarefas entre os participantes do grupo/comunidade nos encontros formativos. Para nós, esse aspecto é fundamental para uma relação mais horizontal, e colaborativa entre eles, pois os participantes possuem espaços para comentar sobre episódios ocorridos nas escolas e no planejamento das atividades nos subgrupos. A ideia é fortalecer o relacionamento entre os membros.	Relações entre os participantes do grupo/ Comunidade do PIBID
Os coordenadores de área e os professores supervisores participantes do grupo/comunidade estão aprendendo a lidar e a consolidar uma relação de compartilhamento de responsabilidades no processo formativo dos licenciandos em Matemática participantes do PIBID. Ressaltamos, que esse é um processo lento e implica ultrapassar a prática individual como a principal forma de trabalho na formação de professores, e tão enraizada na prática docente.	
Nos primeiros encontros coletivos percebemos a existência de uma hierarquia entre os coordenadores de área e os professores supervisores. No entanto, com o passar do tempo, identificamos que eles passaram a ter uma relação mais horizontal. Assim, constatamos que o processo de compartilhar a responsabilidade entre formadores das IES e professores das escolas exige uma relação próxima entre esses profissionais, ou seja, ambos devem estar em contato periodicamente para ajustes necessários.	
Não existe uma liderança compartilhada entre os participantes, pois cabe aos coordenadores de área a responsabilidade de conduzir as ações do grupo/comunidade, apesar de termos constatado um respeito mútuo entre os participantes. Assim, não podemos afirmar que esse referido grupo/comunidade se constitui como um grupo autenticamente colaborativo.	
Os Licenciandos do grupo/comunidade possuem um identidade profissional maior com os coordenadores de área (professores da Unesp) do que com os supervisores (professores das escolas parceiras), pois em muitos momentos dos encontros coletivos, eles procuram discutir e ouvir mais os seus professores da Unesp. Para nós, esse fato é proveniente de uma maior relação entre professores da Unesp com os Licenciandos no interior do curso de Matemática.	
Identificamos diversos aspectos relacionados as relações entre os participantes, e as atividades desenvolvidas por eles coletivamente nos encontros formativos quinzenais, bem como nas escolas públicas parceiras.	Reflexões compartilhadas ou conjuntas
Os participantes estavam subdivididos em pequenos grupos para planejar as atividades, e compartilhavam essas atividades com o coletivo do grupo/comunidade. Identificamos a ação conjunta de todos os bolsistas no planejamento, discussão e seleção dos novos bolsistas para ingresso no PIBID em 2014.	
Notamos que os participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp Rio Claro/SP interagem e têm a oportunidade de aprender a se tornar professor de Matemática em um contexto de aprendizagem compartilhada, pois o trabalho em grupo (oportunidade de trocar experiências e aprender com os outros membros do grupo) faz parte da dinâmica do referido grupo/comunidade.	
Identificamos que o processo de seleção de novos bolsistas para atuar no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP é um aspecto e valorização da coletividade, pois todos os membros (coordenadores, supervisores e Licenciandos) participaram ativamente com sugestões, dicas e recomendações, ou seja, a elaboração do processo de seleção não é tarefa exclusiva dos coordenadores de área. Esse aspecto evidencia a maturidade e relação democrática entre os membros desse grupo/comunidade. Enfatizamos que todos os critérios e etapas do processo de seleção de novos bolsistas foram negociados coletivamente entre os membros do grupo/comunidade.	
Os membros do grupo/comunidade participavam ativamente na definição da pauta dos encontros coletivos presenciais no ambiente virtual (<i>Facebook</i>). Esse aspecto legitimou um processo de se negociar coletivamente a dinâmica desses encontros. Para nós, a negociação de prioridades e de modos de trabalho entre os participantes no grupo/comunidade é fundamental para os Licenciandos desenvolverem uma cultura de trabalho colaborativo.	
Percebemos que encontros presenciais coletivos com os participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática na Unesp foram momentos importantes para o acompanhamento sistemático das atividades, bem como para permitir um delinear de ações, que não foram instituídas desde o início.	
Percebemos que encontros presenciais coletivos com os participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática na Unesp – Rio Claro/SP foram produtivos devido à organização antecipada dos encontros, pois é divulgado uma pauta no grupo/comunidade do PIBID/Matemática no <i>Facebook</i> . Ressaltamos que todos os participantes podiam incluir novos pontos a serem discutidos no encontro coletivo.	

Fonte: Elaborada pelo Autor

A parte descritiva apresentada no Quadro 35, foi direcionada pela nossa subjetividade, pelos registros contidos no Diário de Campo utilizado durante os encontros presenciais nos anos de 2013 e 2014, em que vivenciamos o planejamento, organização e desenvolvimento de diversas ações e atividades dos participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP. Assim, participamos ativamente de um movimento de posição periférica para uma participação mais ativa, visando também a nossa aprendizagem no referido grupo/comunidade.

As Unidades de Registro foram constituídas, a partir das Unidades de Contexto por meio de divergências e confluências, e assim obtivemos, a redução das cinquenta (50) Unidades de

Contexto para as quatorze (14) Unidades de Registro, no Contexto Prático - Vivência no PIBID, como consta no Quadro 36, a seguir.

Quadro 36 – Unidades de Registro - Contexto Prático - Vivência no PIBID

Unidades de Registro – Contexto Prático – Vivência no PIBID
Ambiente de Compartilhamento de informações e materiais
Compartilhamento de experiências
Divulgação das ações do PIBID
Envolvimento dos membros no grupo/comunidade do PIBID
Escola como espaço formativo
Funções das escolas no PIBID
Funções dos coordenadores de área no PIBID
Funções dos Licenciandos no PIBID
Funções dos supervisores do PIBID
Inserção no universo da pesquisa
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
Reflexões compartilhadas ou conjuntas
Reflexões da prática pedagógica
Relações entre os participantes do grupo/comunidade do PIBID

Fonte: Elaborada pelo Autor.

No contexto prático - Vivência no PIBID, as quatorze (14) Unidades de Registro provenientes das Unidades de Contexto, extraídas das registros do Diário de Campo do pesquisador, contidas no Quadro 36, serão utilizadas no próximo movimento da Análise de Conteúdo da pesquisa, o qual realizaremos as inter-relações das Unidades de Registro, por meio de suas confluências e divergências, constituindo os Eixos Temáticos. Assim, explicitamos a seguir, aspectos inerentes às articulações entre as Unidades de Registro e os Eixos Temáticos do contexto prático – Vivência no PIBID.

6.2 Articulação Unidades de Registro e Eixos Temáticos - Contexto Prático - Vivência no PIBID

Os Eixos Temáticos foram compostos por meio das articulação das Unidades de Registro identificadas no contexto prático - Vivência no PIBID. O movimento realizado para articularmos as Unidades de Registro e os Eixos Temáticos foi o agrupamento, por meio de confluências e divergências identificadas nas percepções do pesquisador durante a vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática.

Assim, os Eixos Temáticos reúnem um grupo de Unidades de Registro que possuem confluências entre si, pois realizamos um procedimento minucioso de interpretação de cada uma das Unidades de Registro, articulando-as entre si, considerando os objetivos e referencial teórico da pesquisa.

Apresentamos, a seguir no Quadro 37, a articulação entre as quatorze (14) Unidades de Registro em Eixos Temáticos do contexto prático - Vivência no PIBID.

Quadro 37 – Articulação entre Unidades de Registro e os Eixos Temáticos – Vivência no PIBID

Unidades de Registro	Eixos Temáticos
Ambiente de Compartilhamento de informações e materiais	Aspectos potenciais dos grupos/comunidades
Envolvimento dos membros do grupo/comunidade do PIBID	
Compartilhamento de experiências	
Relações entre os participantes do grupo/comunidade do PIBID	
Reflexões compartilhadas coletivamente	
Divulgação das ações do PIBID	
Escola como espaço formativo	Escola como espaço formativo
Funções das escolas no PIBID	
Funções dos coordenadores de área do PIBID	Funções dos participantes do PIBID
Funções dos Licenciandos no PIBID	
Funções dos supervisores do PIBID	
Inserção no universo da pesquisa	Possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores
Reflexões da prática pedagógica	
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Identificamos no Quadro 37, quatro (04) Eixos Temáticos, constituídos da articulação realizada entre as quatorze (14) Unidades de Registro. Assim sendo, apresentamos, a seguir, os quatro (04) Eixos Temáticos, constituídos no contexto prático – Vivência no PIBID.

6.3 Eixos Temáticos Constituídos no Contexto Prático - Vivência no PIBID

Nesse momento, apresentamos no Quadro 38, a seguir, os quatro (04) Eixos Temáticos, constituídos no Contexto Prático – Vivência no PIBID.

Quadro 38 - Eixos Temáticos do Contexto Prático - Vivência no PIBID

Eixos Temáticos Constituídos Contexto Prático – Vivência no PIBID
Aspectos Potenciais dos grupos/comunidades
Escola como espaço formativo
Funções dos participantes do PIBID
Possibilidades do PIBID para a Formação inicial de Professores

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Esses quatro (04) Eixos Temáticos, constituídos no contexto prático - Vivência no PIBID serão articulados com os Eixos Temáticos dos outros contextos práticos (Entrevistas e Questionários) no Capítulo 7, para a constituição das Categorias de Análise, que serão interpretadas considerando os objetivos e o referencial teórico da pesquisa.

Apresentamos também, no próximo capítulo o processo de articulação dos Eixos Temáticos, dos três (03) contextos práticos desta pesquisa que dará origem as Categorias de Análise.

7 CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Apresentamos, no presente capítulo, o processo de Constituição das Categorias de Análise. Para isso, realizamos o agrupamento dos Eixos Temáticos, constituídos nos três (03) contextos práticos - Questionário, Entrevista e Vivência no PIBID - e realizamos as inter-relações entre os Eixos Temáticos por meio da identificação de divergências e confluências para assim constituir as Categorias de Análise. Nesse movimento de articular os Eixos Temáticos em Categorias de Análise, consideramos o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

Assim sendo, configuramos quatro (04) Categorias de Análise que representam a síntese das significações, identificadas no movimento proporcionado pela Análise de Conteúdo dos dados, pois será a partir delas que faremos a nossa Análise Interpretativa. Enfatizamos que as quatro (04) Categorias de Análise apontam para as potencialidades do PIBID como um do espaço formativo para professores de Matemática no Brasil.

As Categorias de Análise foram constituídas posteriormente (não definimos categorias prévias) à constituição dos dados provenientes dos três (03) contextos práticos da pesquisa. Para nós, as Categorias de Análise envolvem uma expressão-chave que procura articular as confluências e divergências dos Eixos Temáticos visando à compreensão do objeto investigado.

Ressaltamos ainda que existem softwares que promovem o tipo de análise que apresentamos na pesquisa, assim como o NVIVO⁷⁴ e TI ATLAS⁷⁵. Preferimos a realização do movimento de Análise de Conteúdo “manualmente” por ajudar-nos na compreensão e na riqueza dos detalhes por meio de um movimento de idas e vindas ao corpus desta pesquisa.

No movimento de constituição das Categorias de Análise realizamos diversas idas e vindas ao *corpus* dos dados proporcionando assim, um maior refinamento das Categorias de Análise devido as releituras dos dados pesquisados, pois segundo Arruda (2002, p. 19) “o olhar do pesquisador evolui, e ao voltar sobre o material, enxerga-o com novas nuances, comprovando que ele não se imobilizou sob a primeira aproximação, mas continua à espera de outras angulações”.

Em nossa visão, as “outras angulações” explicitadas pela autora envolvem a (re)leitura exaustiva dos dados pertencentes ao *corpus* da pesquisa e permitem buscar aproximações e afastamentos, por meio do movimento de idas e vindas aos dados, além de nos permitir

⁷⁴ <http://www.qsrinternational.com/product>

⁷⁵ <http://atlasti.com/>

comparar e inter-relacionar as Unidades de Registro constituídas em cada um dos três (03) contextos práticos da pesquisa – Questionários, Entrevistas e Vivência no PIBID.

Destacamos que o nosso olhar sobre os dados pertencentes aos três (03) contextos práticos da pesquisa não aconteceu de uma maneira linear, apesar de realizarmos o movimento da Análise de Conteúdo para a codificação dos dados separadamente nos Questionários, nas Entrevistas e na Vivência do PIBID. Para tanto, realizamos diversas idas e vindas, conforme ressaltado por Bardin (1977, p. 80) “a Análise de Conteúdo assume, ao longo da pesquisa, um movimento de ‘vai e vem’ nos dados”.

7.1 Agrupamento dos Eixos Temáticos dos Contextos Práticos da Pesquisa

Nesse momento, apresentamos o processo de constituição das Categorias de Análise da pesquisa que nos proporcionará aspectos para compreendermos as potencialidades do PIBID como espaço formativo para a formação de professores de Matemática no Brasil.

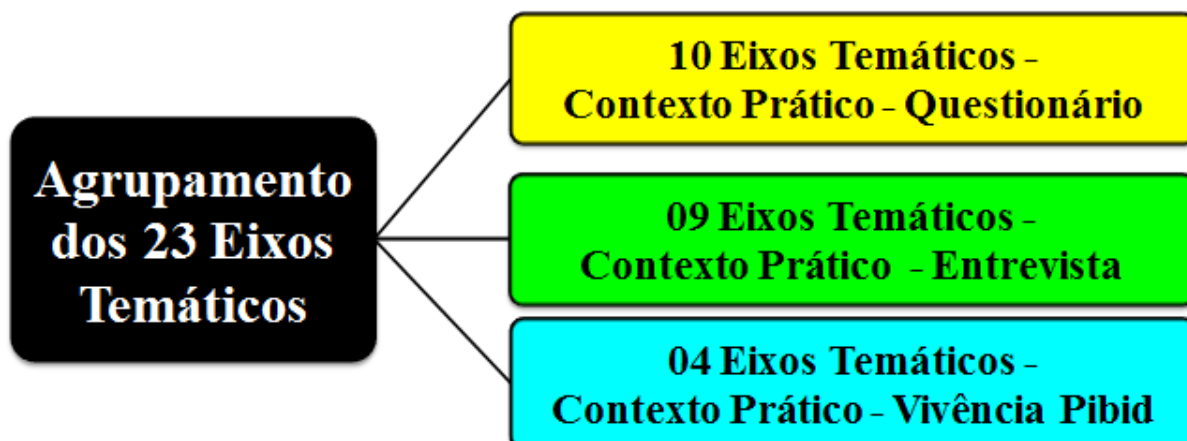
Iniciamos agrupando os Eixos Temáticos, constituídos nos três (03) contextos práticos (Questionário, Entrevista e Vivência no PIBID) da pesquisa. Assim, no presente capítulo de Categorização, distinguimos os Eixos Temáticos constituídos dos três (03) contextos práticos por meio de diferentes cores.

Os Eixos Temáticos constituídos pelo Contexto Prático - Questionário são representados pela cor amarela. Os Eixos Temáticos, constituídos pelo Contexto Prático - Entrevista são representados pela cor verde. Os Eixos Temáticos constituídos pelo Contexto Prático - Vivência no PIBID, são representados pela cor azul. Esta distinção auxilia o leitor na compreensão do movimento realizado por nós, a partir da Análise de Conteúdo nos três (03) contextos práticos da pesquisa.

As cores diferentes utilizadas significam o reagrupamento realizado, a partir dos Eixos Temáticos, e que, por meio desta reorganização, elencaremos os Eixos Temáticos que serão articulados com as Categorias de Análise da pesquisa.

Apresentamos, a seguir, a Figura 11, envolvendo um detalhamento do processo de agrupamento dos Eixos Temáticos, constituídos nos três (03) contextos práticos visando à constituição das Categorias de Análise.

Figura 11 - Agrupamento dos Eixos Temáticos para constituição das Categorias



Fonte: Elaborada pelo Autor.

Com base na Figura 11, identificamos a existência de vinte e três (23) Eixos Temáticos, constituídos nos três (03) contextos práticos da pesquisa. Assim, apresentamos a seguir, no Quadro 39, os vinte e três (23) Eixos Temáticos, explicitados nos Capítulos 4, 5 e 6.

Quadro 39 – Agrupamento dos Eixos Temáticos dos Três Contextos Práticos da Pesquisa

Contexto Prático	Eixos Temáticos constituídos nos Três Contextos Práticos
Questionários	Aspectos potenciais dos grupos/comunidades
	Conhecimentos necessários à docência
	Escola como espaço formativo
	Funções dos participantes no PIBID
	Parcerias entre as instituições participantes do PIBID
	Perspectivas do PIBID como política pública
	Possibilidades do PIBID para a Formação de professores em serviço
	Possibilidades do PIBID para a Formação inicial de Professores
	Profissionalização docente
	Espaços formativos de Professores
Entrevistas	Aspectos potenciais dos grupos/comunidades
	Escola como espaço formativo
	Funções dos participantes do PIBID
	Parcerias entre as instituições participantes do PIBID
	Perspectivas do PIBID como política de formação de professores
	Possibilidades do PIBID para a formação de professores em serviço
	Possibilidades do PIBID para a formação inicial de Professores
	Profissionalização docente
Espaços formativos de Professores	
Vivência no PIBID	Aspectos Potenciais dos grupos/comunidades
	Escola como espaço formativo
	Funções dos participantes do PIBID
	Possibilidades do PIBID para a Formação inicial de Professores

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Após constituídos os vinte e três (23) Eixos Temáticos, nos três (03) contextos práticos da pesquisa, realizamos as aproximações semânticas para ajustarmos, agruparmos e

adequarmos os termos semelhantes dos Eixos Temáticos, pelo fato da existência de Eixos Temáticos semelhantes em mais de um contexto prático.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 40, que representa as aproximações semânticas dos Eixos Temáticos dos Contextos Práticos da Pesquisa.

Quadro 40 – Aproximações Semânticas dos Eixos Temáticos da Pesquisa

Aproximações Semânticas dos Eixos Temáticos Constituídos nos três Contextos Práticos	Eixos Temáticos da Pesquisa
Aspectos potenciais dos grupos/comunidades	Aspectos potenciais dos grupos/comunidades
Aspectos potenciais dos grupos/comunidades	
Aspectos Potenciais dos grupos/comunidades	
Conhecimentos necessários à docência	Conhecimentos necessários à docência
Escola como espaço formativo	Escola como espaço formativo
Escola como espaço formativo	
Escola como espaço formativo	
Funções dos participantes do PIBID	Funções dos participantes do PIBID
Funções dos participantes do PIBID	
Funções dos participantes no PIBID	
Parcerias entre as instituições participantes do PIBID	Parcerias entre as instituições participantes do PIBID
Parcerias entre as instituições participantes do PIBID	
Perspectivas do PIBID como política de formação de professores	Perspectivas do PIBID como política de formação de professores
Perspectivas do PIBID como política pública	
Possibilidades do PIBID para a Formação de professores em serviço	Possibilidades do PIBID para a Formação de professores em serviço
Possibilidades do PIBID para a formação de professores em serviço	
Possibilidades do PIBID para a Formação inicial de Professores	Possibilidades do PIBID para a Formação inicial de Professores
Possibilidades do PIBID para a formação inicial de Professores	
Possibilidades do PIBID para a Formação inicial de Professores	
Profissionalização docente	Profissionalização docente
Profissionalização docente	
Espaços formativos de Professores	Espaços formativos de Professores
Espaços formativos de Professores	

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base no Quadro 40, explicitamos no Quadro 41, a seguir, os dez (10) Eixos Temáticos definidos, após o agrupamento e aproximações semânticas, envolvendo os Eixos Temáticos dos três (03) contextos práticos da presente pesquisa.

Quadro 41 - Eixos Temáticos constituídos nos Contextos Práticos

n	Eixos Temáticos da Pesquisa
1	Aspectos potenciais dos grupos/comunidades
2	Conhecimentos necessários à docência
3	Escola como espaço formativo

4	Funções dos participantes do PIBID
5	Parcerias entre as instituições participantes do PIBID
6	Perspectivas do PIBID como política de formação de professores
7	Possibilidades do PIBID para a Formação de professores em serviço
8	Possibilidades do PIBID para a Formação inicial de Professores
9	Profissionalização docente
10	Espaços formativos de Professores

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Nosso próximo movimento foi articular os dez (10) Eixos Temáticos em Categorias de Análise, por meio das divergências e confluências entre eles, relacionando-as aos objetivos da presente pesquisa. No movimento de articulação dos Eixos Temáticos na constituição das Categorias de Análise, levamos em consideração os objetivos, o referencial teórico, juntamente com os dados que emergiram dos três (03) contextos práticos da pesquisa.

Nesse sentido, Franco (2007, p. 30) afirma que “toda análise do conteúdo implica em comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador, no que diz respeito ao seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas”.

7.2 Articulação dos Eixos Temáticos em Categorias de Análise da Pesquisa

O processo de articulação dos Eixos Temáticos em Categorias de Análise acontece por meio da identificação das confluências e divergências dos Eixos Temáticos entre si. Este processo é subjetivo para o pesquisador⁷⁶, pois um Eixo Temático pode estar inter-relacionado com várias Categorias de Análise. Esse processo requer do pesquisador um conhecimento profundo dos dados, para melhor articular os Eixos Temáticos em Categorias de Análise.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 42, envolvendo o agrupamento dos Eixos Temáticos que possuem divergências e confluências para a constituição das Categorias de Análise da pesquisa.

Quadro 42 – Articulação entre os Eixos Temáticos e as Categorias de Análise

Eixos Temáticos da Pesquisa	Categorias de Análise da Pesquisa
Aspectos potenciais dos grupos/comunidades	Dimensões do grupo/comunidade do PIBID/Matemática
Funções dos participantes do PIBID	
Escola como espaço formativo	Parcerias na formação de professores
Parcerias entre as instituições participantes do PIBID	
Espaços formativos de Professores	
Perspectivas do PIBID como política de formação de professores	

⁷⁶ Estão implícitos, no olhar subjetivo do pesquisador, suas experiências profissionais, ideologias e posições constituídas do seu contexto histórico, suas angústias e problemáticas enquanto pesquisador, e também o objetivos da pesquisa.

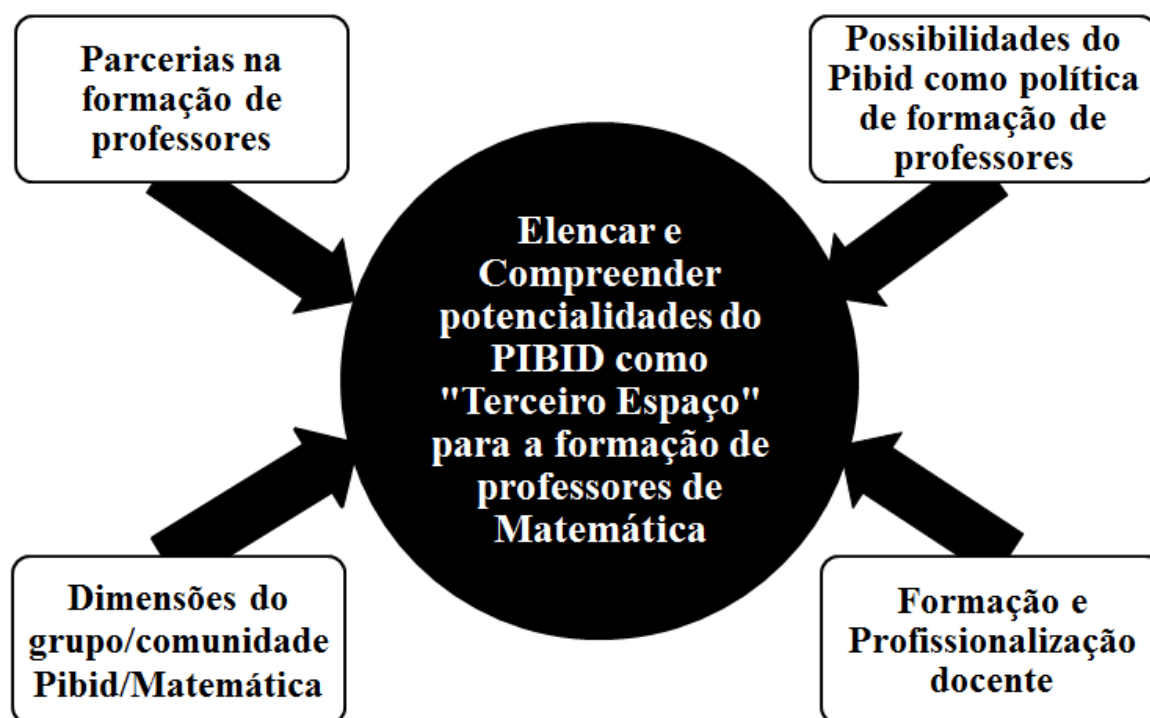
Possibilidades do PIBID para a formação de professores em serviço	Possibilidades do PIBID como política de formação de professores
Possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores	
Conhecimentos necessários à docência	Formação e Profissionalização docente
Profissionalização docente	

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Os procedimentos utilizados da Análise de Conteúdo, nos auxiliaram na constituição das quatro (04) Categorias de Análise elucidadas na pesquisa, as quais nos proporciona uma compreensão das potencialidades do PIBID como Terceiro Espaço para a formação de professores de Matemática no Brasil.

Assim, apresentamos, na Figura 12, as quatro (04) Categorias de Análise constituídas para Análise e Interpretação dos Dados da pesquisa.

Figura 12 – Categorias de Análise para Interpretação



Fonte: Elaborada pelo Autor.

Essas quatro (04) Categorias de Análise representam a síntese das significações, identificadas no movimento proporcionado pela Análise de Conteúdo dos dados provenientes dos três (03) contextos práticos da pesquisa, pois será a partir delas que faremos a nossa Análise Interpretativa, pois segundo Cury e Konzen (2006, p. 36) nas pesquisas qualitativas, a partir do conjunto de categorias elaboradas, o pesquisador “[...] vai refletir sobre os dados e, com base no referencial teórico e em suas concepções sobre o tema, vai buscar respostas às suas questões de pesquisa”.

Nessa perspectiva, Bardin (1977, p. 119) declara que “as categorias fornecem por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. A esse respeito, Benites (2013, p. 134) complementa enfatizando que na Análise de Conteúdo, “as Categorias de Análise são consideradas elementos fortes dentro da pesquisa, na qual poderão possibilitar o desvelamento do objetivo investigado, juntamente com o referencial teórico escolhido”.

Com base nas quatro (04) Categorias de Análise, explicitamos no Subitem, a seguir, uma síntese na qual explicitamos o movimento de constituição de cada uma das Categorias de Análise da pesquisa.

7.3 Síntese do Movimento de Constituição das Quatro Categorias de Análise

Apresentamos, a seguir, no Quadro 43, uma síntese de todo o procedimento utilizado da Análise de Conteúdo na constituição da Categoria de Análise I – **Dimensões do grupo/comunidade do PIBID/Matemática**, objetivando detalhar este movimento.

Quadro 43 – Procedimento para a constituição da Categoria de Análise I

Unidades de Registro	Eixos Temáticos nos três Contextos Práticos	Eixos Temáticos da Pesquisa	Categorias de Análise
Relações entre os membros do grupo/comunidade	Aspectos potenciais dos grupos/comunidades	Aspectos potenciais dos grupos/comunidades	Dimensões do grupo/comunidade do PIBID/Matemática
Espaço de negociação no grupo/comunidade			
Reflexões compartilhadas coletivamente			
Compartilhamento de experiências	Aspectos potenciais dos grupos/comunidades		
Envolvimento dos membros dos grupos/comunidades do PIBID			
Espaço de negociação nos grupos/comunidades			
Reflexões compartilhadas coletivamente			
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID			
Ambiente de Compartilhamento de informações e materiais	Aspectos potenciais dos grupos/comunidades		
Compartilhamento de experiências			
Divulgação das ações do PIBID			
Envolvimento dos membros do grupo/comunidade do PIBID			
Relações entre os participantes do grupo/comunidade do PIBID			
Reflexões compartilhadas coletivamente	Funções dos participantes do PIBID	Funções dos participantes do PIBID	
Funções dos coordenadores Institucionais			
Funções dos supervisores do PIBID	Funções dos participantes do PIBID		
Funções dos coordenadores de área do PIBID			
Funções dos Licenciandos no PIBID			
Funções dos supervisores do PIBID	Funções dos participantes no PIBID		
Funções dos coordenadores de área do PIBID			
Funções dos Licenciandos no PIBID			
Funções dos supervisores do PIBID			

Fonte: Elaborado pelo Autor.

A partir das articulações entre os Eixos Temáticos e a Categoria de Análise I, realizamos nossa Análise Interpretativa no Item 8.1, por meio de um movimento dialético entre as mensagens dos participantes e diversas pesquisas que enfatizam aspectos potenciais dos grupos/comunidades constituídos pelos participantes do PIBID e as funções dos participantes nos subprojetos do PIBID/Matemática no Brasil.

Para elucidar todo o procedimento utilizado da Análise de Conteúdo na constituição da Categoria de Análise II – **Parcerias na formação de professores**, apresentamos, uma síntese a seguir no Quadro 44, detalhando o movimento.

Quadro 44 – Procedimento para a constituição da Categoria de Análise II

Unidades de Registro	Eixos Temáticos nos três Contextos Práticos	Eixos Temáticos da Pesquisa	Categorias de Análise
Escola como espaço formativo	Escola como espaço formativo	Escola como espaço formativo	Parcerias na formação de professores
Funções das escolas no PIBID			
Possibilidades do PIBID para as Escolas			
Escola como espaço formativo	Escola como espaço formativo		
Possibilidades do PIBID para as escolas			
Escola como espaço formativo			
Funções das escolas no PIBID	Escola como espaço formativo		
Parceria Capes/IES		Parcerias entre as instituições participantes do PIBID	
Parceria IES/Escolas			
Entraves na parceria IES/Escolas			
Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas			
Parceria Capes/IES	Parcerias entre as instituições participantes do PIBID	Parcerias entre as instituições participantes do PIBID	
Parceria IES/Escolas			
Entraves na parceria IES/Escolas			
Reconhecimento institucional das ações e produções do PIBID			
Aproximação IES/Escolas	Espaços formativos de Professores	Espaços formativos de Professores	
Articulação teoria-prática			
Aproximação entre IES e as Escolas	Espaços formativos de Professores		
Articulação teoria-prática			

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Apartir das articulações entre os Eixos Temáticos e a Categoria de Análise II, realizamos nossa Análise Interpretativa no Item 8.2 por meio de um movimento dialético entre as mensagens dos participantes e os diversos teóricos que explicitam a importância das parcerias entre as instituições em processos de formação de professores e diversos teóricos que defendem a escola como um espaço de formação de professores e de produção de conhecimentos.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 45, uma síntese detalhando o movimento utilizado da Análise de Conteúdo na constituição da Categoria de Análise III - **Possibilidades do PIBID como política de formação de professores**.

Quadro 45 – Procedimento para a constituição da Categoria de Análise III

Unidades de Registro	Eixos Temáticos nos três Contextos Práticos	Eixos Temáticos da Pesquisa	Categorias de Análise
Perspectiva do PIBID como política pública	Perspectivas do PIBID como política pública	Perspectivas do PIBID como política de formação de professores	Possibilidades do PIBID como política de formação de professores
Perspectivas do PIBID como política pública	Perspectivas do PIBID como política de formação de professores		
Princípios pedagógicos do PIBID	Possibilidades do PIBID para a formação de professores em serviço	Possibilidades do PIBID para a Formação de professores em serviço	
Formação continuada			
Ressignificação da prática docente			
Reflexões da prática pedagógica	Possibilidades do PIBID para a formação de professores em serviço	Possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores	
Formação continuada			
Formação inicial	Possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores	Possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores	
Inserção no universo da pesquisa			
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas			
Formação inicial	Possibilidades do PIBID para a formação inicial de Professores	Possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores	
Inserção no universo da pesquisa			
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas			
Inserção no universo da pesquisa	Possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores	Possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores	
Reflexões da prática pedagógica			
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas			

Fonte: Elaborado pelo Autor.

A partir das articulações entre os Eixos Temáticos e a Categoria de Análise III, realizamos nossa Análise Interpretativa no Item 8.3, por meio de um movimento dialético entre as mensagens dos participantes e os diversos teóricos da área da Formação de Professores e Políticas Públicas.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 46, uma síntese detalhando o movimento utilizado da Análise de Conteúdo na constituição da Categoria de Análise IV - **Formação e Profissionalização docente**.

Quadro 46 – Procedimento para a constituição da Quarta Categoria de Análise

Unidades de Registro	Eixos Temáticos nos três Contextos Práticos	Eixos Temáticos da Pesquisa	Categorias de Análise
Conhecimento da prática docente	Conhecimentos necessários à docência	Conhecimentos necessários à docência	Formação e Profissionalização docente
Conhecimento dos conteúdos de Matemática			
Conhecimento pedagógico do conteúdo			
Conhecimento político da profissão			
Abordagens metodológicas no PIBID			
Recursos e materiais didáticos	Profissionalização docente	Profissionalização docente	
Atratividade da carreira docente			
Excesso de atividades do professor	Profissionalização docente	Profissionalização docente	
Atratividade da carreira docente			
Carreira docente			
Excesso de atividades do professor			

Fonte: Elaborado pelo Autor.

A partir das articulações entre os Eixos Temáticos e a Categoria de Análise IV, realizamos nossa Análise Interpretativa no Item 8.4, por meio de um movimento dialético entre as mensagens dos participantes e os diversos teóricos que explicitam os processos da Formação de Professores e Profissionalização docente.

Com base no processo de constituição das quatro (04) Categorias de Análise, apresentamos no Capítulo 8, a seguir, a Interpretação das Categorias de Análise constituídas na pesquisa, objetivando apresentar para cada uma delas, um movimento dialético entre as citações diretas dos excertos, provenientes das respostas dos participantes da pesquisa, pois segundo as afirmações de Moraes (1999, p. 9) “geralmente é recomendável que se faça uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais”, a literatura pertinente e o nosso posicionamento como pesquisador sob a perspectiva do objetivo da pesquisa.

8 INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Apresentamos, no presente capítulo, a Interpretação das quatro (04) Categorias de Análise da pesquisa, por meio de um movimento dialógico – interlocução dos dados com os conceitos balizados pelos aportes teóricos da pesquisa –, para nos proporcionar compreensões do objeto investigado.

Ressaltamos que o movimento dialógico envolve os excertos das respostas e depoimentos dos participantes do PIBID/Matemática nos três contextos práticos, com a literatura pertinente, articulando-os às referências teóricas e ainda às nossas percepções. Assim sendo, a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à nossa interpretação.

Nessa perspectiva, Moraes (1999, p. 9) afirma que “a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a ‘Análise de Conteúdo’, especialmente naquelas de natureza qualitativa”. Assim sendo, o processo de interpretação dos dados nos levou a revisitar muitas vezes os referenciais teóricos explicitados *a priori* nos Capítulos 1 e 2, bem como recorreremos a outros enfoques teóricos que tratam das temáticas subjacentes às quatro (04) Categorias de Análise que nos auxiliaram na compreensão das mensagens e informações contidas nos dados da pesquisa.

Para cada Categoria de Análise, elaboramos uma síntese interpretativa, expressando a nossa compreensão dos conteúdos das mensagens provenientes dos três (03) contextos práticos – Questionários, Entrevistas e Vivência no PIBID –, para elencarmos potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil.

8.1 Interpretação da Categoria de Análise I - Dimensões do Grupo/Comunidade do PIBID/Matemática

Na primeira Categoria de Análise, procuramos evidenciar alguns aspectos e características das Comunidades de Prática nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, tais como: colaboração, compartilhamento de experiências, reflexões conjuntas, interações regulares, negociações de significados, funções e relações existentes entre os coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática nas ações do PIBID/Matemática.

Na presente Categoria de Análise, realizamos um movimento dialógico envolvendo os dois Eixos Temáticos – (i) aspectos potenciais dos grupos/comunidades e (ii) funções dos participantes do PIBID/Matemática –, que se articularam entre si.

No movimento dialógico, para cada um dos Eixos Temáticos, explicitamos alguns excertos – aspectos significativos – dos participantes, os quais foram constituídos como “núcleos de sentido” no processo de constituição das Unidades de Registro. Os excertos escolhidos auxiliaram-nos apontando aspectos que estão relacionados à compreensão do objeto investigado. Os excertos escolhidos são interpretados à luz do referencial teórico que sustenta a presente investigação. Assim, iniciamos apresentando o movimento dialógico do primeiro Eixo Temático.

8.1.1 Aspectos Potenciais dos Grupos/Comunidades

Nesse Eixo Temático, procuramos evidenciar algumas constatações identificadas nas respostas e depoimentos dos participantes da pesquisa, envolvendo os aspectos e características das Comunidades de Prática em alguns momentos nas interações realizadas entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática – coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática.

Uma primeira constatação evidenciada pode ser explicitada por: **Os grupos/comunidades do PIBID/Matemática possuem similaridades com alguns conceitos das Comunidades de Prática.**

✓ *Nas comunidades de prática⁷⁷ as experiências são compartilhadas com todos da equipe. Na formação de professores, aprendo o que posso fazer em sala de aula e o que não posso fazer (F26/2).*

✓ *As características das Comunidades de Prática são: cumplicidade, engajamento, cooperação, amizade e respeito mútuo (F29/11).*

✓ *O PIBID é uma comunidade prática em tempo integral. O trabalho é coletivo e com o mesmo intuito: “Aprendizagem mútua (F7/10).*

✓ *O compartilhamento de interesses; O desenvolvimento de práticas que interferem no cotidiano; A criação de uma identidade que une e motiva; A troca constante de experiências interferindo nas vivências e propostas (F4/10).*

✓ *Estou trabalhando, enquanto coordenadora, no sentido de tornar o que denominamos de Grupo de Estudo e Formação em uma comunidade de prática presencial. Temos um grupo com interesses comuns, com relações próximas de convívio no espaço da Universidade, estamos exercitando a partilha de informações e construção de conhecimentos na perspectiva de que o conhecimento se constitui como uma prática social. Estamos em pleno processo de construção de uma identidade que caracterizaria o PIBID. Nesse sentido nos aproximamos de uma comunidade de prática (F8/10).*

Com base nos excertos das respostas apresentadas pelos coordenadores de área, compreendemos que existem algumas características inerentes ao conceito de Comunidade de Prática, como: objetivos e interesses comuns; relação horizontal entre os participantes; compartilhamento de experiências; interação regular; constituição de uma identidade para o grupo/comunidade, entre outras.

Identificamos, nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, a presença dos três (03) elementos estruturantes – domínio, comunidade e prática – das Comunidades de Prática, conforme explicitado por Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 27), “um domínio de

⁷⁷ Optamos por usar sublinhado no texto para mostrar as partes mais significativas dos excertos das respostas e depoimentos dos participantes da presente pesquisa.

conhecimento, que define um conjunto de questões; uma comunidade de pessoas que se preocupam com este domínio e a prática comum de que estão a desenvolver-se de forma eficaz no seu domínio”.

Em relação ao **domínio da Comunidade de Prática**, apresentamos alguns excertos dos coordenadores de área, os quais identificam a preocupação pela busca dos conhecimentos dos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.

- ✓ *Nós nos reunimos para resolver um problema, mas podemos nos dividir em equipes para fazer isso. Acho que no PIBID nosso interesse comum é a busca por uma formação teórico-prática de cada um dos bolsistas.* (F24/10).
- ✓ *Grupo que compartilha interesses e se junta para desenvolver conhecimento* (F19/10).
- ✓ *O grupo de pessoas que partilha um interesse, tópico de interesse e uma identidade* (F21/10)
- ✓ *Nós temos interesse em desenvolver jogos para o ensino de matemática. Tal aspecto nos caracteriza como uma comunidade de prática* (F9/10).
- ✓ *Todos trabalham por um bem comum, não se forma um professor de matemática para trabalhar com EJA e outro com Ciclo de formação humana, objetivamos que todos sejam capazes de atender a clientela* (F7/10).
- ✓ *Interesse comum, com identidade criada dentro dos objetivos do PIBID/Capes* (F3/10).

Pelos excertos dos coordenadores de área, podemos inferir que os grupos/comunidades do PIBID/Matemática se aproximam de alguns conceitos que permeiam uma Comunidade de Prática, quando buscam os interesses no domínio do conhecimento, pois identificamos, nos excertos apresentados, que a busca pela criação de uma identidade dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática é decorrente do interesse dos membros pelo domínio dos conhecimentos relacionados à atuação profissional, que são discutidos, refletidos e aprendidos.

Nessa perspectiva, Wenger (1998, p. 3) afirma que o domínio do conhecimento proporciona “um senso de empreendimento comum e os mantém juntos, pois participam de atividades conjuntas e discussões, ajudam uns aos outros e compartilham informações”. Complementando essas ideias, Wenger (1998, p. 28) enfatiza que o domínio é o que cria uma base comum de conhecimento e define a identidade da comunidade, afirmando seus propósitos e o valor de seus membros, pois “é o domínio que inspira os membros a contribuírem e participarem, guia suas aprendizagens, e dá significado a suas ações” (tradução nossa).

Na visão do coordenador institucional do PIBID – USP, possuir um objetivo comum é um critério para o conceito de Comunidade de Prática, como consta no excerto a seguir:

- ✓ *Eu acho que você tem que olhar para uma expressão desse tipo a luz de teorias como está que você esta buscando das comunidades práticas, se bem quem eu acho que ele é um conceito geral demais, tudo pode ser comunidade prática. Se você entender a Comunidade de Prática como um conjunto de pessoas que compartilham atividades, tudo pode ser uma comunidade de pratica é preciso que você estabeleça certos critérios ou qualifique isso. A nossa experiência aqui com o grupo do observatório e também do PIBID. Claro se você considera esse conceito elástico está certo, pois ele tem uma elasticidade evidente que pode ser uma Comunidade de Prática o que acontece ali o que tentamos nesse coletivo é identificar um objetivo comum está certo (coordenador Institucional do PIBID - USP).*

Wenger, McDermott e Synder (2002, p. 30) ressaltam que os participantes de uma Comunidade de Prática precisam possuir uma visão clara do domínio do conhecimento, para eles compreenderem os assuntos necessários ao desenvolvimento da sua prática profissional,

pois, “sem haver um comprometimento com um domínio, uma comunidade é apenas um grupo de amigos. Um domínio compartilhado cria um senso de responsabilidade com um corpo de conhecimento e, portanto, com o desenvolvimento de uma prática” (tradução nossa).

Para nós, os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática possuíam uma compreensão clara do domínio do conhecimento, pois eles entenderam os objetivos do PIBID e as finalidades de suas atuações no referido programa. Assim sendo, podemos afirmar que o domínio foi marcante, pois percebemos respeito entre os participantes nos momentos de discussão das atividades.

Ainda nessa direção, identificamos, com base na nossa vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática na Unesp – Rio Claro/SP, que os licenciandos em Matemática tinham o mesmo objetivo, que consistia em desenvolver diferentes abordagens de ensino que levassem os alunos das escolas parceiras a aprenderem os conteúdos de Matemática, do Ensino Fundamental e Médio, o que corrobora a importância de utilizar metodologias diferenciadas para se ensinar um determinado conteúdo de Matemática em sala de aula.

Em relação ao conceito de **comunidade de uma Comunidade de Prática**, identificamos, com base na vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, que os participantes possuíam uma preocupação em discutir, negociar e planejar coletivamente as ações do grupo/comunidade, pois eles compartilhavam entendimentos sobre o que estavam fazendo no contexto local do PIBID.

Nessa perspectiva, Wenger, McDermott e Synder (2002, p. 34) afirmam que qualquer comunidade pode ser vista como uma Comunidade de Prática, desde que constitua “um grupo de pessoas que interagem, que aprendem em conjunto, constroem relações, desenvolvendo um sentido de pertença e compromisso mútuo” (tradução nossa).

Para o coordenador institucional do PIBID - USP, a formação e a aprendizagem dos participantes do PIBID acontecem de maneira situada, pois a produção de conhecimento acontece no local onde acontecem as ações do programas, conforme o excerto a seguir:

✓ A primeira contribuição que vejo do PIBID é algo que vem da perspectiva da aprendizagem situada é você produzir conhecimento no local em que o conhecimento é aplicado, ele pode ser gerado ali, então essa relação ela é a chave o elemento chave. Estou percebendo que instantaneamente que todos os participantes são beneficiados, pois existem relações horizontais entre as pessoas com papéis diferentes em um interesse comum e você se beneficia diferentemente de acordo com seu lugar. É essa a ideia talvez você possa pensar isso como uma característica de uma comunidade prática. (coordenador Institucional do PIBID - USP).

Compactuamos com o excerto apresentado acima, pois entendemos que a aprendizagem do futuro professor de Matemática, por meio das atividades desenvolvidas pelo PIBID, nas escolas parceiras, pode acontecer de maneira situada, conforme explicitado por Lave e Wenger

(1991, p. 31)⁷⁸, pois, a aprendizagem situada pode ser entendida como sendo “algo contínuo de nossa participação no mundo”, assim a “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social” (tradução nossa).

Nessa perspectiva, no PIBID, os licenciandos participam de um grupo/comunidade em que interagem e se relacionam com professores mais experientes – formadores das universidades e coformadores das escolas, com diferentes níveis de experiência profissional.

Compreendemos que, em um grupo/comunidade, à medida que um membro se engaja nas atividades, ele progride e suas aprendizagens acontecem, pois a aprendizagem envolve relações entre os membros das Comunidades de Prática, conforme declara Lave (2011, p. 156): “aprendizagem é um conceito relacional, ao desenvolver a tese de que, sob a perspectiva relacional, somos todos aprendizes, engajados na aprendizagem da nossa própria prática”.

Dessa maneira, consideramos que as atividades vivenciadas pelos licenciandos de Matemática no contexto escolar proporcionadas pelo PIBID, com o auxílio dos professores supervisores, indicam que os princípios da aprendizagem situada têm contribuído para melhorar a formação inicial de professores de Matemática no Brasil.

Em relação à **prática da Comunidade de Prática**, identificamos as preocupações dos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática em elucidar um repertório de conhecimentos para compartilhar entre os participantes, como consta no excerto: “*A possibilidade de enfrentamento de alguns problemas da prática (da formação de professores e das nossas próprias práticas) juntamente com tais professores, os quais vêm mostrando como mobilizam um determinado repertório de conhecimentos*” (F11/10).

A partir do referencial abordado no Subitem 1.3, compreendemos que a prática de um grupo que possui aproximações com uma Comunidade de Prática está relacionada com o compartilhamento de histórias de aprendizagem e se constitui socialmente, por meio da interação entre os membros, que, juntos, discutem e negociam novos significados, objetivando aprenderem uns com os outros, como afirmam Wenger (2001) e Miskulin (2010).

Identificamos, nos excertos dos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, as três (03) características da prática como fonte de coerência das Comunidades de Prática – **engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado**.

Em relação ao **engajamento mútuo** dos membros dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, apresentamos, a seguir, alguns excertos dos coordenadores de área.

⁷⁸ Para Lave e Wenger (1991, p. 31), a aprendizagem situada pode ser entendida como sendo “algo contínuo de nossa participação no mundo”, assim a “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social” (tradução nossa).

✓ *Uma primeira característica que vejo é o "interesse mútuo", cada um dos participantes tem um interesse associado a aquele grupo (F12/10).*

✓ *Partilha de interesse no que diz respeito a se ensinar e aprender matemática é uma característica do nosso PIBID/Matemática (F18/10).*

✓ *Temos um grupo com interesses comuns, com relações próximas de convívio no espaço da Universidade e das escolas (F8/10).*

Com base nos excertos, podemos afirmar que o engajamento mútuo dos participantes pode ser evidenciado nas formas de comprometimento entre os membros dos grupos/comunidades para o desenvolvimento das ações do PIBID/Matemática nas escolas públicas – ações compartilhadas de formação.

A esse respeito, Wenger (1998, p. 75) afirma que “em uma Comunidade de Prática, os membros trabalham juntos, se veem todos os dias, se falam a todo momento, trocam informações e opiniões e influenciam diretamente a compreensão de cada um de forma rotineira” (tradução nossa).

Os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática realizaram tarefas em conjunto, por meio de um processo de negociação – nem sempre as relações entre os membros de um grupo/comunidade são harmônicas, como menciona o coordenador institucional do PIBID – USP: “Aqui no PIBID da USP, nós temos nossas práticas diferentes, mas as relações não horizontais que nós fazemos questão e parte do pressuposto que todo mundo aprende e é muito interessante, porque desenvolvemos o trabalho de pesquisa e etc”.

A esse respeito, Wenger (1998, p. 77) afirma que o engajamento mútuo na prática da comunidade inclui relações harmoniosas e também relações conflituosas e tensas, pois uma Comunidade de Prática “não é nem um refúgio de convivência, nem uma ilha de intimidade isolada das relações políticas e sociais. Discordância, desafios e concorrência podem ser formas de participação” (tradução nossa).

Nesse sentido, Mendes (2013, p. 25), em sua tese, enfatiza que o engajamento mútuo possibilita aos participantes da comunidade a negociação de significados e o estabelecimento de maneiras de compartilhamento de experiências e práticas, uma vez que “essa característica faz com que a comunidade não seja homogênea permitindo a diversidade e a heterogeneidade, o que não impede, porém, que haja relacionamentos entre as pessoas”.

Ainda nessa direção, percebemos, por meio da nossa vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, indícios de que os participantes engajaram-se mutuamente, pois eles – desde as primeiras reuniões presenciais – estiveram comprometidos e preocupados em compartilhar tanto as experiências positivas quanto as frustrantes, em relação às atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Em relação ao **empreendimento conjunto** como fonte de coerência de uma Comunidade de Prática, percebemos que ele esteve presente nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, pois identificamos os três (03) aspectos referentes ao empreendimento conjunto – (i) a negociação de significados; (ii) a valorização da coletividade, e (iii) as relações de responsabilidade mútua.

Identificamos a **negociação de significados** como o primeiro aspecto do **empreendimento conjunto** entre os membros dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.

✓A *negociação das práticas* tem sido um ponto interessante. O aprender uns com os outros o fazer (ser e pensar) docente (F11/10).

✓No caso do PIBID, creio que há sim uma negociação entre as atividades realizadas no âmbito da escola (F6/4).

Com base nos excertos, podemos afirmar que a negociação de significados cria relações de responsabilidade mútua entre os membros dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, que incluem o que importa e o que não importa, o que fazer e o que não fazer, pois, nas Comunidades de Prática, os membros participam continuamente da negociação das atividades, das ações e práticas.

Sobre isso, a coordenadora institucional do PIBID – UFSCar manifesta que: “Eu acredito que o PIBID é um espaço de negociação, de compromisso mútuo e que está vindo ao encontro das ideias das Comunidades de Prática do Etienne Wenger”.

Nessa perspectiva, Fiorentini (2009) ressalta que o processo de negociação entre os participantes pode não ser homogêneo na Comunidade de Prática, pois os membros

Cada um tem, por um lado, sua própria história, suas múltiplas identidades; seus próprios saberes e motivações pessoais para participar dessa comunidade; e de outro um forte relacionamento interpessoal com seus pares, embora ocorra com frequência - como prevê Wenger (2001) em uma Comunidade de Prática – situações de conflito, colaboração, tensão, autoritarismo, sinergia positiva, sucesso, fracasso e amizade (FIORENTINI, 2009, p. 240).

Benites e Miskulin (2015, p. 4) afirmam que a negociação de significados acontece quando “as pessoas conjuntamente negociam ativamente experiências e vivências praticadas, bem como produzem artefatos. Um significado é sempre o produto de sua negociação. É no relacionamento das experiências individuais e da competência social que a aprendizagem acontece”.

Com base na nossa vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, percebemos que os participantes estavam empenhados conjuntamente em um programa que foi se constituindo, por meio da negociação de significados em cada discussão de atividade a ser desenvolvida, pois os membros participavam ativamente desde a definição da pauta dos encontros coletivos, o que legitimou um processo de se negociar quais

empreendimentos direcionariam as ações do grupo. Dessa maneira, podemos afirmar que os empreendimentos assumidos neste grupo/comunidade buscavam contemplar as expectativas de seus membros com os objetivos contidos no referido subprojeto do PIBID/Matemática.

Identificamos a **valorização da coletividade** como o segundo aspecto do **empreendimento conjunto** entre os membros dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.

- ✓ *Penso que o PIBID é um projeto que valoriza a coletividade e exige um tipo diferente de orientação (F8/1);*
- ✓ *Desenvolvemos atividades diferenciadas de acordo com a idade dos estudantes, porém a contribuição de todos participantes é necessário que eles trabalhem com o pensamento coletivo (F7/10);*
- ✓ *A partilha das situações que surgem, o auxílio que um dá ao outro, o trabalho em conjunto, e a busca pela melhoria do que se propõe a fazer (F13/10);*
- ✓ *Um aspecto principal é que as ações são pensadas juntamente com todos os bolsistas (coordenadora, supervisora e acadêmicos). O que estabeleceu uma comunidade prática (F26/10);*

Com base nesses excertos dos coordenadores de área, podemos afirmar que, nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, o trabalho no coletivo envolvia a discussão e decisão das ações conjuntamente. A esse respeito, percebemos que os membros do grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP valorizavam a coletividade, pois nos encontros presenciais aconteciam discussões referentes ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

Na nossa visão, os encontros coletivos também serviram para o fortalecimento do grupo/comunidade, pois nas interações entre os participantes aconteceu o compartilhamento das experiências, envolvendo relatos de situações que se reportam às vivências que os licenciandos em Matemática tiveram nas escolas públicas.

Defendemos a valorização da coletividade em processos de formação de professores de Matemática, assim como abordado no referencial teórico explicitado no Subitem 1.4, bem como em diversos outros autores: Boavida e Ponte (2002); Fiorentini (2009); Damiani (2008); Nóvoa (2014), que abordam a temática da coletividade nas práticas formativas entre professores das universidades e das escolas.

A partir do referencial elucidado, entendemos que a valorização da coletividade na formação de professores é fundamental para que os futuros professores possam utilizar o trabalho colaborativo em sua futura prática profissional, pois compactuamos com a afirmação de que “precisamos de um professor capaz de trabalhar com os outros colegas, que seja capaz de organizar as atividades do conjunto da escola em sua imensa diversidade, e não como em uma fábrica” (NÓVOA, 2014, p. 2).

Identificamos a existência de **relações de responsabilidades mútuas** como o terceiro aspecto de um **empreendimento conjunto** entre os membros dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.

- ✓ *Foi um trabalho gratificante poder compartilhar a responsabilidade da formação com os supervisores e realizar um trabalho conjunto (F16/9).*
- ✓ *Aprendi muito tanto com os bolsistas e com os supervisores. A troca de experiência foi marcante (F19/1).*
- ✓ *O processo de compartilhamento de responsabilidade é gradativo, requer um tempo para que se construa uma relação de confiança e cumplicidade. Os supervisores contribuem para o processo formativo sim, em especial por meio do exemplo (F8/9).*
- ✓ *Colaborar com a formação desses estudantes juntamente com um docente de uma instituição de nível superior é uma experiência muito rica (S5/8).*
- ✓ *Essa responsabilidade de compartilhamento na formação dos alunos com os docentes só vem aprimorar ainda mais a minha atuação como docente, pois tenho a oportunidade de trocar ideias e conhecimentos com os coordenadores (S6/8).*
- ✓ *Estou muito feliz pela oportunidade do PIBID, onde posso colaborar com uma parcela para a formação dos futuros colegas, compartilhando a experiência que tenho em sala de aula. Por outro lado também aprendo muito com eles e a escola e alunos são beneficiados (S24/8).*

Com base nesses excertos dos coordenadores de área e dos supervisores, podemos inferir que ambos estão aprendendo a consolidar uma relação de compartilhamento de responsabilidades no processo formativo dos licenciandos em Matemática participantes do PIBID, pois a interação entre estes profissionais está se aperfeiçoando com o passar do tempo, à medida que eles vão vivenciando diferentes experiências coletivamente.

Na percepção dos coordenadores de área, o compartilhamento de responsabilidades com os supervisores na formação inicial de professores de Matemática é muito importante para a atualização profissional de ambos. E, na percepção dos supervisores, a interação com os formadores das IES foi importante para aprimorar suas práticas pedagógicas, pois possibilita ampliar suas visões sobre a formação de professores e, conseqüentemente, sobre a Educação.

Em relação ao **repertório compartilhado** como fonte de coerência de uma Comunidade de Prática, percebemos que ele esteve presente nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, pois constatamos o compartilhamento de experiências entre os seus membros, como consta nos excertos dos participantes da pesquisa.

- ✓ *Nas comunidades de prática as experiências são compartilhadas com todos da equipe (L76/2).*
- ✓ *Há uma troca de experiência muito enriquecedora entre os professores e nós futuros professores (L19/7).*
- ✓ *Está sendo muito bom compartilhar um pouco da minha experiência, elaborar as atividades juntos com coordenador e os licenciados participamos em pesquisas, planejar e executar metodologias diferenciadas. Com as atividades propostas tive oportunidade de compartilhar experiências com os licenciados (S1/10).*
- ✓ *Só existe uma boa troca de experiências porque existe um bom relacionamento e comprometimento dos coordenadores e supervisores em participar no PIBID, isso faz com que haja troca de experiências (S3/10).*
- ✓ *É uma experiência única, cada dia vivemos situações diferentes, compartilhamos ideias, planejamentos, atuações que deram certo ou não. É muito bom estas experiências (S12/10).*
- ✓ *Tento demonstrar aos pibidianos, ou seja, estar com eles é uma forma de reconhecimento profissional e poder compartilhar do que tem dado certo em minhas aulas (S13/10).*
- ✓ *Está sendo muito positiva, pois posso compartilhar experiências, conteúdos, atividades e práticas com professores e futuros professores. É uma maneira de nosso trabalho não ficar somente para nós (S19/1).*
- ✓ *Particularmente fiquei muito feliz pela oportunidade do PIBID, onde posso colaborar com uma parcela para a formação dos futuros colegas, compartilhando a experiência que tenho em sala de aula (S24/10).*

De acordo com esses excertos dos participantes, identificamos alguns aspectos relacionados ao repertório compartilhado entre os participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática, como: compartilhamento de informações, ideias, opiniões e experiências

entre todos os envolvidos. Na percepção dos supervisores, o compartilhamento de informação nos encontros de formação coletivo foi uma das características presentes nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática dos quais participaram, pois eles possuíam oportunidades de colaborar com suas experiências no contexto escolar, para auxiliar a elaboração, desenvolvimento e reflexões das práticas pedagógicas.

Na nossa visão, o compartilhamento das experiências dos supervisores foi essencial para o desenvolvimento das atividades do PIBID/Matemática, pois são os supervisores quem conduzem os licenciandos nas escolas parceiras, e conseqüentemente suas práticas pedagógicas serviram de exemplo para os futuros professores de Matemática, pois, quando eles compartilharam suas experiências profissionais, possibilitaram aos licenciandos em Matemática e aos formadores das universidades oportunidades de conhecerem vários aspectos relacionados ao contexto escolar.

Além disso, identificamos que os supervisores estão animados em estarem tendo a oportunidade de compartilhar suas experiências docentes – colaborando com sugestões de diversos recursos, materiais e orientações – com os participantes do PIBID/Matemática. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 17) afirma que “os professores têm que se assumir como produtores da ‘sua’ profissão”.

Com base na nossa experiência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, identificamos que os participantes desenvolveram um repertório compartilhado de estratégias de ensino e reflexões sobre as práticas vivenciadas na escola, por meio do compartilhamento de ideias, estratégias e recursos durante as reuniões presenciais e também as interações virtuais⁷⁹.

O repertório compartilhado do grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP foi constituído por diversos recursos, como: sugestões de atividades, leituras, projetos, notícias, concursos, recursos didáticos ou tecnológicos para as aulas de Matemática. Para nós, o desenvolvimento de um repertório de ações compartilhadas entre os participantes se configurou como um fator vital para a constituição da identidade para o referido grupo/comunidade.

A esse respeito, Wenger (1998, p. 92) afirma que o repertório compartilhado traduz um duplo movimento de dar e receber, pois “o repertório desenvolvido na Comunidade de Prática é um importante ‘currículo vivo’ através dos seus conceitos, símbolos e métodos, e, para além disso, ele é um recurso para a negociação de sentido” (tradução nossa).

⁷⁹ No grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP foi utilizado o *Facebook* como rede social, e como canal de informação para o compartilhamento de ideias, publicação de eventos, palestras, congressos entre os participantes.

Nesse sentido, Silva (2010, p. 206), ao procurar caracterizar o Centro de Educação Matemática – CEM como uma Comunidade de Prática de Formação Continuada de Professores de Matemática, enfatiza que o repertório compartilhado de uma Comunidade de Prática “ajuda, apesar do seu aspecto ambíguo, a explicitar e distinguir o perfil dessa comunidade, discriminando, por meio do nosso olhar sobre ele, características específicas da prática dessa comunidade como conformadoras de sua identidade”.

A partir do movimento dialógico realizado, podemos afirmar que os grupos/comunidades do PIBID/Matemática possuem aproximações com o conceito de Comunidade de Prática, pois constatamos a presença das três (03) dimensões da prática – engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado – que, segundo Wenger (1998), caracterizam uma Comunidade de Prática.

Uma outra constatação envolvendo os aspectos potenciais dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, identificada nas respostas e depoimentos dos participantes da pesquisa, pode ser explicitada por: **Existem envolvimento entre membros novatos e experientes – Participação Periférica Legítima (PPL) nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.**

✓ *Apesar dessa bagagem no magistério, também aprendi muito com esses bolsistas e supervisores das escolas conveniadas* (F5/1).

✓ *O PIBID auxilia e proporciona ao futuro professor um início na carreira docente acompanhado de dois professores mais experientes: coordenador de área e supervisor* (F6/2).

✓ *Aprendi muito tanto com os bolsistas como com os supervisores* (F19/1).

✓ *Outra característica que vejo é a de intensidade da participação que está associado ao termo "participação periférica". Os bolsistas e o professor supervisor tem uma participação periférica quando a prática é da formação de professores de matemática. Os bolsistas e o professor coordenador tem uma participação periférica quando a prática é a formação continuada. Uma outra percepção desta participação periférica e da legitimidade desta participação pode ser observado na pratica de formação profissional do professor de matemática. O estudante do curso de licenciatura em matemática quando passa no vestibular, ele inicia sua participação na Comunidade de Prática dos professores de matemática, porem com uma participação periférica, pois está numa primeira etapa de sua formação que é a formação inicial, o vestibular é que dá a legitimidade desta participação* (F12/11).

✓ *Minha participação tem agregado conhecimentos aos alunos participantes de forma recíproca* (S16/1).

✓ *Gostei de trabalhar com os bolsistas porque eles nos acrescentam muito* (S23/1).

✓ *No PIBID posso colaborar com a formação dos futuros colegas, compartilhando a experiência que tenho em sala de aula e também aprendo muito com eles e, a escola e alunos são beneficiados* (S24/10).

✓ *Além da troca de vivências com professores supervisores das escolas, professores da universidade e alunos de diversas posições culturais e sociais em geral* (L73/2).

Recorremos a Lave e Wenger (1991, p. 29), para compreendermos o conceito de Participação Periférica Legítima, que se refere a “uma forma de se falar sobre as relações entre novatos e experientes e também sobre atividades e identidades. Esse conceito diz respeito ao processo pelo qual os novatos se tornam membros de uma Comunidade de Prática” (tradução nossa). Complementando essas ideias, eles afirmam que a participação periférica legítima significa que “os aprendizes participam de comunidades profissionais e que o domínio do conhecimento e da prática exige um direcionamento dos novatos à plena participação nas práticas socioculturais de uma comunidade” (p. 29, tradução nossa).

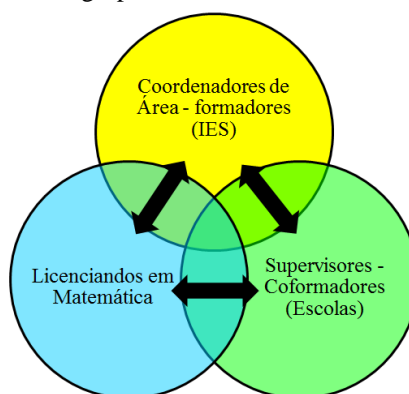
Para esses autores, em uma comunidade, um membro novato aprende com veteranos, pois um membro novato busca sua participação de forma legitimada, por meio da ajuda de membros mais experientes da comunidade, pois os referidos autores sugerem que são apenas os novatos que aprendem com os mais experientes. No entanto, a pesquisa desenvolvida por Zaccarelli (2011) identificou que, na relação existente entre membros novatos e membros experientes, a realidade é mais complexa:

Primeiramente, os novatos vêm para a empresa com uma bagagem e não apenas como uma “tabula rasa”. Ao entrar como alunos de terceiro ou quarto semestre do curso universitário, por exemplo, podem colaborar com idéias e com maior conhecimento teórico obtido na faculdade. Então são novatos, em um sentido, mas mais experientes em outro (ZACCARELLI, 2011, p. 96).

A esse respeito, percebemos que o excerto F27/7 – *“também aprendemos muito com a criatividade e entusiasmo dos graduandos”* – ressalta a possibilidade dos membros mais experientes poderem aprender muito com os novatos em um grupo/comunidade. Este aspecto foi evidenciado na pesquisa desenvolvida por Zaccarelli (2011), ao enfatizar que os mais experientes na empresa também podem aprender com os novatos, e a partir de outras relações sociais, pois vários são os relacionamentos e as interações possíveis entre os novatos e os experientes, aprendendo de diversas maneiras e com todos os membros da comunidade, pois “pensar uma Comunidade de Prática é pensar a aprendizagem ocorrendo em várias interações, em uma base cotidiana” (p. 96).

A partir do conceito de “Participação Periférica Legítima” e o relacionando ao contexto investigado – PIBID –, constatamos a importância da rotatividade dos participantes, pois os grupos/comunidades do PIBID/Matemática, a cada semestre, acolhem novos participantes em função das formaturas e desistências por motivos externos ao programa. Assim, é necessário um trabalho de acolhida aos novos membros, o que provoca novas possibilidades de interações e aprendizagens nos grupos/comunidades, conforme consta na Figura 13, a seguir:

Figura 13 – Aprendizagem nos grupos/comunidades envolve relações entre os membros.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com base na Figura 13, acima apresentada, podemos afirmar que, nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, a aprendizagem acontece em diversas direções, pois constatamos que os licenciandos em Matemática aprendem com formadores (IES) e coformadores (Escolas) do PIBID; os formadores, por sua vez, aprendem com os licenciandos em Matemática e coformadores; e os coformadores, enfim, aprendem com formadores e licenciandos em Matemática. Identificamos que nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática todos os participantes influenciam, aprendem e ensinam uns aos outros, rompendo assim a relação em que só os conhecimentos dos professores formadores das IES são valorizados.

Uma outra constatação envolvendo os aspectos potenciais dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, identificada nas respostas e depoimentos dos participantes da pesquisa, pode ser explicitada por: **Existem interações regulares entre os participantes dos grupos/comunidades nos encontros formativos e administrativos.**

✓ Em reuniões do PIBID também ocorre apresentações nas quais sempre conseguimos aprender coisas novas e curiosidades que nunca observamos em matérias simples e também nas mais complicadas, e sempre tendo o apoio dos coordenadores do projeto, que nos ensinam e nos incentivam muito (L56/2).

✓ Nos reunimos todas quintas, das 19h às 21h via skype e discutimos textos, preparamos atividades dentre outros. Essa reunião é feita por mim, pelos alunos e pelo supervisor que tem uma função importantíssima já que ele está mais perto, ao menos presencialmente dos alunos (F8/11).

✓ Nossa comunicação se dá em dois níveis: presencial e por email. Por email resolvemos problemas diversos tais como: qual será o tema a ser trabalhado na semana? que material temos disponível e onde encontrá-lo?, solicitação de justificativa de ausências nos encontros, comunicados em geral, etc (F22/11).

De acordo com esses excertos dos participantes, identificamos que os encontros presenciais são fundamentais para o planejamento de ações dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, pois constituem momentos importantes para avaliar e refletir sobre o trabalho desenvolvido, bem como para planejar e organizar ações futuras.

Ainda em relação à periodicidade dos encontros presenciais dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, identificamos, com base nas respostas dos cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática a uma questão⁸⁰, que eles são realizados: 66,7% semanalmente, 25,5% quinzenalmente, e 7,8% mensalmente. Para nós, a periodicidade dos encontros presenciais é importante para a interação regular do grupo/comunidade, pois se constituem como um espaço reflexivo para que os participantes do PIBID avaliem suas ações nas escolas e os processos de ensino e aprendizagem coletivamente, bem como para eles refletirem sobre os entraves, dificuldades, dúvidas e inseguranças que os afetam em seu cotidiano escolar.

⁸⁰ Os encontros presenciais do PIBID/Matemática para planejamento eram realizados? () Semanalmente; () Quinzenalmente; () Mensalmente.

Para Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 28), a interação regular dos membros de uma comunidade não só irá criar uma maior compreensão do domínio, mas também uma aproximação com a prática a desenvolver, pois, para estes autores, “a aprendizagem é constitutiva da comunidade, mas também um produto da comunidade. Assim, uma comunidade é o que constitui o tecido social da aprendizagem” (tradução nossa).

Identificamos, também, que as interações entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática acontecem tanto no formato presencial como no online. Nesse sentido, Wenger (1998, p. 77) enfatiza que, “em uma comunidade, não basta que os membros ocupem um mesmo espaço físico, como uma comunidade de um bairro, como no exemplo citado acima. É preciso que compartilhem algo para além do local físico” (tradução nossa).

Entendemos, a partir do referencial explicitado, que compartilhar uma prática requer interação, seja ela presencial ou virtual, pois não é a escolha de uma forma específica de comunicação que possibilita que membros compartilhem conhecimento nas Comunidades de Prática, mas sim a existência de uma prática compartilhada – um conjunto comum de situações, problemas e perspectivas.

Na nossa visão, as reuniões coletivas “semanais, quinzenais ou mensais” dos participantes constituíram um espaço de compartilhamento de informações, de aprendizado e de convivência, proporcionando assim uma integração entre os participantes ativos e periféricos.

Os participantes ativos são os profissionais que estão vinculados diretamente ao programa (coordenadores de área dos subprojetos de Matemática do PIBID nas IES participantes; supervisores dos subprojetos de Matemática do PIBID nas Escolas; e licenciandos em Matemática).

Os participantes ativos recebem incentivo e possuem diversas responsabilidades mencionadas no regulamento do PIBID. Os participantes ativos são membros regulares que participam das ações e atividades desenvolvidas no PIBID/Matemática, pois são solícitos, confiam uns nos outros, se esforçam para alcançar seus objetivos, e colaboram entre si, evidenciando assim aspectos de uma Comunidade de Prática.

Os participantes periféricos são os profissionais que, apesar de não estarem vinculados ao programa (Colaboradores – Professores colaboradores atuantes nos cursos de Licenciaturas em Matemática das IES participantes; Professores de Matemática e equipe diretiva das Escolas; Alunos colaboradores das licenciaturas e das pós-graduações das IES participantes),

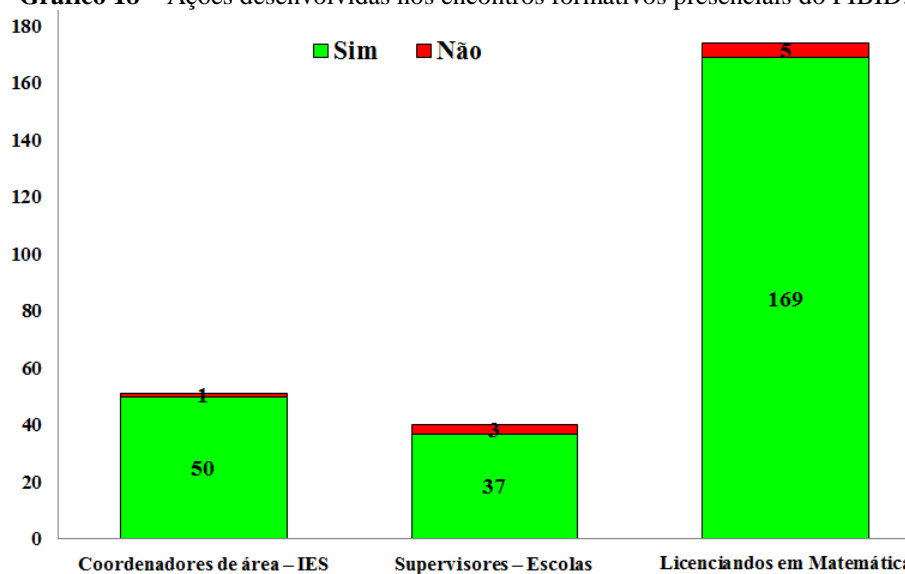
acompanham e vivenciam em diversos momentos a maneira como as atividades do PIBID/Matemática estão sendo desenvolvidas.

Os participantes periféricos são membros eventuais que interagem e contribuem formativamente com orientações e atividades didático-metodológicas. Para nós, os participantes eventuais contribuem pontualmente com o grupo/comunidade, no entanto, não se tornaram membros efetivos, conforme explicitam Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 56): “os membros externos são pessoas que não são participantes, mas têm interesse na comunidade, que incluem clientes, fornecedores e vizinhos intelectuais” (tradução nossa).

A esse respeito, consideramos que tanto os participantes ativos como os participantes periféricos estão contribuindo com a formação inicial dos futuros professores de Matemática em um “Terceiro Espaço”, como abordado por Zeichner (2010).

Em relação às ações desenvolvidas pelos participantes nos encontros formativos presenciais dos grupos/comunidade, constituídos pelo PIBID/Matemática, apresentamos, a seguir, no Gráfico 18, os dados referentes a uma questão⁸¹ respondida pelos licenciandos em Matemática, coordenadores de área e supervisores.

Gráfico 18 – Ações desenvolvidas nos encontros formativos presenciais do PIBID.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 18, percebemos que 98% dos coordenadores de área, 97% dos licenciandos em Matemática e 92,5% dos supervisores participantes do PIBID/Matemática possuíam espaços para apresentarem suas ações e entendimentos durante os encontros de formação coletivos.

⁸¹ Durante os encontros coletivos de formação, os participantes possuíam espaços para apresentarem suas ações e entendimentos?

No contexto local da pesquisa, identificamos que diversas atividades foram desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID/Matemática entre 2010 e 2013, tanto nas escolas parceiras como no Laboratório de Ensino de Matemática na Unesp.

Na nossa visão, a dinâmica de alternar a realização dos encontros beneficia e permite um aprendizado para ambas as instituições, como afirma Corrêa (2013, p. 71) em sua Dissertação: “nas reuniões coletivas, os bolsistas, ao socializarem suas experiências com o grupo, ressignificavam seus saberes mediante reflexões e sugestões de leitura do coordenador e dos colegas”.

Uma outra constatação envolvendo os aspectos potenciais dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, identificada nas respostas e depoimentos dos participantes da pesquisa, pode ser explicitada por: **Existem relações de confiança e cumplicidade entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.**

✓O processo de compartilhamento de responsabilidade é gradativo, requer um tempo para que se construa uma relação de confiança e cumplicidade (F8/9).

✓Deve sempre existir respeito, essa é a relação fundamental para o sucesso de qualquer Projeto. O professor atuante da escola básica também precisa ter noção de que precisa ser o protagonista da formação do futuro profissional de educação, não olhar para o estagiário ou bolsista como concorrente, formando uma relação de confiança entre os dois (L23/4).

Uma Comunidade de Prática pressupõe relacionamentos, mas ressaltamos que ela não representa só isso, pois precisam existir laços de respeito e confiança entre os participantes. Para nós, os laços de respeito e confiança entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática estão relacionados a oportunidades de eles exporem suas ideias e opiniões, além de serem respeitosos para ouvir possíveis críticas dos outros membros no interior do grupo/comunidade.

Nessa perspectiva, Wenger, McDermott e Snyder (2002) enfatizam a importância do estabelecimento da confiança nas relações entre os membros de uma Comunidade de Prática, ao afirmarem que:

Uma Comunidade de Prática forte fomenta interações e relações baseadas em respeito mútuo e confiança. Ela incentiva uma ação voluntária de compartilhar ideias, expor a própria ignorância, fazer perguntas difíceis, e ouvir cuidadosamente. A confiança é a chave para esse processo. As reuniões são intensas, ricas em conteúdo, engajam os membros em boas discussões. Comunidades efetivas não são necessariamente sem conflito (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 37, tradução nossa).

Complementando essas ideias, Souza-Silva e Davel (2007, p. 63) declaram que uma Comunidade de Prática é “idealmente marcada por relacionamentos de confiança entre os membros, troca coletiva de experiências e negociação de significados”. Ainda nessa direção,

compreendemos que um ambiente de confiança, de abertura e de reciprocidade entre os participantes é necessário em uma Comunidade de Prática.

Assim sendo, ressaltamos, com base na vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, que os laços de confiança foram se consolidando no decorrer do tempo entre os participantes, pois intensificaram o compartilhamento de ideias e experiências entre si.

Uma outra constatação envolvendo os aspectos potenciais dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, identificada nas respostas e depoimentos dos participantes da pesquisa, pode ser explicitada por: **Acontecem reflexões conjuntas das práticas pedagógicas entre os participantes dos grupos/comunidades.**

✓Desenvolvemos diferentes atividades nas escolas de maneira que as reflexões coletivas e individuais propiciaram a construção de conhecimento nos alunos do PIBID, nós professores da escola pública e para os pesquisadores participantes (F16/11).

✓O PIBID propiciou condições e espaço para reflexão e busca de melhor qualidade da educação e a melhoria na prática pedagógica por meio das discussões e seminários internos nos grupos (F25/10).

✓No PIBID tivemos momentos de estudos e reflexões das ações observadas durante as aulas e até mesmo de suas próprias ações (S11/2).

✓A vivência deve ser acompanhada de um olhar investigativo, construído por meio de discussões com professores supervisores, de maneira a promover nos acadêmicos uma atitude reflexiva sobre suas ações no processo de ensino e aprendizagem. (S24/12).

✓Realizamos debates para melhoria do ensino e reflexão da atividade docente, pois é preciso uma prática que permita que essa reflexão seja realizada de acordo com nossa vivência e não apenas expectativas (L44/3).

Conforme sinalizam esses excertos dos participantes, podemos afirmar que as discussões e reflexões coletivas das experiências envolvendo a prática pedagógica eram realizadas no grupo/comunidade do PIBID/Matemática, e contribuíram para seus processos de formação inicial ou continuada de professores.

Sobre isso, Miskulin (2010, p. 2) enfatiza que o processo de constituição de uma Comunidade de Prática, no cenário da formação de professores de Matemática, envolve “profissionais que buscam refletir sobre questões de diversas naturezas, guiados por objetivos e interesses comuns que envolvem, muitas vezes, as suas próprias práticas relacionadas ao trabalho docente”.

Ainda nessa direção, Nóvoa (1995, p. 24) defende a criação de redes coletivas para refletir sobre a formação e trabalho docente, nas quais “os participantes trocam de experiências contribuindo assim para a formação mútua”. Em um outro momento, Nóvoa (2001, p. 3) destaca que as experiências e as reflexões coletivas se configuram como instrumentos contínuos de análise da prática docente. Para isso, é fundamental a criação de grupos de trabalho coletivo dentro das escolas, pois é “através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva”.

Em relação à reflexão da prática docente no contexto do PIBID, Oliveira (2014, p. 53) afirma que:

O PIBID permitiu aos bolsistas refletir criticamente sobre a prática docente de um professor, possibilitando o desenvolvimento de competências possíveis de serem adquiridas apenas no exercício da profissão. Onde existiu um reencontro com a sala de aula, porém, com outra postura: a de não estar na sala de aula como aluno e sim como coparticipante do processo de ensino aprendizagem (OLIVEIRA, 2014, p. 96).

A esse respeito, também constatamos que as atividades do PIBID/Matemática possibilitaram oportunidades para os futuros professores realizarem reflexões sobre a prática docente, pois o contato e inserção nas escolas “escancaram” os problemas específicos dos processos de ensinar e aprender Matemática na realidade escolar.

Para nós, quando os professores participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática refletem conjuntamente a respeito das experiências elucidadas nas escolas parceiras do PIBID, eles estão envolvidos na busca por tentar compreender a si próprios como profissionais, e também procurando melhorar suas práticas pedagógicas, pois entendemos que o diálogo entre os formadores das universidades com os professores em serviço das escolas favorece reflexões que contribuem para uma formação dos futuros professores de Matemática mais realista e crítica.

Assim sendo, para nós, as reflexões conjuntas dos participantes nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática sobre as ações pedagógicas realizadas junto aos alunos nas escolas contribuíram para os supervisores vislumbrarem alternativas para redimensionarem, quando necessário, suas atuações em sala de aula.

Uma outra constatação envolvendo os aspectos potenciais dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, identificada nas respostas e depoimentos dos participantes da pesquisa, pode ser explicitada por: **Existem aspectos de trabalho colaborativo entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.**

✓ *Eu acredito muito no trabalho colaborativo e luto para que as parcerias entre os profissionais da universidade juntos com os profissionais da escola possam acontecer. Penso que é uma questão de cultura de tradição que vai se quebrando com os novos profissionais que estão atuando nas escolas. No PIBID os alunos trabalham em parcerias, e também aprendem a trabalhar em grupo em colaborar com os colegas. Geralmente essa interação acontece nas reuniões periódicas dos subprojetos do PIBID que são muito ricas* (coordenadora de gestão do PIBID - Unesp).

✓ *Quando nós vamos aumentando o número de bolsistas, nós vamos tentando manter essa qualidade. Qualidade no sentido do trabalho “com” compartilhado, colaborativo, para não perder de vista os aspectos e eixos estruturantes do nosso PIBID* (coordenadora Institucional do PIBID - UFSCar).

✓ *Precisamos investigar e analisar esse processo de inserção no contexto educacional para entendê-lo e para que nossos licenciandos possam aprender por meio de reflexões em grupo, de preferência grupos colaborativos* (F1/3).

✓ *A vivência com o grupo de colegas do PIBID o que favorece o exercício da prática colaborativa* (F8/2).

✓ *A aproximação universidade com escola e a escola com a universidade vem se mostrando frutífera. Temos tido algum espaço para desenvolver algumas atividades que temos construído conjuntamente nos nossos encontros de colaboração dentro da Universidade* (F11/6).

O trabalho colaborativo se apresenta como uma das potencialidades do PIBID, pois a colaboração se revela na medida em que os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática aprenderam a lidar, através do respeito mútuo, com participantes que possuem diferentes experiências pedagógicas, diferentes opiniões e diferentes perfis das universidades e das escolas.

Identificamos alguns aspectos que enfatizam indícios da existência de colaboração entre os participantes nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, como: o compartilhamento de experiências e a rotatividade dos papéis e tarefas entre os participantes do PIBID/Matemática nos encontros formativos. Assim, para compreendermos as possibilidades do trabalho colaborativo, recorreremos a diversos autores e pesquisadores, como os que apresentamos a seguir.

Para Miskulin (2010), a colaboração é uma das diversas dimensões perceptíveis na constituição das Comunidades de Prática entre professores que ensinam Matemática, pois a colaboração entre formadores das universidades e professores das escolas públicas representa uma possibilidade de contribuir para os processos formativos de ambos os profissionais, bem como dos futuros professores de Matemática.

Fullan & Hargreaves (2000, p. 68) afirmam que a colaboração se configura como “uma possibilidade para auxiliar na formação de professores, por meio do fortalecimento dos professores e da redução das incertezas de seu trabalho”.

Ponte (2014, p. 348) afirma que a colaboração envolve uma relação próxima entre os participantes de um grupo/comunidade, pois “envolve assumir objetivos comuns e uma divisão de trabalho racional, num quadro de confiança pessoal, onde todos têm algo a ensinar e a aprender uns com os outros”.

Fiorentini (2012, p. 58) afirma que na colaboração “o trabalho é conjunto e o apoio é mútuo visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e ‘co-responsabilidade’ pela condução das ações”.

Complementando essas ideias, Fiorentini (2012, p. 62) afirma que “o próprio grupo define quem coordena determinada atividade, podendo haver um rodízio, nessa tarefa, entre os membros do grupo. Todos assumem a responsabilidade de cumprir e fazer cumprir os acordos do grupo, tendo em vista seus objetivos comuns”.

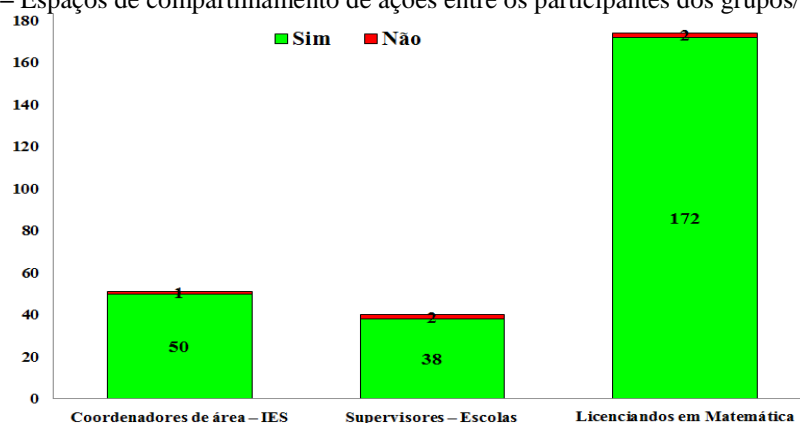
Notamos que os coordenadores de área entendem que a rotatividade dos papéis e tarefas entre os participantes é um aspecto importante para a dinâmica dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática nos encontros formativos. Para nós, a existência da rotatividade dos papéis

e tarefas nos encontros formativos foi fundamental para uma relação mais horizontal, estreita e colaborativa entre os participantes dos grupos/comunidades.

Assim, ao proporcionar a rotatividade dos papéis nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, os coordenadores de área estão demonstrando que estão dispostos a desenvolver um trabalho colaborativo com os outros participantes (supervisores e licenciandos em Matemática), pois o trabalho colaborativo é constituído por pessoas que distribuem responsabilidades, democratizam as relações de poder e compartilham decisões ou ações conjuntas.

Ainda nessa direção, apresentamos, a seguir, no Gráfico 19, as respostas dos participantes da pesquisa – cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática, cinquenta e um (51) coordenadores de área e quarenta (40) supervisores – a uma questão⁸² que envolve os espaços de compartilhamento entre os participantes dos grupos/comunidades como um aspecto da colaboração nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.

Gráfico 19 – Espaços de compartilhamento de ações entre os participantes dos grupos/comunidades.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 19, identificamos que 98,9% dos licenciandos em Matemática, 97,5% dos coordenadores de área e 95% dos supervisores afirmaram que, nos encontros coletivos de formação, todos os participantes possuíam espaços para apresentarem suas ações e entendimentos.

A esse respeito, com base na nossa vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, também constatamos que os participantes possuíam oportunidades para aprenderem a trabalhar em colaboração, pois o planejamento e desenvolvimento das ações foram negociados coletivamente entre todos os participantes do referido grupo/comunidade, objetivando combater o isolamento profissional entre eles.

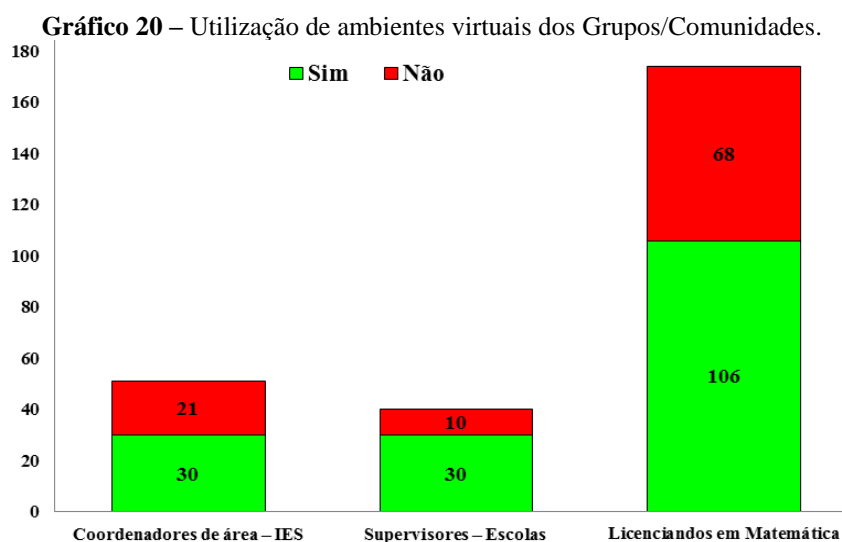
⁸² Nos encontros coletivos de formação, os participantes possuem espaços para apresentarem suas ações e entendimentos? () Sim () Não.

Para Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 72), o isolamento entre os professores nas escolas e os acadêmicos nas universidades é uma das barreiras que devem ser ultrapassadas, pois existe “a necessidade da construção de alianças entre eles para a melhoria da educação e, mais especificamente, do ensino, e para a transformação social”.

A esse respeito, entendemos que o trabalho colaborativo desenvolvido entre profissionais de diferentes contextos no PIBID vem contribuindo para quebrar uma cultura de atuação individualista dos professores, pois, no trabalho colaborativo realizado nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, todos os participantes se envolvem na tomada de decisão das ações a serem desenvolvidas nas escolas públicas.

Uma outra constatação envolvendo os aspectos potenciais dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, identificada nas respostas e depoimentos dos participantes da pesquisa, pode ser explicitada por: **Os ambientes virtuais contribuíram para dinamizar as interações entre os participantes dos grupos/comunidades.**

Apresentamos, a seguir, no Gráfico 20, as respostas dos participantes – cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática, cinquenta e um (51) coordenadores de área e quarenta (40) supervisores – relacionadas a uma questão⁸³ contida no Questionário objetivo, envolvendo a utilização de ambientes virtuais pelos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 20, identificamos que 61% dos licenciandos em Matemática, 59% dos coordenadores de área e 75% dos supervisores afirmaram que os subprojetos do

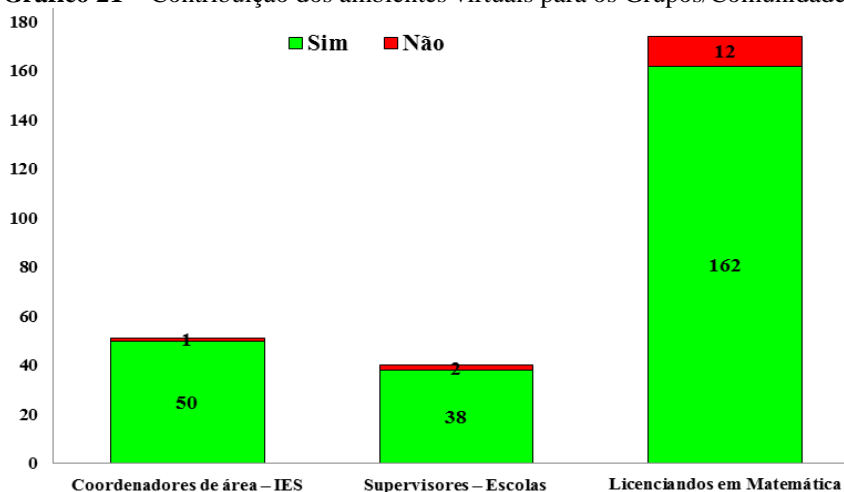
⁸³ O PIBID/Matemática, do qual participa(ou), possui um ambiente virtual (Groups, Blogs, Facebook, websites)?

PIBID/Matemática possuem um ambiente virtual para a interação entre os membros do grupo/comunidade.

Para nós, esse percentual poderia ser melhor, pois entendemos que os membros dos grupos/comunidades devem conhecer os diversos ambientes virtuais e utilizar os recursos tecnológicos para dar suporte e dinamicidade às interações.

Apresentamos, a seguir, no Gráfico 21, a descrição de uma outra questão⁸⁴, respondida pelos participantes – cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática, cinquenta e um (51) coordenadores de área e quarenta (40) supervisores – dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática no Brasil.

Gráfico 21 – Contribuição dos ambientes virtuais para os Grupos/Comunidades.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 21, constatamos que 93% dos licenciandos em Matemática, 98% dos coordenadores de área e 95% dos supervisores entendem que a utilização de ambientes virtuais é fundamental para o desenvolvimento das ações do PIBID/Matemática.

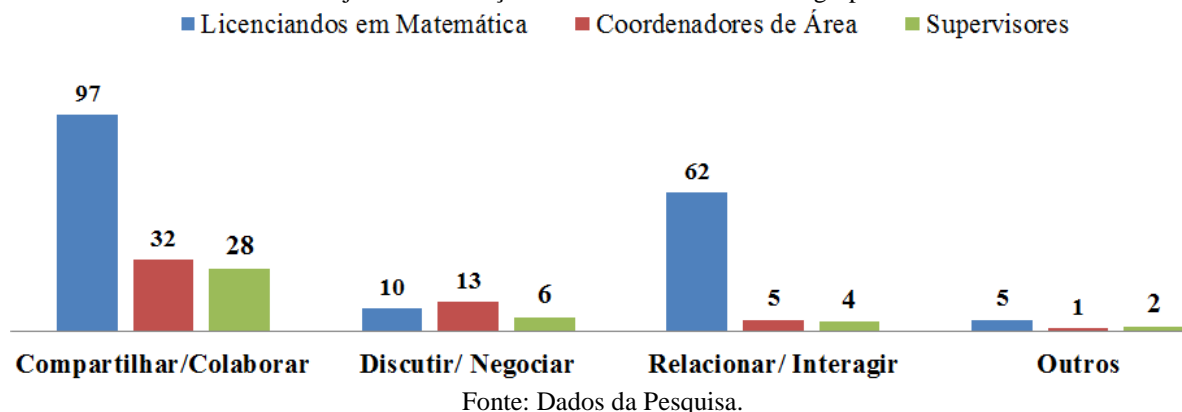
Em face desse dado e apoiados na literatura sobre o tema, podemos afirmar que os ambientes virtuais contribuem para dinamizar as relações entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.

Nessa perspectiva, Miskulin, Rosa e Silva (2009, p. 266) ressaltam a importância da criação de comunidades virtuais, pois proporciona aos alunos a transformação da informação disponível na internet em conhecimento crítico, possibilitando “produzir ações transformadoras em futuros espaços de trabalho, seja a escola ou outro qualquer. Isso poderá acontecer, por meio de experiências vivenciadas e compartilhadas”.

⁸⁴ Para você, ter um ambiente virtual contribuiria para o planejamento e desenvolvimento das ações entre os participantes no grupo/comunidade do PIBID/Matemática?

Apresentamos, a seguir, no Gráfico 22, as respostas dos participantes – cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática, cinquenta e um (51) coordenadores de área e quarenta (40) supervisores – relacionadas a uma questão⁸⁵, a qual trata dos objetivos para a criação de um espaço virtual para o grupo/comunidade do PIBID/Matemática.

Gráfico 22 – Objetivos da criação de ambientes virtuais nos grupos/comunidades.



No Gráfico 22, percebemos que os principais objetivos para a criação de um espaço virtual foi o compartilhamento e a colaboração entre os participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática. A esse respeito, Miskulin, Silva e Rosa (2006, p. 10) constatam que a vivência de situações colaborativas em um ambiente virtual de interatividade proporciona “subsídios para a compreensão de como as histórias compartilhadas pelos professores, por meio de repertórios comuns, criados na comunidade, possibilitaram a re-significação da prática docente, concebida como um processo social e interativo”.

Em um outro momento, Miskulin (2010, p. 1) afirma que uma comunidade online se caracteriza como um espaço formativo diferenciado para interação entre professores que consideram “o espaço virtual como um possível contexto de aprendizagem compartilhada, no qual professores desenvolvem, investigam e re-significam, socialmente, distintas práticas de sala de aula”.

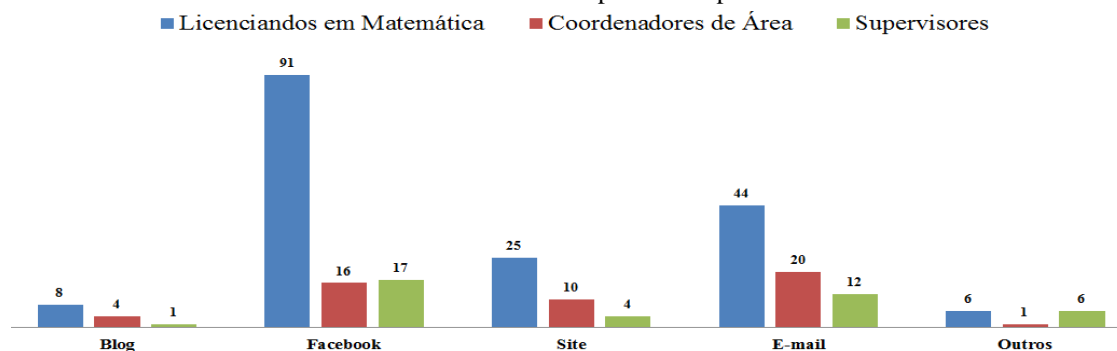
Para a referida pesquisadora, as interlocuções entre os professores de Matemática nas Comunidades de Prática virtuais podem contribuir para a formação da comunidade virtual e dos próprios professores, por meio de “relatos de fatos, histórias e de relatos de problemas do dia-a-dia da sala de aula, que revelam elementos da prática docente dos professores de Matemática” (MISKULIN, 2010, p. 2).

Apresentamos, a seguir, no Gráfico 23, as respostas dos participantes – cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática, cinquenta e um (51) coordenadores de área e

⁸⁵ Qual o principal objetivo para a criação de uma Comunidade de Prática virtual?

quarenta (40) supervisores – relacionadas a uma questão⁸⁶, que trata do principal ambiente virtual para compartilhar atividades entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.

Gráfico 23 – Ambientes virtuais utilizados para o compartilhamento de materiais.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 23, notamos que, para os licenciandos em Matemática e supervisores, o *Facebook* é o principal ambiente virtual utilizado para compartilhar atividades entre os participantes no PIBID/Matemática. Na visão dos coordenadores de área, o e-mail pessoal foi o mais evidenciado. Ressaltamos que o item “outros” pode ser caracterizado como sendo o Dropbox, plataformas do Teleduc, Moodle etc.

A esse respeito, entendemos que, independentemente do ambiente virtual utilizado, o mais importante é proporcionar condições para que aconteçam interações entre os membros dos grupos/comunidades constituídos pelo PIBID/Matemática no ambiente virtual. Assim, podemos afirmar que os ambientes virtuais serviram de suporte para o desenvolvimento de momentos que se aproximam de uma Comunidade de Prática, pois contribuíram para a interação, comunicação e compartilhamento de ideias entre os participantes, potencializando, assim, a resignificação de boas práticas e experiências no contexto da formação de professores de Matemática.

Identificamos, por meio da nossa vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática na Unesp – Rio Claro/SP, que os participantes utilizavam o *Facebook* como o principal ambiente virtual de interação e compartilhamento de materiais e notícias. O ambiente virtual no *Facebook* do referido grupo/comunidade se configurou como um espaço de integração, comunicação, partilha e colaboração entre os participantes – coordenadores de área (IES), supervisores (escolas) e licenciandos em Matemática, tornando-se um ambiente de aprendizagem efetivo e social.

⁸⁶ Qual é o principal ambiente virtual para compartilhar atividades entre os participantes do PIBID/Matemática?

Complementando essas ideias, afirmamos que a interação entre os membros do referido grupo/comunidade no *Facebook* contribuiu para: (i) a discussão e a negociação das ações do PIBID; (ii) o arquivamento dos registros oficiais – atas e relatos de reuniões do grupo; relatos de observações e intervenções didáticas; materiais para a organização de oficinas e minicursos – e compartilhamento de arquivos dos subprojetos; (iii) o compartilhamento de informações das atividades do programa e divulgações de informações sociais; e (iv) proporcionar diálogos rápidos e interativos.

A partir da Análise Interpretativa, explicitada anteriormente no Eixo Temático “Aspectos Potenciais dos Grupos/Comunidades”, do PIBID/Matemática, apresentamos no Subitem 8.1.3 uma síntese interpretativa da nossa compreensão dos conteúdos da primeira Categoria de Análise, que também envolve outro Eixo Temático, denominado “Funções dos participantes do PIBID”, a seguir.

8.1.2 Funções dos Participantes do PIBID

Nesse Eixo Temático, procuramos apresentar as funções dos diferentes participantes do PIBID – coordenadores institucionais ou de gestão, coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática – no processo de constituição, planejamento, implementação e execução das ações do PIBID/Matemática no Brasil.

Inicialmente, enfatizamos que, no PIBID, todos os participantes possuem funções e deveres que precisam ser negociados entre todos os personagens envolvidos em diferentes momentos, para que o programa se desenvolva conforme o esperado. Assim sendo, recorreremos a diversos autores que abordam o conceito de *broker* – intermediário ou negociador.

Wenger (1998, p. 110) apresenta o conceito de intermediação (*broker*), que se refere a conexões promovidas por pessoas que introduzem elementos de uma prática em outra, em geral participando de diferentes comunidades como membros efetivos, pois tal intermediação (*broker*) requer “a habilidade para gerenciar a coexistência de pertencimento e não-pertencimento, mantendo distância suficiente para trazer uma perspectiva diferente” (tradução nossa).

Wenger (1998, p. 115) afirma que uma oportunidade para os membros aprenderem ocorre quando eles visitam o ambiente de outra comunidade, possibilitando-lhes a vivência com a prática desenvolvida pela comunidade visitada. No entanto, o autor ressalta que “práticas na fronteira de comunidades correm o risco de se afastarem das práticas de origem e levarem ao isolamento. Mas o risco é, também, o potencial dessas práticas” (tradução nossa).

Nessa perspectiva, Schommer (2005, p. 148), em sua tese, enfatiza que “qualquer pessoa pode promover intermediação em algum grau, mas há pessoas que possuem essa habilidade em especial, gostam de criar conexões e engajar-se no processo de importar e exportar idéias, muitas vezes preferindo manter-se próximas às fronteiras”.

Paola Sztajn⁸⁷ também enfatiza a importância do conceito de *broker* (negociador) nas relações entre pesquisadores e professores que participam de comunidades diferentes e possuem práticas distintas. Quando esses profissionais se juntam em um grupo/comunidade, para discutirem diversos aspectos, ambos participam com interesses e objetivos diferentes, e aprendem uns com os outros nos encontros coletivos, e são responsáveis por disseminarem essas aprendizagens para suas comunidades.

Para a referida pesquisadora, o processo de interação, aprendizagem e disseminação do conhecimento construído no coletivo – todos os profissionais possuem conhecimentos que podem ser compartilhados – é um aspecto fundamental para melhorar a formação de professores.

Com base no referencial explicitado, realizamos uma interpretação separada das atuações dos participantes do PIBID – dos coordenadores de área, dos supervisores, dos licenciandos em Matemática e dos coordenadores institucionais ou de gestão.

Uma constatação envolvendo as funções dos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, identificada nas respostas e depoimentos dos participantes da pesquisa, pode ser explicitada por: **Os coordenadores de área desenvolvem diversas atividades e possuem inúmeras responsabilidades na condução dos subprojetos.**

✓ *Como formador as discussões se tornaram muito mais ricas, pois temos muito que discutir em sala de aula por conta do trabalho que temos desenvolvido em escolas públicas (F18/1).*

✓ *Oriento os futuros professores nos vários aspectos e atividades cotidianas de um professor, desde a abertura ao testar/tentar metodologias diferenciadas a que estão habituados, até o desenvolvimento prático de atividades burocráticas que fazem parte do cotidiano docente (F7/1).*

✓ *O papel do professor coordenador é o de proponente de ações e soluções de problemas tendo em vista a uma perspectiva teórica, porém compartilhadas, num processo reflexivo, com o professor supervisor e com os bolsistas. Portanto, nesta confluência é que se dá a formação profissional de cada um dos participantes deste grupo. (F12/10).*

✓ *O coordenador do programa tem nos dado muito apoio além de estar sempre se preocupando com o andamento do projeto através de reuniões mensais (L29/4).*

✓ *A coordenadora é sempre presente, em casos de dúvidas ela esclarece, orienta e sempre ajuda (S23/4).*

✓ *Desde o início do projeto nossa coordenadora sempre fez questão da participação ativa da escola e sempre acatou sugestões e pedidos da direção (S24/4).*

De acordo com esses excertos dos participantes, podemos destacar que, na condução do grupo/comunidade, os coordenadores de área do PIBID/Matemática atuaram efetivamente, pois eles estiveram presentes nas universidades, e também no ambiente escolar, orientando os

⁸⁷ Professora da North Caroline State University – Carolina do Norte, EUA. No dia 25 de março de 2014, visitou o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Unesp/Rio Claro/SP, e apresentou um seminário intitulado: “Desenvolvimento Profissional em Matemática como encontro de Fronteira: relações entre pesquisadores e professores”.

licenciandos em Matemática, esclarecendo dúvidas e dando o apoio necessário para o bom desenvolvimento das atividades e ações do PIBID.

Com base na nossa vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, identificamos que os coordenadores de área exerceram um papel de liderança na condução do grupo/comunidade, pois exerceram o papel de organizadores, facilitadores e estimuladores na participação de todos os membros do grupo/comunidade.

Notamos, também, que os coordenadores de área procuraram “animar e incentivar” todos os membros a se relacionarem com o domínio de conhecimento do grupo/comunidade, com as possibilidades de ações pedagógicas que desenvolverão em suas práticas profissionais nas escolas parceiras.

Ainda nessa direção, percebemos que os coordenadores de área procuraram manter um contato intenso com os participantes presencial ou virtualmente, pois eles deram voz e vez aos membros dos grupos/comunidades, de forma que todos os participantes tinham oportunidades de apresentarem materiais e recursos que seriam desenvolvidos nos encontros coletivos, bem como puderam negociar temáticas e a periodicidade dos horários das reuniões.

Os coordenadores de área procuraram manter o grupo/comunidade em harmonia com os seus objetivos e intenções, fazendo com que os integrantes se mativessem interessados no compartilhamento dos conhecimentos. Nesse sentido, Wenger (2002, p. 65) afirma que “o coordenador é o membro que ajuda a comunidade a manter o foco sobre o domínio do conhecimento, a manter os relacionamentos entre os membros e a desenvolver a prática”.

Nesse sentido, Wenger, McDermott e Snyder (2002) entendem que o papel do coordenador é fundamental em uma Comunidade de Prática, pois ele é responsável por incentivar, animar e envolver os membros da comunidade, principalmente os membros que atuam em uma posição periférica – participam pouco ou possuem a postura de observadores.

A partir do dados desta pesquisa e do nosso posicionamento, amparado em diversos autores, sobre a importância da atuação dos coordenadores de área em uma Comunidade de Prática, podemos afirmar que, nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, os coordenadores de área possuem um papel fundamental para o desenvolvimento das atividades, pelo fato de possuírem mais experiências formativas entre os participantes.

Para nós, os professores coordenadores de área atuavam como *brokers*, pois foram responsáveis pela negociação das ações práticas, envolvendo a parceria universidade-escola. Assim, entendemos que os formadores devem compartilhar as boas práticas do PIBID com os outros professores que atuam nas Licenciaturas em Matemática de sua instituição, na perspectiva de buscar a excelência na formação inicial de professores no Brasil.

Ressaltamos que identificamos também alguns depoimentos mencionando falhas na atuação dos coordenadores de área do PIBID/Matemática, como constam nos excertos a seguir:

✓ Muitas vezes a falta de comunicação entre bolsista e coordenador, e também a falta de organização por parte dos coordenadores de área na escola (L18/5).

✓ Com relação a universidade no início foi ter um coordenador que não era da área da licenciatura, deixando o trabalho um tanto confuso, depois uma certa tensão com os outros pibid que iam surgindo (L1/8).

✓ Não tivemos um bom acompanhamento da professora orientadora, houve falta de orientação na resolução das atividades e projetos (L54/8).

De acordo com esses excertos dos licenciandos em Matemática, constatamos que alguns coordenadores de área do PIBID/Matemática estão sendo negligentes em relação à falta de comunicação entre os membros, falta de vivência e acompanhamento das atividades realizadas nas escolas parceiras.

Para nós, um problema sério está relacionado à formação dos próprios coordenadores de área das IES, pois muitos deles, apesar de atuarem na formação de professores em cursos de licenciatura, não têm formação e conhecimentos pedagógicos para administrar um processo formativo em colaboração com os professores em serviço das escolas.

Nesta pesquisa, constatamos que existem alguns coordenadores de área, atuantes no PIBID/Matemática, que não possuem licenciatura ou uma formação complementar na pós-graduação em programas de Educação, ensino ou formação de professores. Identificamos que, no PIBID/Matemática no Brasil, dos cinquenta e um (51) coordenadores de área que responderam ao Questionário objetivo, dezessete (33,5%) possuíam bacharelado como formação acadêmica e atuavam em disciplinas na área específica da Matemática, ou seja, não se envolviam em disciplinas que geralmente procuram articular a teoria e a prática no processo formativo.

Assim sendo, muitos coordenadores de área não possuem um perfil adequado para o desenvolvimento das ações do programa para a formação de professores de Matemática. A esse respeito, preocupamo-nos com uma possível expansão do programa sem considerar o perfil dos profissionais que estarão conduzindo as ações nos subprojetos, pois, para nós, a ausência de um perfil para os coordenadores de área pode comprometer o planejamento e a implementação das ações do PIBID nas escolas, devido à ausência de conhecimentos pedagógicos destes professores das universidades.

Por fim, é pertinente destacar que o PIBID necessita de uma interlocução com a Educação Básica, através de um coordenador de área com perfil formativo específico – com foco da formação de professores de Matemática –, para que ele tenha uma relação horizontal com os professores supervisores e gestores das escolas públicas.

Detectamos que, devido às dificuldades de se encontrar formadores com perfil adequado, muitos coordenadores de área do PIBID/Matemática são professores de áreas específicas e atuam em disciplinas de conteúdo matemático nas Licenciaturas em Matemática. Assim sendo, inferimos ainda que muitos coordenadores de área atuantes no PIBID/Matemática estão mais preocupados em receber incentivos, por meio das bolsas do PIBID, do que na consolidação de parcerias compartilhadas para auxiliar efetivamente na formação de professores de Matemática.

Gatti e André (2014) também identificam que muitos licenciandos se queixam dos coordenadores de área e enfatizam que deveria acontecer uma seleção mais criteriosa para escolher coordenadores de área, preparados para o desenvolvimento das atividades do PIBID, e não simplesmente se enquadrar nos requisitos, excessivamente flexíveis, propostos pela Capes para a função de coordenação de área.

Para as referidas pesquisadoras, uma das proposições de melhoria do PIBID envolve a qualificação dos quadros institucionais. Para isso, a Capes precisa fornecer “orientações gerais para a indicação de coordenadores Institucionais e avaliação da adequação de coordenadores de Área em relação aos subprojetos, com informação mais detalhada de suas funções e atuações esperadas” (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 113).

Uma outra constatação envolvendo as funções dos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, identificada nas respostas e depoimentos dos participantes da pesquisa, pode ser explicitada por: **Existem diferentes aspectos relacionados à atuação dos licenciandos em Matemática.**

✓ Sempre atendo as solicitações de minha supervisora, realizando todas as atividades propostas com antecedência. Estou sempre me atualizando e buscando participar de forma ativa neste programa (L35/1).

✓ Sempre procurei cumprir com as minhas tarefas com responsabilidade (L66/1).

✓ Avalio como positiva, pois, sempre fiz e faço o máximo para que meu projeto tenha um bom andamento e consequentemente seja reconhecido pelo sociedade de modo geral (L31/1).

✓ As bolsistas do PIBID apresentam um desempenho diferenciado com relação as atividades teórico-práticas na área de educação matemática e colaboram muito com atividades extras que a universidade participa como mostras de matemática, tendas da Ciência, Feira de Profissões, eventos científicos etc (F29/9).

✓ Vejo como meus licenciandos que participam do PIBID estão cada vez mais envolvidos com questões relacionadas à Educação Básica (F18/1);

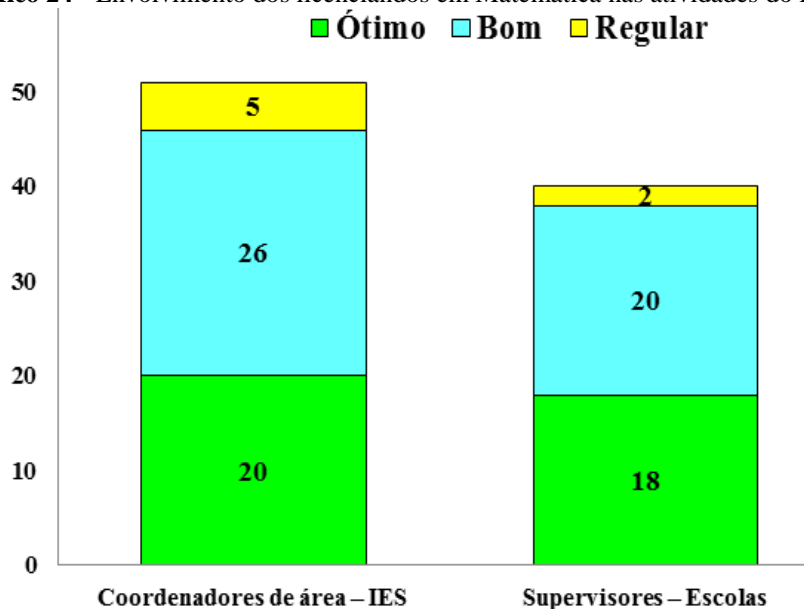
Para os coordenadores de área do PIBID/Matemática, as atuações dos licenciandos podem ser vistas como o envolvimento em múltiplas atividades formativas relacionadas ao processo de formação inicial de professores, bem como eles estão procurando se envolver nas atividades e ações do programa nas escolas públicas, e cumprindo com responsabilidade e dedicação suas funções no programa, para alcançar os objetivos do PIBID.

A esse respeito, entendemos que os licenciandos participantes do PIBID/Matemática podem ser vistos como *brokers*, pois possuem diversas responsabilidades, que são apresentadas

no Artigo 43 da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, da Capes, tais como: (i) Os licenciandos estão em processo constante de negociação e arranjo para conciliar as disciplinas de seu curso com as atividades do PIBID; (ii) Eles atuam no mínimo oito horas de atividades semanais, que preveem o contato com algum outro participante do programa, seja com outros licenciandos no estudo em grupos, seja com o professor coordenador de área, durante as orientações individuais ou nos encontros formativos com todo o grupo, seja com os professores supervisores, na realidade escolar, e com alunos da Educação Básica, durante os momentos de observação e intervenção em sala de aula.

Apresentamos, a seguir, o Gráfico 24, representando o envolvimento dos licenciandos em Matemática nas atividades do PIBID na visão dos quarenta (40) supervisores das escolas e cinquenta e um (51) coordenadores de área das IES.

Gráfico 24 - Envolvimento dos licenciandos em Matemática nas atividades do PIBID.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 24, identificamos que, para 95% dos professores supervisores e 90,2% dos coordenadores de área, os licenciandos em Matemática vêm se envolvendo e desempenhando um ótimo ou bom trabalho no PIBID/Matemática, bem como nas intervenções nas aulas de Matemática nas escolas públicas.

Uma outra constatação envolvendo as funções dos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, identificada nas respostas e depoimentos, pode ser explicitada por: **A atuação dos professores supervisores das escolas pode ser caracterizada em uma dupla perspectiva – como negociadores e como coformadores.**

Na primeira perspectiva – **atuação dos supervisores como negociadores das ações**, com a função de guiar, conduzir, organizar e mediar a atuação dos licenciandos em Matemática no ambiente escolar –, apresentamos alguns excertos dos participantes do PIBID/Matemática que sustentam a nossa compreensão.

- ✓ *Acho que eu, como professora supervisora, sou uma ponte entre a escola e a universidade. (S21/1).*
- ✓ *Todo o trabalho que realizei e venho realizando como supervisora do PIBID tem o intuito de estreitar os laços entre os bolsistas e a Educação Básica, em todas as suas nuances (S5/1).*
- ✓ *Os professores supervisores foram efetivamente auxiliadores de nossas atividades. Incentivaram-nos a concluir nossa licenciatura e nos mostravam sempre o lado bom de todas as situações vivenciadas no espaço escolar (L42/7).*
- ✓ *Os supervisores desempenham um papel muito importante no PIBID, eles são os responsáveis pelo feedback do impacto do PIBID nas escolas. É através dos supervisores que identificamos as necessidades da escola e também de aprendizagem dos alunos. É necessário o contato entre supervisores e coordenadores para que as atividades desenvolvidas atinjam os potenciais esperados (F7/10).*
- ✓ *Eu diria que o professor supervisor é a peça chave desse processo, pois o êxito da proposta depende do seu engajamento. Assim, a escolha desse profissional deve ser criteriosa (F26/10).*
- ✓ *Os supervisores são peças fundamentais no processo, pois vivem o dia-a-dia da escola e sabem quais são as verdadeiras deficiências dos alunos em Matemática (F9/10).*
- ✓ *Compartilhar essa experiência foi muito importante, pois nas conversas com os supervisores foi possível perceber as várias nuances da atuação dos acadêmicos na escola (F19/10).*
- ✓ *Essa experiência é interessante, pois trabalhamos com professores que tem experiência de sala de aula. (F22/10).*
- ✓ *O Professor supervisor tem um papel muito importante na formação dos professores em formação (bolsistas), ele é o responsável por conduzir, apresentar e orientar os bolsistas à/na escola (F12/10).*
- ✓ *No meu entendimento, o supervisor é a alma do PIBID. Se ele compartilha com a ideia do PIBID, tudo ocorre de maneira tranquila. Contudo, se ele não faz essa ponte com os bolsistas, nada acontece (F19/6).*

A atuação dos supervisores é fundamental para que os objetivos do PIBID possam ser alcançados. Assim, na nossa visão, os supervisores são *brokers*, pois são responsáveis⁸⁸ pela negociação com os outros professores da escola, para que os licenciandos possam desenvolver suas ações pedagógicas também em diversas turmas e séries.

Identificamos também que os supervisores participantes do PIBID estão engajados e assumem a responsabilidade do seu papel de negociador de ações, ou seja, atuam como pontes entre a IES e as escolas parceiras, pois contribuem para que os licenciandos possam vivenciar atividades em sala de aula, como também enfatiza o coordenador institucional do PIBID – USP: *“Os supervisores possuem um papel importante no programa, pois são responsáveis em mediar a entrada dos licenciandos nas escolas, eles se esforçam por ambientá-los, orientá-los sobre formas de se inserirem na escola, sobre relações a serem estabelecidas com o corpo docente, a direção, os funcionários e os alunos”.*

Ressaltamos ainda que notamos alguns excertos dos coordenadores de área e licenciandos em Matemática mencionando falhas na atuação dos supervisores nas escolas parceiras, como: ausências, desconhecimento de seus papéis no programa, falta de compromisso e falta de pontualidade, como consta nos excertos a seguir:

⁸⁸ No artigo 42 da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, encontram-se os deveres dos professores Supervisores do PIBID.

- ✓ *Em alguns momentos, as atividades extra-curriculares e/ou ausência do professor supervisor (por motivos particulares) nos dias de prática (F9/5).*
- ✓ *Tivemos professores que interpretaram o projeto como mais uma atividade proposta sem se envolver em questões de formação destes profissionais (F2/7).*
- ✓ *Os supervisores têm participado muito pouco das discussões. Eles não compreenderam bem qual é o seu papel no PIBID. Interagem apenas com os pibidianos dentro de suas respectivas escolas (F15/10).*
- ✓ *Foi preciso corrigir algumas falhas dos supervisores, como pontualidade e compromisso com as atividades propostas (F27/10).*
- ✓ *Algumas vezes a falta de comprometimento de alguns supervisores foi um problema. Isso sobrecarregava os bolsistas licenciandos (L66/8).*
- ✓ *Na escola temos dois problemas graves: a falta de planejamento da escola e a ausência de responsabilidade do professor supervisor que não cumpre suas funções como deveria (L14/8).*
- ✓ *A formação inicial depende da formação dos professores supervisores. De nada adianta se o professor supervisor não possuir boas experiências para passar para os bolsistas (L73/3).*

Pelos excertos apresentados pelos participantes, envolvendo os entraves da atuação dos supervisores, podemos inferir que esses aspectos dificultam o alcance dos objetivos do PIBID. Assim sendo, entendemos que o empenho dos supervisores é fundamental para envolver e mobilizar os demais professores das escolas a participarem das ações desenvolvidas pelo PIBID/Matemática nas escolas públicas.

Na segunda perspectiva – **atuação dos supervisores como coformadores**, com a função de orientar formativamente os licenciandos em Matemática participantes das ações do PIBID, por meio das suas experiências profissionais –, apresentamos alguns excertos dos participantes do PIBID/Matemática que sustentam a nossa compreensão.

- ✓ *A professora supervisora é uma grande companheira não medindo esforços para que as atividades do PIBID aconteçam, sendo ainda um exemplo a ser seguido, muito comprometida com sua profissão, além de ter muito conhecimento matemático, nos passa uma ideia clara da profissão (L46/7).*
- ✓ *Minha supervisora, esteve muito conectada com os bolsistas e conscientes do seu papel como coformadora de futuros docentes (L53/7).*
- ✓ *O professor supervisor ao qual estamos vinculados também, sempre orienta e explica o que esta fazendo e o que seria mais importante, ou não para fazermos no laboratório (L44/7).*
- ✓ *Sempre estou presente em sua atuação como docente e procuro conversar com eles a respeito de tudo que for importante para seu crescimento profissional (S10/1).*
- ✓ *Troco ideias com os pibidianos, quando é preciso, corrijo, dou dicas, nas reuniões fazemos comentários e também aprendo muito com eles (S21/1).*
- ✓ *Hoje sinto-me como corresponsável no processo de ensino e de aprendizagem deles (S11/10).*
- ✓ *Fico feliz em saber que ajudei na formação desses futuros professores e de que minha experiência como docente possa servir de exemplo para melhorar ainda mais a educação (S20/10).*
- ✓ *Eu sempre tentava passar para eles muita confiança em todos os momentos, eu sempre os orientava para entrar em sala de aula, seguros do que iam trabalhar (S9/12).*

No PIBID, o professor supervisor das escolas públicas é considerado um coformador dos futuros professores nos processos das interações nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.

A esse respeito, entendemos que os supervisores também são importantes para oportunizar formação para os coordenadores de área das IES, pois muitos dos formadores, atuantes nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, estão distantes das salas de aula da Educação Básica há muitos anos e, mesmo assim, continuam atuando nos processos formativos sem terem conhecimento da prática atual do ensino de Matemática em sala de aula.

Assim, podemos inferir a importância das experiências dos supervisores para a aprendizagem dos coordenadores de área e dos licenciandos em Matemática.

Perecebemos que os professores supervisores estão colaborando na construção de tarefas diferenciadas para os licenciandos em Matemática desenvolverem em sala de aula. Para nós, essas atividades têm provocado mudanças no espaço escolar, e mais especificamente no ensino de Matemática em sala de aula.

Identificamos que diversas atividades de orientações formativas foram apresentadas aos licenciandos em Matemática pelos supervisores, como: (i) explicar os conteúdos e conceitos abordados várias vezes; (ii) sempre ser cordial com os alunos; (iii) procurar atender todos os alunos, em especial os que apresentam maior dificuldade de aprendizagem; (iv) dominar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; (v) sempre preparar as aulas buscando novas atividades e metodologias; (vi) serenidade ao lidar com indisciplinas.

Também notamos que os supervisores orientaram os licenciandos em relação a alguns aspectos relacionados à postura profissional, como: (i) Nunca gritar em uma sala de aula; (ii) assinar diariamente o livro de ponto; (iii) cumprimento dos horários; (iv) procurar ter uma relação horizontal com os alunos; (v) preocupação com a aprendizagem dos alunos, entre outros.

Todos esses aspectos, elencados anteriormente, compõem os aspectos formativos enfatizados pelos supervisores, em suas atuações como coformadores no PIBID/Matemática, que a docência requer e que são importantes para a atuação de um professor em sala de aula. No entanto, também constatamos que muitos supervisores possuem medo e insegurança em atuar como legítimos coformadores – responsáveis por orientar e produzir conhecimento das práticas desenvolvidas em sala de aula –, conforme consta nos excertos dos coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID, a seguir:

✓ Quando formamos um professor e ele vai atuar na escola, muitos deles imaginam que a teoria é tão mais importante que suas experiências, pois quando ele tem a chance e oportunidade de orientar, eles têm medo de escrever sobre as suas experiências e esse aspecto é preocupante, pois eles estão orientando todo o trabalho na escola e mesmo assim ainda duvidam de que aquilo que eles podem dizer é importante para a academia. No começo, nós entendemos que o supervisor ia se assumir como coformador. No entanto começamos a perceber que vários supervisores tinham muito medo de tomar as iniciativas na própria escola, porque essa relação é muito forte, pois quem tem o dinheiro é a universidade, e então é ela que dá o tom, ou seja, cabe ao professor da universidade definir as ações. Quando vai ter uma reunião do PIBID não precisa ter um coordenador de área lá, porque aqui nós consideramos esse supervisor como um formador de professores (coordenadora Institucional do PIBID - UFSCar).

✓ Hoje, o que ocorre é que muitos professores que estão atuando como supervisores no PIBID não sabem ser supervisores, ou seja, não está claro para eles os seus papéis formativos, pois muitos deles ainda entendem que a formação é responsabilidade das universidades. Quando eu estou falando em procurar abrir mais espaço para os supervisores não é só no discurso, é abrir mais espaço de fato, horizontalizando até na construção das reuniões, para que os alunos da graduação percebam que os professores supervisores das escolas também estão ali para atuarem como coformadores, pois eles possuem diversos conhecimentos da prática pedagógica que podem auxiliar (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

Com base no excerto da coordenadora institucional do PIBID - UFSCar, podemos inferir que muitos supervisores participantes do PIBID/Matemática possuem uma sensação de medo e insegurança, pois muitas vezes eles não tomam iniciativa, porque, em seus processos formativos e profissionais, sempre esperaram os professores formadores das universidades definirem as ações que seriam realizadas.

A esse respeito, constatamos a existência de um diálogo imperativo dos professores das universidades para com os professores das escolas públicas, conforme explicitado pelas coordenadoras institucionais ou de gestão do PIBID. Elas enfatizam que o ideal seria a existência de uma relação horizontal entre coordenadores de área e supervisores, pois ambos devem ser vistos como formadores de professores.

O excerto da coordenadora de gestão do PIBID – Unesp nos fez perceber que ainda é perceptível que muitos supervisores das escolas esperam “as ordens” a respeito das atividades que serão desenvolvidas no PIBID/Matemática pelos coordenadores de área. Para nós, este é um aspecto em que é preciso avançar na interação entre os formadores das IES e os professores supervisores das escolas. A referida coordenadora enfatiza ser preciso horizontalizar as relações entre os coordenadores de área e os supervisores nos encontros formativos, para que os supervisores atuem como coformadores.

A nossa vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP nos permitiu identificar que os supervisores procuravam: (i) compartilhar suas experiências, de vários anos, no que diz respeito à dinâmica da sala de aula, às aprendizagens dos alunos, à estrutura da escola, às práticas e aos fatores problemáticos na sala de aula; (ii) participar das atividades do grupo/comunidade, apresentando e esclarecendo diversos aspectos relacionados à realidade profissional enfrentada pelos professores das escolas; (iii) compartilhar experiências práticas de sala de aula, o que permitiu que os licenciandos em Matemática (menos experientes) pudessem aprender com os professores das escolas parceiras, considerados mais experientes.

A partir dos aspectos explicitados envolvendo a atuação dos supervisores no PIBID/Matemática, entendemos que os supervisores, por meio de suas experiências profissionais, podem auxiliar no processo de elaboração e aplicação das atividades, facilitando a prática dos licenciandos em um contexto que, para eles, ainda é novo e desconhecido. Assim, os professores supervisores participantes do PIBID auxiliam na proximidade do futuro professor de Matemática com a realidade escolar, contribuindo, assim, para uma formação de qualidade do futuro professor de Matemática.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos envolvendo as funções dos participantes do PIBID pode ser explicitada por: **Existem diferentes aspectos relacionados à atuação dos coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID nas IES.**

✓ Ainda ontem nós fizemos uma reunião com todos os 15 coordenadores aqui na USP. Acabamos de realizar o encontro e, neste encontro nós consideramos como sendo uma oportunidade em que todas as pessoas vão se conhecer é muito produtivo essas reuniões, porque vieram pessoas de São Carlos de ônibus, mas tiveram 3 coordenadores de área que não veio e aí eu tive que dar um choque geral (coordenador Institucional do PIBID - USP).

✓ Aqui na UFSCar, realizamos a formação para os professores supervisores da escola. Uma vez por mês, reunimos com todos os supervisores para realizar a formação deles para a orientação junto aos alunos. Aqui na UFSCar, os supervisores participam de formações de como orientar e todas as semanas são eles os responsáveis pela condução dos grupos de estudos e trabalhos com os licenciandos (coordenadora Institucional do PIBID - UFSCar).

✓ O processo de negociação com as secretarias de educação foi um pouco complicado em 2009 porque o edital pedia um convênio com a secretaria de educação e isso levou tempo para sair porque eram muitas exigências da secretaria de educação do estado de São Paulo. Então, fomos até a secretaria várias vezes para que o convênio fosse firmado. A elaboração do relatório institucional é muito complexo e exige um tempo imenso. Imagine 24 relatórios dos subprojetos e temos a responsabilidade de transformá-los num relatório institucional. Nós reunimos várias vezes para fazer o relatório institucional da Unesp. É um trabalho de juntar tudo, pegar tudo nos formulários dos subprojetos grandes e distintos. Na confeccção do relatório institucional da Unesp - eu sempre trabalhei na sua elaboração, sempre fui muito envolvida em colaborar na elaboração dos relatórios institucionais (coordenadora de gestão do PIBID - Unesp).

A atuação dos coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID possui diversas funções, e entre elas está sua atuação como *broker*, pois eles são responsáveis⁸⁹ pelo processo de negociação entre as IES e as Secretarias municipais e estaduais de Educação, bem como são responsáveis pela elaboração dos relatórios institucionais do PIBID.

Com relação a isso, entendemos que os professores Coordenadores Institucionais são responsáveis por responderem pela coordenação geral do PIBID perante as IES, as escolas, as secretarias de educação e a Capes. Esses profissionais são responsáveis pela negociação e pela formatação de acordos com as autoridades da rede pública de ensino e pela participação das escolas no PIBID.

Para nós, os professores coordenadores de Gestão de Processos Educacionais são responsáveis pela articulação nas diversas instâncias (colegiados, institutos, faculdades) envolvidas na proposta institucional, bem como por negociar e informar a escola parceira sobre as atividades do PIBID/Matemática, como consta no excerto a seguir.

✓ Uma situação: tem uma licenciatura nova que é de biologia em São Vicente/SP, nós insistimos, estimulamos e apoiamos para que o PIBID pudesse estar também neste curso. Não é porque o curso é novo e não está totalmente consolidado que não podemos elaborar e submeter um subprojeto para participar do PIBID. Outra situação: temos um curso de licenciatura num campus que não tem a tradição de formação de professores, por exemplo: em Jaboticabal temos um curso das Ciências Agrárias etc. temos uma licenciatura de ciências biológicas em um Campus com diversos bacharelados. Então, o que acontece: em geral não tem departamento de educação, às vezes existe apenas um pequeno grupo de professores para dar conta de um curso de licenciatura com poucos interlocutores então é papel nosso apoiar para que um docente desta licenciatura assuma o PIBID e nós íamos apoiando e dando força porque esse respaldo é muito importante (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

⁸⁹ No artigo 39 da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, encontram-se diversos deveres do(a) coordenador(a) institucional. No artigo 40 da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, são detalhados os diversos deveres dos coordenadores de gestão de processos educacionais.

A coordenadora de gestão do PIBID – Unesp apresentou dois exemplos de como os coordenadores de gestão podem atuar em uma política institucional definida para que todas as licenciaturas participem do programa. Assim, notamos a importância da atuação dos coordenadores institucionais ou de gestão das universidades, pois também são responsáveis pela divulgação, incentivo, apoio e respaldo para que o projeto institucional do PIBID contemple todas as Licenciaturas em Matemática das universidades.

A partir da Análise Interpretativa dos dois Eixos Temáticos – (i) aspectos potenciais dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática e (ii) as funções dos participantes do PIBID/Matemática – que constituíram a primeira Categoria de Análise, apresentamos, no Subitem a seguir, uma síntese interpretativa envolvendo nossa compreensão dos conteúdos explicitados na primeira Categoria de Análise.

8.1.3 Síntese Interpretativa da Categoria de Análise I- Dimensões do Grupo/Comunidade do PIBID/Matemática

Na presente síntese interpretativa, apresentamos as nossas constatações elucidadas nos dois Eixos Temáticos que constituíram a primeira Categoria de Análise. Em um primeiro momento, apresentamos, com base no movimento dialógico explicitado no Item 8.1.1, nossas constatações em relação aos **aspectos potenciais dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática**. Em um segundo momento, apresentamos, com base no movimento dialógico explicitado no Item 8.1.2, as constatações envolvendo as **funções dos participantes do PIBID/Matemática**.

Apresentamos, a seguir, as nossas compreensões provenientes da Análise Interpretativa do Eixo Temático “Aspectos potenciais dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática”.

Os grupos/comunidades do PIBID/Matemática, em alguns momentos possuem similaridades e se aproximam do conceito de Comunidade de Prática, pois os três (03) elementos estruturantes de uma Comunidade de Prática – **domínio, comunidade e prática** – estão presentes nas relações entre os participantes – coordenadores de área das IES, supervisores das escolas e licenciandos em Matemática –, com diferentes níveis de experiência profissional no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Em relação ao **domínio** compreendemos que os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática possuem uma visão clara do domínio – conhecimento do vir a ser professor de Matemática –, pois eles entendem os objetivos do PIBID e as finalidades de suas atuações no programa. Os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática procuravam planejar, discutir e negociar coletivamente as ações do programa.

Em relação a **comunidade** constatamos que os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática se engajaram nas atividades da comunidade, pois compartilhavam entendimentos sobre o que estavam fazendo para a constituição da aprendizagem dos membros do referido grupo/comunidade, conforme explicitado por Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 28), a comunidade “é aquilo que constitui o tecido social da aprendizagem”. Para os autores, além da aprendizagem ser constitutiva da comunidade, por meio das relações e interações os membros constroem relacionamentos que os permitem aprender uns com os outros, a aprendizagem também é um produto da comunidade.

Em relação à **prática**, identificamos que existe uma preocupação dos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática em elucidar um repertório de conhecimentos a serem compartilhados entre eles na busca pela constituição de uma identidade para os seus grupos/comunidades, bem como as três (03) características da prática como fonte de coerência das Comunidades de Prática – **engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado** (WENGER, 1998) – se fazem presente nas atividades desenvolvidas pelos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática no Brasil.

Os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática estavam comprometidos uns com os outros – **engajamento mútuo** –, para o desenvolvimento das ações do programa nas escolas parceiras, pois eles compartilhavam tanto as experiências positivas como as negativas, em relação às atividades desenvolvidas no contexto escolar. Assim, os participantes realizavam tarefas em conjunto, por meio de um processo de negociação para melhorar as atividades do PIBID/Matemática.

Os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática possuem um **empreendimento conjunto**, pois eles valorizam a coletividade – as ações são discutidas e negociadas conjuntamente –, para o desenvolvimento das práticas, e existem relações de responsabilidade mútua e trocas de responsabilidades entre eles.

Os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática possuem um **repertório de ações compartilhadas**, pois procuram compartilhar materiais e documentos, e compartilhar experiências entre si, que podem ser reutilizados, servindo de fonte de aprendizagem para todos os participantes do grupo/comunidade.

Assim, o compartilhamento de informações, ideias, opiniões e experiências entre os supervisores das escolas com os licenciandos e com os formadores das IES contribuiu para o processo de formação e aprendizagem da docência de todos os envolvidos nos grupos/comunidades.

Existe um envolvimento entre novatos e experientes – **Participação Periférica Legítima** – entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática no Brasil, pois constatamos que os membros novatos (licenciandos em Matemática) buscam sua participação de forma legitimada, por meio da ajuda de membros mais experientes (formadores e coformadores) da comunidade.

Identificamos também que os membros mais experientes igualmente aprenderam muito com os novatos. A esse respeito compreendemos que a inclusão de novos participantes nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática contribuiu para dinamizar as ações, pois identificamos que eles procuram se engajar ativamente desde o início de suas participações e, com o passar do tempo, eles vão se sentindo mais à vontade (envolvidos e abraçados) para dar sugestões e fazer apontamentos.

Os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática **interagem coletivamente de maneira regular** em encontros presenciais – realizados com frequência semanal ou quinzenal – para planejamento das ações do programa – processos formativos e administrativos.

Compreendemos que os encontros regulares são fundamentais para a avaliação e a reflexão dos participantes sobre o trabalho desenvolvido no programa, bem como servem para organização das ações futuras, ou seja, os encontros regulares se constituem como um espaço de compartilhamento de informações, de aprendizado e de convivência, proporcionando assim uma integração entre os participantes nos grupos/comunidades.

Os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática possuem espaços para apresentarem suas ações e entendimentos nos encontros coletivos presenciais. Todos eles realizam discussões a respeito das diferentes abordagens metodológicas de ensino de Matemática a serem implementadas nas escolas públicas da Educação Básica. Ressaltamos também eles interagem virtualmente – *Facebook, e-mail, sites, etc.* – para discutirem, elaborarem, planejarem e prepararem atividades desenvolvidas pelo grupo/comunidade.

Os **ambientes virtuais** contribuíram para dinamizar as interações e comunicações entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, bem como contribuem para o compartilhamento de práticas e experiências no contexto da formação de professores de Matemática, corroborando com (MISKULIN, 2010). Ressaltamos que o *Facebook* é utilizado como principal ambiente virtual para interação entre os membros dos grupos/comunidades, e o compartilhamento de materiais e a colaboração entre eles foram os principais objetivos para a criação de um espaço virtual.

Os laços de **respeito, cumplicidade e confiança** entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática foram se constituindo, no decorrer das interações nos encontros presenciais e no ambiente virtual. As relações de respeito, cumplicidade e confiança estão relacionados às oportunidades que todos eles foram expostos a manifestarem as suas ideias e opiniões, compartilharem experiências e adquirem um sentimento de respeito as críticas dos outros membros no interior do grupo/comunidade.

Existem **diferentes níveis de intensidade de participação – regulares e eventuais** – nos grupos/comunidades, do PIBID/Matemática. Os participantes regulares – coordenadores de área, licenciandos em Matemática e supervisores – juntos discutem e refletem coletivamente sobre várias aspectos da complexidade de ensinar e aprender Matemática, por meio das atividades desenvolvidas pelo PIBID/Matemática nas escolas da Educação Básica. Os participantes eventuais – colaboradores que não são participantes regulares – contribuem pontualmente com formações, orientações e atividades didático-metodológicas, pois possuem interesse em ver o desenvolvimento intelectual dos participantes do grupo/comunidade.

As **reflexões conjuntas** das práticas pedagógicas realizadas pelos participantes dos grupos/comunidades, do PIBID/Matemática contribuíram para os processos de formação inicial e continuada dos professores de Matemática. Identificamos que a reflexão coletiva envolvendo as experiências em sala de aula proporciona possíveis análises e ressignificações para aperfeiçoamento das práticas dos professores.

Os participantes dos grupos/comunidades, do PIBID/Matemática desenvolvem um **trabalho colaborativo**, pois identificamos, em alguns momentos, o compartilhamento de experiências e de reflexões conjuntas. Ainda nessa perspectiva, os participantes dos grupos/comunidades, aprendem a lidar, através do respeito e cumplicidade mútua no desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas públicas, pois a colaboração envolve saber ouvir o outro e também contribuir para o trabalho dos outros participantes que fazem parte do grupos/comunidades.

A **rotatividade de papéis e a distribuição de responsabilidades** existentes nos encontros presenciais dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática contribuiu para a democratização das relações de poder. Esses aspectos são fundamentais para a existência de uma relação mais horizontal, estreita e colaborativa entre os participantes do grupo/comunidade, assim como explicitado por Zeichner (2010). Nesse sentido constatamos que os coordenadores de área estão desenvolvendo um trabalho colaborativo com os outros participantes, pois eles têm proporcionado oportunidades para os licenciandos em Matemática e supervisores compartilharem as ações conjuntas e decisões nos grupos/comunidades.

Em relação ao Eixo Temático “Funções dos participantes do PIBID”, apresentamos, a seguir, algumas compreensões provenientes do movimento dialógico realizado no Subitem 8.1.2.

Os **coordenadores de área** desenvolveram diversas funções como *broker*⁹⁰ na condução dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática, pois eles orientaram os licenciandos em Matemática na parte teórica, esclareceram dúvidas, estimularam a interação entre os participantes para que eles se envolvessem com o domínio de conhecimento do grupo/comunidade. Proporcionaram ainda o apoio necessário para o bom desenvolvimento das atividades e ações do PIBID. Compreendemos que os coordenadores de área possuem um papel fundamental para o desenvolvimento das atividades no programa, pelo fato de possuírem mais experiências formativas e conhecimento teórico que auxilia na elaboração, desenvolvimento e reflexões das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Os **licenciandos em Matemática** participantes do PIBID, envolveram-se e engajaram-se nas atividades e ações do programa nas IES e nas atividades nas escolas parceiras. Assim sendo, pelas ações desenvolvidas no PIBID, foi possível observar um engajamento e comprometimento dos licenciandos em Matemática nos grupos/comunidades, aproximando-se assim de uma Comunidade de Prática, pois nelas existem pessoas (licenciandos) engajadas em ações e na negociação dos significados dessas ações. Os licenciandos também podem ser vistos como *brokers*, pois estão em constante processo de negociação para conciliar as disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática com as atividades do PIBID.

As funções dos **professores supervisores** no PIBID/Matemática, nesta pesquisa, foram abordadas em uma dupla perspectiva: (i) atuação como *brokers* – possuem a função de guiar, conduzir, organizar e mediar a atuação dos licenciandos em Matemática no ambiente escolar; e (ii) atuação como coformadores – possuem a função de utilizar suas experiências profissionais para orientar formativamente os licenciandos em Matemática, participantes das ações do PIBID.

Na primeira perspectiva – atuação como *brokers* – compreendemos que os supervisores participantes do PIBID, estiveram engajados e assumiram a responsabilidade do seu papel de negociador de ações, pois atuaram como pontes entre a IES e as escolas parceiras. Na segunda perspectiva – atuação como coformadores – compreendemos que os supervisores realizaram diversas orientações formativas para os licenciandos em Matemática, em relação aos conhecimentos da prática profissional.

⁹⁰ Entendemos como Broker a pessoa que desempenha a função de negociador das ações e atividades nos grupos/comunidades, do PIBID/Matemática no Brasil.

Entretanto, ressaltamos que os supervisores precisam auxiliar os licenciandos em Matemática, assumindo-se como coformadores, não esperando “ordens” dos coordenadores de área em relação às atividades que serão desenvolvidas no PIBID/Matemática. Assim, defendemos que as relações entre formadores e coformadores na condução das atividades do PIBID/Matemática sejam mais horizontais, conforme apontado por Zeichner, (2010).

Os **coordenadores institucionais e os coordenadores de gestão de processos educacionais** do PIBID realizaram diversas atividades como *brokers*, pois foram responsáveis pelo processo de negociação entre as IES e a Capes e entre as IES e as Secretarias municipais e estaduais de Educação, bem como foram responsáveis pela articulação nas diversas instâncias (colegiados, institutos, faculdades) envolvidas na proposta institucional. Além de negociarem e informarem as escolas parceiras sobre as atividades do PIBID, inclusive a elaboração dos relatórios institucionais.

Com base na síntese interpretativa explicitada, finalizamos a presente Categoria de Análise afirmando que os aspectos e características das Comunidades de Prática presentes nos grupos/comunidades do PIBID/Matemática se constituem como uma das potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil.

8.2 Interpretação da Categoria de Análise II - Parcerias na Formação de Professores

Na presente Categoria de Análise, procuramos elucidar algumas constatações, por meio de um movimento dialógico envolvendo os três (03) Eixos Temáticos – (i) parcerias entre as instituições participantes do PIBID; (ii) escola como espaço de formação de professores; e (iii) Espaços Formativos de Professores –, os quais se articularam.

Assim, iniciamos apresentando o movimento dialógico do primeiro Eixo Temático.

8.2.1 Parcerias entre as Instituições participantes do PIBID

Nesse Eixo Temático, “Parcerias entre as instituições participantes do PIBID”, procuramos elucidar os três (03) tipos de parcerias – oficial, dirigida e colaborativa –, constituídas entre as instituições participantes do PIBID no Brasil, identificadas nas respostas e depoimentos dos participantes. Logo após, apresentamos alguns entraves existentes nas parcerias entre as instituições – IES e Escolas – participantes do PIBID. Destacamos algumas dificuldades enfrentadas pelos licenciandos em Matemática para o desenvolvimento das atividades do PIBID em sala de aula nas escolas públicas parceiras.

Inicialmente, explicitamos os três (03) tipos de parcerias – oficiais, dirigidas e colaborativas – constituídas entre as instituições participantes do PIBID, identificadas nas respostas e depoimentos dos participantes do PIBID/Matemática no Brasil.

Uma das constatações evidenciada nos excertos dos participantes pode ser explicitada por: **A “parceria oficial” no PIBID acontece somente entre Capes e Universidades, pois os editais são direcionados somente para as Universidades.**

✓ *A política de editais adotadas pelo governo federal inviabiliza um diálogo mais amadurecido, corremos contra o tempo sempre (F8/4).*

✓ *A Capes faz o edital somente para as universidades. E são as universidades que vão até as escolas. É um processo hierárquico. Estamos falando de compartilhamento, mas não existe um compartilhamento, pois a escola não pode escolher em qual universidade ela quer atuar. (coordenadora Institucional do PIBID - UFSCar).*

✓ *No início foi um pouco mais complicado o diálogo entre a Capes e as instituições, mas fomos crescendo e aprendendo como fazer, ampliamos juntamente com a própria Capes, pois ela sempre esteve preocupada em dialogar para atender as demandas e questões das instituições parceiras do PIBID. Eu percebi que a Capes foi ajustando e isso foi muito bom, porque a Capes ouviu a comunidade, ela pediu sugestões, fez reuniões e foi fazendo ajustes no Programa (coordenadora de gestão do PIBID - Unesp).*

As “parcerias oficiais” acontecem somente entre Capes e Universidades, pois as escolas não podem participar dos editais da Capes, que os direciona apenas para as Universidades. No PIBID, o governo, por meio da Capes, abre um edital para que as Universidades proponham projetos e apontem quais escolas serão parceiras, ou seja, os editais são direcionados apenas para as Universidades.

Para nós, esse fluxo nos transmite uma ideia de hierarquização e se distancia da “parceria colaborativa”, pois entendemos que a questão não é mudar das Universidades para as Escolas, mas configurar uma “parceria colaborativa”, na qual o diálogo entre as instituições se instale com frequência durante as renovações dos subprojetos ou implementações de novos subprojetos.

Sobre isso, identificamos que o estabelecimento de convênios envolvendo projetos e programas como o PIBID, entre Universidades e Escolas, acontece somente com a autorização das Secretarias da Educação, municipais e/ou estaduais. Para nós, essa burocracia evidencia a pouca autonomia das instituições formadoras, pois seus projetos e programas dependem da vontade política dos secretários e gestores da Educação, conforme explicitado por Foerste (2005, p. 94): “existe pouca autonomia das equipes da Universidade e das Escolas em relação ao poder público”.

Complementando essas ideias, o referido autor enfatiza que a “parceria oficial” é a alternativa apresentada pelo governo, pois é oficializada por decreto, pois “o governo define previamente tarefas e as distribui entre as instituições que são designadas a participar da parceria oficial” (FOERSTE, 2005, p. 116).

No PIBID, a Capes se apresenta como o principal órgão administrativo, juntamente com as Pró-Reitorias das Universidades e as Secretarias de Educação. Nesse sentido, Sousa (2013, p. 3) afirma que estes três (03) setores da administração educacional “possuem como interesse

comum o investimento na formação inicial e continuada de professores, para que ocorra o desenvolvimento profissional destes profissionais”.

Percebemos que a Capes tem procurado dialogar com as Universidades na busca pelo aprimoramento dos editais do PIBID. A esse respeito, Rodrigues, Silva e Miskulin (2014, p. 7995), considerando os editais e regulamentos do PIBID propostos pela CAPES para as Universidades, afirmam que “estamos vivendo uma nova fase na educação brasileira e principalmente na formação de professores. A nosso ver, a ampliação do PIBID evidenciada em seus Editais representa um avanço em termos de políticas públicas”.

Com base no explicitado anteriormente, defendemos que os subprojetos de Matemática do PIBID devem ser elaborados com os professores das escolas, sendo esse um aspecto sugestivo para se tornar uma condição de aprovação dos futuros editais do PIBID.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo as parcerias entre as instituições participantes do PIBID, pode ser explicitada por: **A “parceria dirigida” no PIBID acontece das Universidades para com as Escolas públicas da Educação Básica.**

✓ A escola ficou satisfeita pelo suposto auxílio que eu e meus alunos levaríamos até eles. Não foram eles que pediram nós nos oferecemos, mas eles gostaram (F6/6)

✓ A universidade tem levado o projeto pronto para as escolas. Ouvir os professores da escola tem sido um ponto negligenciado pela universidade. (F11/4).

✓ Cabe ao responsável pela elaboração dos subprojetos convidar a escola a contribuir com os pontos e ações importantes na elaboração e implementação desses subprojetos (F13/4).

✓ A escola tem muita pouca influência sobre a formação de professores da Universidade. Os currículos já estão prontos e predeterminados pelas licenciaturas e sem participação da escola no processo (F23/3).

✓ As escolas de fato não participam da elaboração dos subprojetos. Eles são elaborados dentro da Universidade, a princípio não sabíamos em quais escolas estaríamos (F24/4).

Com base nesses excertos, podemos inferir que a maioria dos subprojetos do PIBID/Matemática são elaborados pelas universidades, ou seja, as escolas não participam da sua elaboração. Eles são elaborados pelos coordenadores de área no interior das IES, e depois de sua elaboração estes procuram as escolas para proporem uma “parceria dirigida”.

Na “parceria dirigida”, os professores das universidades detêm o poder de decisão, do que fazer e como fazer, e os professores em serviço nas escolas públicas apenas cumprem as tarefas de um projeto ou programa idealizado e coordenado pelas universidades, ou seja, os professores das escolas possuem um caráter burocrático, pois existe uma relação hierarquizada, na qual “o saber acadêmico se sobrepõe aos saberes da experiência docente. A configuração das ‘parcerias dirigidas’ não tem dado conta de apresentar resultados para novas demandas colocadas atualmente no trabalho do professor” (FOERSTE, 2005, p. 115).

Complementando essas ideias, Foerste (2005, p. 114) afirma que a “parceria dirigida” é considerada como sendo a mais tradicional entre os três (03) tipos de parcerias existentes, pois

na “parceria dirigida a universidade pensa e à escola resta a função de executar as tarefas. As escolas são consideradas como um meio de aprendizagem daquele conjunto de aspectos exigidos nos cursos de formação inicial”.

Um aspecto que evidencia a “parceria dirigida” no PIBID envolve o não reconhecimento das escolas como espaço de formação de professores pelas universidades. Na nossa visão, uma barreira que os professores das IES deveriam ultrapassar consiste no desenvolvimento de um trabalho coletivo com professores das escolas no processo de formação de professores.

Assim, Sousa (2013, p. 12) tece críticas às parcerias dirigidas na formação de professores, pois enfatiza ser preciso romper o paradigma de que são somente as IES as responsáveis pela formulação de teorias sobre o ensino para serem aplicadas nas escolas, pois “tanto professores formadores das IES, como futuros professores e, professores em serviço das escolas são pensadores do ensino”.

Identificamos que existe um processo de hierarquia das universidades com as escolas públicas, pois é evidente um diálogo imperativo das universidades para com as escolas desde a elaboração dos subprojetos do PIBID. Para comprovarmos, apresentamos, a seguir, alguns excertos que corroboram a existência de um processo de hierarquia das universidades com as escolas públicas da Educação Básica.

- ✓ *As escolas não participam na elaboração das propostas, pois elas vem prontas e sempre são colocadas* (S3/3).
- ✓ *As escolas não participam da elaboração das propostas do Subprojeto, mas as ações que devem ser desenvolvidas para que se atinja com êxito a execução dessas propostas é discutido com a escola sim* (S5/4).
- ✓ *Poderia ser dado um espaço para darmos sugestões na elaboração dos subprojetos* (S12/4).
- ✓ *As escolas têm pouca atitude pró-ativa para opinar sobre os projetos e os prazos são sempre curtos, sem possibilidade de um processo de construção mais coletiva* (F15/4).
- ✓ *Universidades precisam parar de apenas utilizar as escolas* (F18/4).
- ✓ *Não há um diálogo para formulação dos projetos, geralmente se dão em cima da hora, não dando tempo sequer de pensar nas escolas.* (F22/4).
- ✓ *A escola tem muita pouca influência sobre a formação de professores da Universidade. Os currículos já estão prontos e predeterminados pelas Licenciaturas e sem participação da escola no processo* (F23/3).

De acordo com esses excertos dos participantes, podemos inferir que existe um diálogo imperativo das universidades com as escolas, pois constatamos que este aspecto é evidente desde a elaboração dos subprojetos, pois muitas vezes as universidades apenas propõem parcerias com as escolas, mas não reconhecem a escola como lócus de formação de professores.

Nesse sentido, Zeichner (2003, p. 37) afirma que as universidades procuram as escolas em uma relação hierarquizada, pois “é raro os planejadores educacionais, assim como os órgãos do governo, encararem os professores como agentes importantes no processo de reforma educacional”.

Na perspectiva institucional, apresentamos, a seguir, alguns excertos dos coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID em relação à “parceria dirigida” entre universidades e escolas.

✓ Em muitos lugares a universidade se dirige até a escola para coletar dados para realizar as suas pesquisas e não voltava mais. Num trabalho com a escola, a hierarquia ainda existe e é muito latente, tanto é que quando nós percebemos isso, tem um caderno nosso que está sendo organizado. Todo esse material será organizado em parceria por um supervisor da escola juntamente com um coordenador de área da universidade. Estamos fazendo isso para procurar romper o círculo vicioso de quem organiza material científico é só o pesquisador. Mas isso tudo é um trabalho de cinco anos. Os professores das escolas também são formadores, mas não são considerados nem como co-formadores. Porque o aluno da licenciatura tem uma identidade com o professor da Universidade, pois passa boa parte de sua graduação convivendo com o professor universitário, o que dificulta a identificação com professores da Educação Básica (coordenadora institucional do PIBID - UFSCar).

✓ Eu acho que falamos sobre horizontalidade da parceria agora um detalhe interessante é a gente fala da escola, mas veja bem: o coordenador do PIBID é da universidade jamais vai ser da escola, pode ter certeza porque a Capes não sei o quanto ela esta afim de trabalhar com a escola. Eu acho que na relação entre a escola e a universidade o desequilíbrio ainda é muito forte. Ontem eu estava na reunião aqui do PIBID e estava pensando nisso: as duas professoras supervisoras estavam em um lugar na sala e a coordenadora do PIBID em outro lugar na sala. Na próxima reunião coletiva já vou pedir para a coordenadora mudar, colocando as três juntas (coordenadora da área com as professoras supervisoras) faz um papel diferente, é simbólico mais é um passo inicial. Por mais que tentamos equalizar isso, a parceria ainda é uma coisa artificial, mas nós estamos aprendendo a fazer isso. Comparando as bolsas, eu percebo que tem um problema com a bolsa. Eu concordo que a forma como a coisa se configurou agente se esforça para falar que a escola tem que ter a responsabilidade, agora você concorda que o dinheiro é diferente? O coordenador de área ganha R\$ 1.400,00 e o professor ganha R\$ 765,00. Concordo que o coordenador de área tem outras atribuições que o professor da escola não tem, como relatórios etc. Os professores das universidades e das escolas possuem papéis diferentes, mas é o dinheiro (valor da bolsa) que diferencia o professor da universidade do professor da escola. Então eu acho assim: Por que o professor da escola recebe menos? Uma coisa a se pensar seria a possibilidade de pagar R\$ 1.400,00 para os supervisores e falar: vocês vão ter a mesma responsabilidade, assim precisam se assumir como co-formadores do processo da formação dos licenciandos bolsistas. Eu penso que o dinheiro diz muita coisa. É importante a escola também se envolver, a escola estava acostuma a receber tudo da universidade, pois a universidade falava o que era para fazer e agora dizer que as escolas precisam se posicionar mais ainda é um pouco artificial, mas eu acho que vai melhorar eu estou bem otimista. Percebo que as escolas também estão entendendo mais o próprio PIBID, o que comprova que estamos evoluindo nessa relação de parceria (coordenadora de gestão do PIBID - Unesp).

✓ O diálogo imperativo que você utiliza, ele se manifesta na nossa relação com as escolas. Sempre fico preocupado com os coordenadores de área só leva o projeto pronto porque às vezes você tem gente com uma ansiedade em relação a isso e de fato o PIBID está muito mais em função do projeto dele do que exatamente da filosofia do próprio PIBID (coordenador institucional do PIBID na USP).

Na visão da coordenadora institucional do PIBID – UFSCar, o processo de hierarquia das universidades com as escolas provoca nos licenciandos uma identidade com os formadores atuantes nas licenciaturas das universidades, e não com professores das escolas, pois muitas vezes eles não consideram os professores das escolas como formadores.

A coordenadora de gestão do PIBID – Unesp corrobora que existe uma hierarquia nas relações existentes entre universidades e escolas. A referida coordenadora apresenta uma situação que exemplifica na prática a relação de hierarquia existente entre os coordenadores de áreas – universidades – e os supervisores – escolas.

Outro aspecto da existência da hierarquia das universidades com as escolas é a diferença de valor das bolsas dos coordenadores de área e dos supervisores. No entanto, a referida coordenadora de gestão do PIBID – Unesp ressalta que todos os envolvidos no PIBID estão aprendendo e evoluindo nas relações e que, segundo ela, o ideal seria fortalecer e incentivar ainda mais a constituição de parcerias entre as IES e as escolas.

Na visão do coordenador institucional do PIBID na USP, o diálogo imperativo está presente nas relações entre as IES e as escolas, pois muitas vezes as IES, em vez de discutirem ações com as escolas, apenas propõem ações, de cima para baixo.

Corroboramos o posicionamento dos coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID, pois entendemos ser preciso instituir uma relação mais horizontal entre as universidades e as escolas. Assim sendo, entendemos que um passo importante seria as universidades repensarem os processos de formação inicial de professores, por meio do estreitamento dos vínculos dessa formação com as escolas – local de exercício profissional.

Ainda a esse respeito, para diminuir o diálogo imperativo das universidades com as escolas, uma alternativa seria as escolas participarem ativamente da elaboração das propostas dos subprojetos do PIBID/Matemática. Os excertos abaixo expressam a presente consideração:

✓ *Os professores envolvidos devem participar da elaboração de subprojetos contribuindo com novas ideias e indicando a viabilidade de cada ação de acordo com a realidade da sua escola (F2/4).*

✓ *Deveria existir um canal de diálogo entre os atores do processo educacional para que fossem reconhecidas e levadas em conta na elaboração e aplicação dos projetos (F4/4).*

✓ *Penso que as escolas deveriam ser ouvidas e principalmente deveriam participar escolas de periferia, que são as que mais precisam (F19/4).*

✓ *Para amenizar essa situação os editais deveriam prever situações nas quais a escola se envolveria na construção de um projeto e não um projeto nascido na universidade para agregar e ser desenvolvido em várias escolas (F28/4).*

✓ *O próprio edital do PIBID pode solicitar que representantes da(s) escola(s) que serão a(s) possível(eis) sede(s) participem da elaboração da proposta (F29/4).*

✓ *Uma das propostas seria compartilhar o projeto com as escolas onde o projeto será desenvolvido (S14/4).*

De acordo com esses excertos apresentados, reforçamos a necessidade do estreitamento de relações das universidades com as escolas no processo de formação inicial de professores e na construção de um “Terceiro Espaço” (ZEICHNER, 2010), o qual envolve relações mais igualitárias e menos hierárquicas entre essas duas instituições que participam do PIBID.

Com relação a isso, entendemos que um aspecto que precisa ser repensado no PIBID, como política pública de formação de professores, consiste no envolvimento dos professores das escolas, desde a elaboração ou reestruturação dos subprojetos, pois desta maneira estaremos intensificando o diálogo expresso pela “parceria colaborativa” entre as universidades e as escolas, diminuindo assim o diálogo imperativo, isto é, a “parceria dirigida”.

Dessa maneira, defendemos a necessidade de se constituir uma “parceria colaborativa” permanente em ambas as instituições, para que tanto os professores formadores das IES, como os professores em serviço nas escolas da Educação Básica participem do processo de discussão, avaliação e reflexão das atividades do PIBID, objetivando melhorar os processos formativos dos professores envolvidos, por meio das reflexões das suas próprias práticas pedagógicas, como consta no excerto: “Essa ação conjunta de ambas as instituições propõe contribuição a

ambas de forma bastante proveitosa e necessária a uma melhor formação e apoio às carências escolares” (L72/4).

Uma outra constatação, evidenciada nos excertos dos participantes envolvendo as parcerias entre as instituições participantes do PIBID, pode ser explicitada por: **O PIBID tem provocado e proporcionado vislumbres da “parceria colaborativa”, por meio de um diálogo mais horizontal entre Universidades e Escolas públicas.** Assim, apresentamos, os excertos a seguir.

- ✓ *Acredito que estamos aprendendo a estabelecer essa relação de parceria, mas vejo que ela se dá de maneira geral e precisa ser ampliada (F1/6).*
- ✓ *No nosso caso, o projeto foi construído de tal forma que ao entrarmos na escola podemos adaptar o nosso trabalho às condições e necessidades da escola parceira (F14/4).*
- ✓ *No subprojeto que coordenei, as atividades desenvolvidas eram realizadas a partir das demandas das próprias escolas e, normalmente, com as sugestões dos próprios supervisores (F16/4)*
- ✓ *Tem sido muito gratificante esta dinâmica. Poder contar efetivamente com esta parceria é importante na formação de todos os envolvidos neste processo (F18/10).*
- ✓ *Nosso projeto foi pensado junto com as escolas. Vale ressaltar ainda que é a escola que indica as ações que o nosso grupo irá realizar a cada semestre! (F25/4).*
- ✓ *O que fazemos é que antes de elaborarmos a proposta, vamos a escola e partimos das ações que ela pede. Depois acrescentamos outras mais que acreditamos que trará bons resultados (F26/4).*

Com base nesses excertos, podemos afirmar que a “parceria colaborativa” entre Universidades e Escolas precisa ser redimensionada e ampliada, por meio do desenvolvimento de diversos outros projetos e programas formativos além do PIBID, pois entendemos que, na “parceria colaborativa”, as duas instituições formativas devem “andar juntas”, devem pensar conjuntamente as ações formativas, além de se comprometerem a respeitar as divergências entre elas, na busca pela melhoria da formação de professores no Brasil.

Identificamos que, no desenvolvimento dos subprojetos de Matemática do PIBID, algumas escolas têm contribuído e participado ativamente – solicitando modificações e ajustes nas ações e atividades dos subprojetos –, com o objetivo de enquadrarem suas realidades e interesses.

Assim sendo, entendemos que o PIBID precisa contemplar as demandas e necessidades das escolas públicas e, para isso, o diálogo com as escolas se torna primordial no processo de elaboração de subprojetos, entre as IES e as escolas, pois, dessa maneira, as IES estarão respeitando o espaço delimitado pelas escolas para atuação dos participantes do PIBID.

No contexto do PIBID, Sousa (2013, p. 2) elucida que, nas parcerias entre as IES e as escolas públicas, o planejamento das ações deve acontecer de maneira compartilhada, pois todos os participantes do programa, “licenciandos, professores e pesquisadores, são responsáveis pelo pensar e fazer o ensino. Há aqui, a intenção do desenvolvimento de um trabalho com os professores, onde não há aqueles que somente pensam as ações e aqueles que, apenas executam as ações”.

Na perspectiva institucional, apresentamos, a seguir, alguns excertos dos coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID em relação à “parceria colaborativa” entre universidades e escolas:

✓ É importante a escola também se envolver, a escola estava acostumada a receber tudo da universidade, pois a universidade falava o que era para fazer e agora dizer que as escolas precisam se posicionar mais ainda é um pouco artificial, mas eu acho que vai melhorar eu estou bem otimista. Percebo que as escolas também estão entendendo mais o próprio PIBID, o que comprova que estamos evoluindo nessa relação de parceria. Eu acredito muito no envolvimento entre professores e alunos das universidades com os das escolas. Eu penso que a ideia é fortalecer essa relação de parceria entre as universidades e as escolas, para podermos lidar com toda a complexidade que é a educação pública (coordenadora de gestão do PIBID - Unesp).

✓ Aqui na USP, eu acompanho um grupo de professores de matemática da escola, é um grupo interessante porque são eles que tem uma proposta, porque o importante é a proposta surgir da escola, o interesse parte da escola. Isso é um princípio, quer dizer ele nós não vamos para a escola para quebrar um galho da escola, mas sim colaborar com as ideias dos professores da escola. As ações do PIBID têm permitido e contribuído com o estabelecimento de relações mais horizontais e em tempo real, entre USP e as escolas das redes públicas de ensino, fortalecendo parcerias já existentes e promovendo a criação de novas. O PIBID promove a colaboração entre a escola e a universidade. Aqui na USP o PIBID procura desenvolver ações de caráter cooperativo/colaborativo entre a USP e as escolas das redes públicas de Ensino Fundamental e médio do Estado de São Paulo (coordenador institucional do PIBID - USP).

✓ Aqui na UFSCar, a ideia é compartilhar todas as etapas com a escola, ou seja, instituir uma parceria colaborativa. Aqui na UFSCar temos um eixo estrutural que é esse trabalho de parceria com a escolas que está sendo construído a mais de 5 anos. Na reorganização para o novo edital do PIBID o processo foi configurado coletivamente, pois convidamos também os novos coordenadores de área e de gestão a estar participando ativamente da elaboração, discussão do novo projeto para engajá-los no processo (coordenadora Institucional do PIBID - UFSCar).

Na visão da coordenadora de gestão do PIBID – Unesp, os participantes do PIBID estão começando a perceber a importância do envolvimento das escolas na elaboração dos subprojetos do PIBID, configurando assim indícios de uma “parceria colaborativa”.

Continuando com essas ideias, percebemos que, para o coordenador institucional do PIBID – USP, a participação dos professores das escolas na discussão e elaboração de propostas de ações formativas deve ser um princípio, pois, segundo o referido coordenador, o PIBID tem sido um efetivo programa para proporcionar uma articulação entre as IES e as escolas.

Pela manifestação da coordenadora institucional do PIBID – UFSCar, podemos inferir que, em uma “parceria colaborativa”, as escolas devem participar desde a elaboração dos subprojetos do PIBID, devendo participar também das discussões envolvendo o processo de ampliação do PIBID. Outro aspecto a ser considerado nas “parcerias colaborativas” envolvendo os professores das universidades e das escolas relaciona-se ao processo de seleção de novos bolsistas para o ingresso no programa.

Para nós, a “parceria colaborativa” nos processos de formação de professores envolve uma relação mais horizontal entre universidades e escolas, como mencionado no excerto: “O trabalho com as escolas proporciona a identificação de problemas e potencialidades. Dessa forma, a relação entre escola e universidade é de companheirismo e troca!” (F25/6). Ressaltamos que a constituição de uma “parceria colaborativa” entre as universidades e as escolas leva tempo, pois é preciso que ambas as instituições entendam que precisam trabalhar coletivamente.

Dessa maneira, entendemos o PIBID como um programa que proporciona espaços para diálogo e negociação de significados entre as instituições, pois não basta as atividades do PIBID serem desenvolvidas a partir das demandas das próprias escolas ou das sugestões dos supervisores, mas sim as universidades adotarem uma relação horizontal com as escolas, convidando-as a participarem desde as reuniões para a elaboração dos subprojetos.

A esse respeito, a coordenadora institucional do PIBID – UFSCar afirma que, na “parceria colaborativa” entre as instituições, não é a universidade que determina as ações a serem desenvolvidas nas escolas, como consta no excerto a seguir:

✓ Um aspecto essencial é que a Universidade entenda que o PIBID não está na escola, mas ele é da escola. Tanto é que primeiro nós vamos trabalhar com as escolas, com as diretorias de ensino e por último é que nós vamos até a pró-reitoria para explicar todo o processo de discussão, organização e definição do projeto. Fazemos exatamente o contrário do habitual, pois nosso interesse não é propor nada para a escola, pois quem sabe das demandas e necessidades das escolas são as pessoas que ali trabalham e que ali convivem, por isso é fundamental que entremos em contato com a escola antes de qualquer ação (coordenadora Institucional do PIBID – UFSCar).

Entendemos que a “parceria colaborativa” entre universidades e escolas no PIBID/Matemática é uma alternativa para fortalecer a formação do professor de Matemática. Nesse sentido, Fiorentini (2009) também já projetou que uma “aliança colaborativa” entre universidades e escolas seria um avanço para a formação de professores, pois o autor considera que o diálogo entre as duas instâncias de ensino assumiria a função de criar, problematizar, refletir e investigar sobre novas possibilidades de intervenção na transmissão e recepção do conhecimento matemático.

Compactuamos com o referido autor, pois acreditamos que o diálogo entre professores formadores das universidades, licenciandos e professores em serviço das escolas poderá contribuir para a elevação da qualidade da formação inicial, pela possibilidade de gerar um contexto de discussões e reflexões a respeito da aprendizagem da docência e do processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Neste momento, passamos a evidenciar os entraves existentes entre as instituições participantes do PIBID/Matemática.

Identificamos, por meio das respostas e depoimentos dos participantes da pesquisa, nove entraves envolvendo as parcerias entre universidades e escolas:

1. Diálogo restrito entre as instituições responsáveis pela formação de professores;
2. A falta de materiais didáticos para o desenvolvimento das ações do PIBID;
3. Resistências dos professores de Matemática em serviço das escolas públicas parceiras;
4. Os profissionais que atuam no contexto escolar precisam assumir a escola como um locus de formação de professores, e como coformadores de professores;
5. O movimento de greve provoca ausência de aulas nas escolas públicas;

6. Burocratização das escolas parceiras para a utilização dos espaços físicos e equipamentos;
7. Falta de estrutura para o desenvolvimento de recursos tecnológicos nas escolas públicas;
8. Existe a necessidade de melhorar a divulgação das ações do PIBID nas IES e nas Escolas parceiras;
9. Existe a necessidade de as IES e as Escolas reconhecerem institucionalmente as ações do PIBID.

Um primeiro entrave evidenciado nos excertos dos participantes, envolvendo as parcerias constituídas no PIBID entre universidades e escolas públicas, pode ser explicitado pelo: **Dialógo restrito entre as instituições responsáveis pela formação de professores.**

✓ Existe pouco diálogo entre a Universidade e a Escola. O aspecto mais importante seria pensar um currículo de formação de professores na universidade que atendesse, efetivamente, a formação de professores e não um currículo com aspectos de bacharelado (F23/4).

✓ Acredito que a relação estabelecida entre as duas instituições não foi uma relação estreita. Na verdade, a relação se estabelece de forma consciente mesmo entre os envolvidos diretamente no PIBID. Em muita opinião, é necessário estreitar os laços para que o programa possa se efetivar adequadamente (F22/6).

✓ É uma relação que esta se constituindo, ainda precisa avançar. Mas ainda existe muita tensão nessa relação, o que considero previsível diante da complexidade que é a formação de professores no contexto das escolas públicas e todos os seus problemas (F8/6).

Com base nesses excertos, podemos inferir que a falta de diálogo entre as instituições responsáveis pela formação de professores é um entrave para o estabelecimento das parcerias colaborativas entre universidades e escolas, bem como constitui um entrave para melhorar os processos da formação de professores de Matemática no Brasil.

Sousa (2013, p. 7) explicita que existem diversas forças impeditivas da “parceria colaborativa”, e entre elas está “a prevalência de falta de mobilidade ou flexibilidade das instituições envolvidas, Escolas e Universidades”. Complementando essas ideias, a referida pesquisadora afirma que “o primeiro desafio a enfrentar por professores da Educação Básica e da Universidade quando desenvolvem trabalhos em parceria compartilhada é o de aprender a trabalhar coletivamente, ou seja, temos que aprender a compartilhar conhecimentos” (SOUSA, 2013, p. 8).

Sobre isso, a coordenadora institucional do PIBID – UFSCar afirma que, nas relações existentes entre as instituições formadoras, a negociação de significados deve existir constantemente, como consta no excerto a seguir:

✓ Uma coisa eu descobri é que todos nós somos autoritários, uns mais outros menos. Assim temos que ir negociando esses autoritarismos com as universidades, escolas, Capes, governo. Primeiro pressuposto é: tem conflito, os objetivos são diferentes e eu tenho que ter essa clareza e tenho que negociar. Exemplificando: a bolsa gera conflitos na escola e também na universidade. No caso do PIBID, ele se constitui como um espaço formativo, mas não devemos ter a ilusão de que este espaço formativo não é contraditório e aí você tem que negociar que o papel do coordenador institucional. É o tempo todo fazendo negociações. Se eu quero ter um diálogo com as outras pessoas, com as culturas diferentes, a primeira coisa que eu tenho que ter clareza é a de que o conflito faz parte, porque eu não consigo eliminar conflitos, não tem como, o que precisa fazer é negociar. Então falar que você vai participar de um programa desta natureza sem conflitos é não entender nem a escola e nem a universidade. Quando o licenciando entra na sala de aula

e quando ele entra na escola ele tem que seguir uma hierarquia, a hierarquia do professor e da escola, porque ele tem que aprender as regras daquele lugar. Quando a escola vem para a universidade, ela também tem que aprender as regras, o processo. Quando eu vou para a Capes eu tenho que seguir as regras. Então precisa da negociação porque essas relações são conflituosas. Ao idealizarmos parcerias no contexto da formação de professores temos que considerar que os objetivos das instituições (universidades e escolas) são diferentes, apesar da questão política estar presente em todas as instâncias. E isso gera diversos conflitos de interesses. A Capes tem objetivos políticos – 100 mil licenciandos serão beneficiados; Quando o licenciando entra na sala de aula ele tem o foco mais metodológico, mais pedagógico. Quando a universidade diz: triplicamos o número de bolsistas é uma questão política. E nós professores universitários também porque estamos participando de uma política pública de formação de professores (coordenadora Institucional do PIBID - UFSCar).

A esse respeito, Sousa (2013, p. 4) acrescenta que as instituições envolvidas na formação inicial e em serviço dos professores no Brasil deveriam pensar na mobilidade e na flexibilidade de suas ações e vivências, com suas diferentes culturas e formatos, pois, para desenvolver um trabalho em parceria compartilhada entre universidades e escolas, conforme as suas palavras, “há de se pensar, num primeiro momento, no papel que Escolas e Universidades deveriam desempenhar, considerando-se que têm estruturas e culturas, completamente diferentes”.

Com relação a isso, entendemos que a negociação entre as instituições – universidades e escolas – deve existir, pois os conflitos estão presentes nas relações entre instituições de naturezas diferentes. Assim sendo, o diálogo no contexto da formação de professores envolve um processo de negociação, pois existem conflitos entre as instituições formadoras.

Nessa perspectiva, Foerste (2005, p. 93) afirma que “pensar e repensar a formação do profissional do ensino é um compromisso de todo professor, esteja ele atuando na Escola básica ou na Universidade”. Assim sendo, podemos afirmar que, na constituição das parcerias no contexto da formação de professores, existem diversos “conflitos de interesse” entre as instituições e, nesse ponto, a negociação se apresenta como uma possível saída para melhorar o diálogo restrito entre as instituições responsáveis pela formação de professores no Brasil.

Para nós, existem conflitos de interesse entre as instituições formadoras, pois, de um lado, estão os professores das escolas, que são muitas vezes resistentes a leituras e reflexões sobre a práxis pedagógica. Do outro lado, estão os professores universitários, que são os formadores de professores, que enfatizam, em seus discursos propositivos, experiências que deram certo em alguns contextos, e podem ser implementadas como possibilidades de trabalho numa perspectiva crítica em outros contextos de sala de aula.

Schommer (2005, p. 147) enfatiza ser preciso que os membros de cada uma das comunidades ultrapassem suas fronteiras na busca por novos conhecimentos, e compartilhando também os seus conhecimentos, pois “as fronteiras são lugar de intensa atividade. Ao colocar em diálogo diferentes tipos de saberes ou de competências, as fronteiras permitem movimento e, também, implicam em tensão, pois criam novas barreiras”.

Os participantes dos grupos formados por cada subprojeto de PIBID/Matemática constituem uma identidade fronteiriça (FIORENTINI, 2009), pois desenvolvem uma prática social, constituída na confluência de outras comunidades que pouco têm dialogado, nomeadamente, comunidades de professores e alunos das universidades e professores em serviço das escolas públicas da Educação Básica.

Assim sendo, compreendemos que, no contexto do PIBID, as fronteiras organizacionais que estão estabelecidas entre a universidade e a escola precisam ser cruzadas, desde o início da elaboração dos subprojetos, possibilitando assim uma “parceria colaborativa”, por meio desse intercâmbio organizacional.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo os entraves nas parcerias constituídas no PIBID, entre as IES e as escolas públicas, pode ser explicitada pela: **Falta de materiais didáticos para o desenvolvimento das ações do PIBID/Matemática nas escolas públicas.**

✓Um entrave é a falta de recursos direcionados para desenvolver determinadas ações importantes pro desenvolvimento do programa (S5/8).

✓A falta de recursos durante algumas atividades elaboradas e aplicadas na escola parceira (L55/8).

✓A falta de recursos financeiros para que o PIBID pudesse assumir algumas questões de material como contra partida a abertura da escola (F4/5).

✓Outra dificuldade que tivemos foi a falta de materiais para trabalharmos as intervenções (L21/8).

✓Um problema é com materiais, nem sempre temos disponível o que precisamos, por isso precisamos geralmente produzir os materiais com recursos alternativos (L44/5).

Pelos excertos apresentados, identificamos que a falta de recursos e materiais que seriam utilizados durante algumas atividades elaboradas e desenvolvidas nas escolas se configura como um entrave a ser superado. No entanto, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp enfatiza que o programa tem proporcionado incentivo financeiro para a compra de diversos materiais didáticos, ao afirmar que: *“O PIBID tem o apoio financeiro para comprar material didático para as atividades, porque não falta material. Em relação aos materiais, as escolas não podem reclamar, porque os materiais que são solicitados são contemplados pelo PIBID”*.

Para a referida coordenadora, a autonomia financeira, proporcionada pelo PIBID, para as universidades é fundamental para o desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas parceiras, bem como para o sucesso do programa. Para nós, as verbas de custeio do PIBID são importantes para a compra de materiais didáticos para o desenvolvimento das atividades do programa.

A esse respeito, entendemos que um aspecto que merece reflexão está relacionado ao valor repassado para as universidades. Esses valores seriam suficientes para o desenvolvimento das ações, uma vez que percebemos um aumento considerável de participantes do PIBID e uma estagnação do valor repassado como verba de custeio?

Esta é uma questão crucial a ser abordada pelos gestores educacionais e governantes (Capes) responsáveis por essa política de formação de professores.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo os entraves nas parcerias constituídas no PIBID, entre universidades e escolas, pode ser explicitada pela: **Resistência dos professores de Matemática em serviço das escolas públicas da Educação Básica.**

- ✓ *Ainda há alguma resistência de outros membros da escola com relação as políticas públicas que adentram a escola (F11/7).*
- ✓ *Encontramos profissionais que ao invés de incentivar a atuação dos acadêmicos, colocam empecilhos nas atividades e dificultam o acesso do acadêmico as atividades (F21/3).*
- ✓ *Temos colegas de trabalho que ainda não compreende e resiste o PIBID (S16/8).*
- ✓ *A resistência pelos professores de matemática achando que seria passageira a presença dos PIBIDianos (S20/8).*
- ✓ *Os docentes que não participam pensam que o PIBID é dispensável e de pouca utilidade (L6/8).*
- ✓ *Dificuldades vivenciadas na escola: querer desenvolver atividades inovadoras e ser barrado pelos outros professores que não saem de sua zona de conforto (L11/4).*
- ✓ *Encontramos resistências nas escolas por parte de alguns professores que se sentem coagidos ou vigiados (L19/5).*
- ✓ *Alguns professores tradicionalistas não concordavam com as atividades diferentes que fazemos (L36/8).*
- ✓ *Alguns professores que não compreendem a importância do programa, e não sendo flexíveis com os alunos, e não colaborando com os pibidianos na escola (L36/5).*
- ✓ *Existe um temor por parte dos professores para a “abertura” das portas de suas salas de aula ao olhar dos bolsistas (L47/8).*
- ✓ *Há professores de matemática que não se interessam muito pelo projeto, o que dificulta algumas vezes ações (L50/7).*
- ✓ *Nas escolas houve uma certa resistências dos professores em aceitar a nossa participação (L56/8).*
- ✓ *Dificuldades encontradas: Falta de abertura dos professores colaboradores. Os mesmos resistem, pois possuem medo e até mesmo insegurança, pois se sentem vigiados pelas pibidianas (L63/4).*
- ✓ *A falta de abertura e o tradicionalismo dificultam para a condução de atividades modernas e inovadoras (L63/5).*
- ✓ *Quanto à participação dos professores da escola, não generalizando, alguns ficaram na zona de conforto (L67/7).*

De acordo com esses excertos dos participantes, podemos destacar que existem resistências e a falta de envolvimento dos professores em serviço das escolas parceiras, dificultando assim o desenvolvimento das atividades do PIBID/Matemática. Notamos ainda que os professores de Matemática em serviço resistem à transposição da “zona de conforto para a zona de risco” durante o desenvolvimento das ações do PIBID/Matemática nas escolas. Nas intervenções, os licenciandos procuravam desenvolver metodologias diferenciadas no ensino de Matemática, objetivando diversificar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas parceiras.

Com base nos dados, compreendemos que muitos professores preferem ficar na “zona de conforto”, ao invés de vivenciar experiências na zona de risco, conforme mencionam Borba e Penteadó (2001, p. 54), ao explicitarem que uma zona de risco pode ser caracterizada como sendo “situações que os professores enfrentam e que envolvem, entre outras coisas, incertezas, imprevisibilidade, perda de controle e a necessidade de avaliar constantemente as consequências das ações propostas”. Para os referidos autores, muitas vezes os professores evitam transitar para a zona de risco, preferindo caminhar para a zona de conforto, pois nesta “quase tudo é conhecido, previsível e controlável”.

Penteado (2000, p. 23) afirma que as mudanças na prática pedagógica dos professores provocam e “afetam a zona de conforto da prática do professor e criam uma zona de risco caracterizada por baixo índice de certeza e controle da situação de ensino”. A referida autora entende a zona de conforto como sendo “a dimensão da prática docente em que estão presentes a previsibilidade e o controle. Poucos professores ousam abandonar essa área” (p. 32).

Complementando essas ideias, Penteado (2000, p. 32) defende um trabalho dos professores em uma perspectiva de renovação, apoiado em práticas colaborativas para estimular e dar suporte para os professores se moverem da zona de conforto para a zona de risco, pois, individualmente, é muito complicado para o professor realizar essa transposição. A referida autora afirma que: “através do trabalho colaborativo com colegas, pais, administradores e outros especialistas, o professor compartilhará suas incertezas sobre questões como obsolescência, transitoriedade, diversidade e falta de privacidade”.

Detectamos ainda que as resistências acontecem porque os professores em serviço nas escolas não entendem seus papéis e funções no desenvolvimento deste programa de formação de professores. Na nossa visão, um dos motivos para as resistências dos professores em serviço das escolas está relacionado ao recebimento das bolsas, conforme enfatiza o L58/8: “*Uma dificuldade foi a aceitação das atividades aplicadas nas aulas de professores que não fazem parte do PIBID*”.

Corroborando essas ideias, os coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID enfatizam que existem resistências dos professores das escolas públicas às atividades do programa, ao afirmarem que:

✓ *Eu acho que existem alguns poucos casos dos professores das escolas. Percebo que os professores que estão atuando como supervisores estão animados, no entanto, às vezes ocorre algum problema nas escolas parceiras envolvendo os professores que não atuam no programa, pois muitas vezes questionam o porquê eles têm que fazer se não recebem para isso. Para mim esta questão do dinheiro é crucial. O problema de só um professor receber dinheiro (uma bolsa). Estas dificuldades aparecem nos relatórios dos diversos subprojetos do PIBID na Unesp.* (coordenador institucional do PIBID – Unesp).

✓ *No início percebemos que vários professores não permitiam que os alunos do PIBID entrassem em suas salas de aula* (coordenadora institucional do PIBID - UFSCar).

✓ *Eu acho que existem resistências de algumas escolas, outras não tem a clareza do seu papel no PIBID.* (coordenador institucional do PIBID – USP).

Com base nos excertos, podemos inferir que as resistências dos professores em serviço em colaborarem com o desenvolvimento das atividades do PIBID, no contexto escolar, estão relacionadas ao desconhecimento de seus papéis no programa, bem como pelo fato de não receberem incentivo financeiro (bolsas), como afirma o coordenador de área: “*Há uma má vontade dos professores, que não recebem bolsas, para desenvolver atividades*” (F12/5).

A esse respeito, entendemos que a “má vontade” dos professores em serviço da Educação Básica que não recebem a bolsa do PIBID está no fato de terem que acolher os futuros

professores em suas salas de aula e não possuem nenhum benefício ou incentivo – carga horária diminuída –, para orientarem os licenciandos nas escolas.

A partir dos dados explicitados, compreendemos que as interações dos licenciandos em Matemática, participantes do PIBID, com os supervisores das escolas, provocaram algumas reflexões para os professores das escolas. Com relação a isso, entendemos que o processo de superar algumas barreiras do trabalho docente é lento. Para tanto, entendemos que programas como o PIBID podem contribuir para o processo de mudança nos profissionais que atuam nas escolas.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo os entraves nas parcerias constituídas no PIBID, entre as IES e as escolas públicas, pode ser explicitada por: **Os profissionais que atuam no contexto escolar precisam assumir a escola como um lócus de formação de professores, e como cofomadores de professores, pois existem diferentes tipos de envolvimento dos profissionais das escolas nas atividades do PIBID/Matemática.**

✓As escolas têm interesse em que vamos até lá e façamos algo por seus alunos, mas não têm muita visão de que os próprios professores envolvidos têm que fazer algo por eles também. A visão que a escola tem do PIBID é que de nós iremos ajudá-la e não a de que ela pode aprender a ajudar mais a si mesma, com essa experiência (F15/6)

✓Não sei o quanto os supervisores e gestores tem clareza sobre seu papel formativo de fato. Existem diferentes níveis de envolvimento dos professores das escolas com a formação dos pibidianos. Mas percebo que o envolvimento vem aumentando e se intensificando (F8/7).

✓O envolvimento foi meio contestador no início, mas com o passar do tempo todos entenderam sua funções, suas formas de colaborar, incentivar e agir de forma que auxilie ao máximo a formação dos bolsistas e se tenha uma colaboração significativa para os professores e estudantes da escola (S5/7).

✓Hoje podemos dizer que conquistamos um espaço que nos permitiu ter voz em algumas decisões da escola (S18/7).

✓A escola aceita o programa porque acreditam que os bolsistas de iniciação a docência vão apenas oferecer reforço aos alunos e o professor supervisor adere ao programa devido a bolsa (L14/7).

✓Uma iniciativa como a do PIBID é necessária para que a escola seja cofomadora do futuro profissional (L47/4).

Com base nos excertos apresentados, relacionados ao envolvimento dos profissionais e professores das escolas parceiras nas atividades do PIBID/Matemática, identificamos que existem diferentes tipos de envolvimento dos profissionais das escolas nas ações do PIBID/Matemática. Percebemos que, apesar da aceitação do PIBID nas escolas, os profissionais ainda possuem um certo distanciamento na participação efetiva do programa, como consta no excerto: *“Os demais colaboradores da escola dão acesso às suas salas e permissão de uso dos espaços, mas parecem não se envolver muito. Valorizam as atividades, mas não participam efetivamente delas”* (F15/7).

Para nós, as escolas precisam entender que o programa “PIBID não está Na Escola, mas o PIBID é Da Escola” e, por isso, elas possuem responsabilidades institucionais e formativas com os professores em seus processos de formação inicial e continuada. No entanto, ressaltamos que a falta de envolvimento dos membros das escolas nas atividades do PIBID é

provisória, pois verificamos que a tendência é a aceitação e participação dos membros das escolas nas atividades do PIBID à medida que vão percebendo os benefícios formativos do referido programa de formação de professores.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo os entraves nas parcerias constituídas no PIBID, entre universidades e escolas públicas, envolve:

O movimento de greve provoca ausência de aulas nas escolas públicas.

✓ *Greve dos servidores estaduais da educação e o calendário apertado da escola (F13/5).*

✓ *Greve; Dias sem aula; Falta de programação nas escolas (F28/5).*

✓ *A greve por enquanto foi o único fator que dificultou o desenvolvimento das atividades, porém estamos aproveitando para explorar outras atividades como: Elaboração de artigos e projetos (F7/5).*

Com base nos excertos apresentados, identificamos que, devido à “precarização do trabalho docente” (como discutiremos no Subitem 8.4.2), existe a necessidade de os profissionais da Educação lutarem pelas melhorias das condições de trabalho. Temos visto que muitas vezes a reposição salarial para os profissionais da educação só tem sido conquistada com muita luta dos trabalhadores, em movimentos de greve.

Segundo a Lei 7.783/89, em seu segundo artigo, “uma greve é a suspensão coletiva, temporária e pacífica, total ou parcial, de prestação pessoal de serviços a empregador”. Conforme mencionado na referida Lei, a paralisação coletiva das atividades dos trabalhadores tem como objetivo exercer pressão, visando à defesa ou conquista de interesses coletivos, ou com objetivos sociais mais amplos. Temos identificado que as greves envolvendo os profissionais da educação vêm servindo como instrumentos de conquistas. No entanto, ressaltamos que elas são desgastantes e provocam diversas consequências no calendário acadêmico das escolas.

Diante do exposto, constatamos que os Profissionais da Educação estão insatisfeitos com as suas precárias condições de trabalho, devido à quantidade de greves que são instauradas. Apesar de sermos conscientes de que movimentos de greve arrancam apenas alguns ganhos pontuais, entendemos que são extremamente necessários para a consolidação dos direitos dos Profissionais da Educação.

Nessa perspectiva, Hypólito (1999, p. 92) enfatiza que “a luta pela profissionalização tem sido uma das estratégias adotadas pelo movimento docente para contestar e resistir às formas de controle, tanto técnico quanto ideológico, que historicamente tem significado uma negação da autonomia profissional”.

Ao discutir a construção política da profissão docente, Oliveira (2010, p. 132) afirma que a luta pela profissionalização da carreira docente no Brasil está em curso, “e é um movimento em busca de reconhecimento político, social e econômico, que se faz através de

suas organizações, mas que, como processo de construção histórica, varia segundo o contexto socioeconômico no qual se realiza”.

Para nós, a vivência dos licenciandos em Matemática participantes do PIBID em relação à necessidade de movimentos como os de “greve” são importantes para eles entenderem que a luta pela profissionalização docente tem sido uma questão recorrente ao longo da história da Educação no Brasil, pois os professores reivindicam melhores condições de trabalho para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas nas escolas. Assim, defendemos neste momento que a luta deve ser permanente, para se efetivar a melhoria da carreira docente, dos salários e das condições de trabalho nas escolas e nas universidades.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo os entraves nas parcerias constituídas no PIBID, entre universidades e escolas públicas, pode ser explicitada pela: **Burocratização das escolas parceiras para a utilização dos espaços físicos e equipamentos.**

✓ *Burocracias para uso e instalação de softwares, mesmo os livres, para utilização de laboratório de informática. As Mudanças de planejamentos da escola que influenciava as atividades programadas (F1/5).*

✓ *Houve muitas restrições para execução de ações propostas. Regras internas que "engessavam" a ação do Professor e dos bolsistas (F12/7).*

✓ *Algumas vezes, as dificuldades maiores estão vinculadas ao aspecto burocrático (S14/8).*

✓ *Uma dificuldade que passamos é a liberação de materiais que não são comuns de papelaria para experimentos (L5/4).*

✓ *Um problema, se tratando de espaço físico, mesmo tendo espaço disponível, burocratizaram bastante tornando inviável a utilização destes (L31/4).*

✓ *Mudanças de horários referente a realização de atividades. semanais (L32/8).*

✓ *Na escola, os horários da escola, o acesso a equipamentos e espaços. A dificuldade de requisitar um laboratório e conseguir materiais (L44/8).*

✓ *Falta de comunicação - mudança de planejamento para as atividades em andamento (L58/5).*

Com base nesses excertos dos participantes, podemos inferir que muitas vezes as escolas públicas, parceiras do PIBID, dificultam a utilização dos espaços físicos e equipamentos, pois burocratizam as suas utilizações. A esse respeito, entendemos que, sem o mínimo de planejamento das escolas, as ações do PIBID/Matemática tornam-se precárias. Assim, podemos afirmar que algumas atividades planejadas e elaboradas conjuntamente entre os licenciandos em Matemática, coordenadores de área e supervisores foram afetadas devido ao excesso de burocratização das escolas.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo os entraves nas parcerias constituídas no PIBID, entre universidades e escolas, pode ser explicitada pela: **Falta de estrutura para o desenvolvimento de recursos tecnológicos nas escolas públicas.**

✓ *As dificuldades vivenciadas na escola se resumem basicamente a problemas com laboratórios de informática e os que tinham, não funcionavam e/ou não tinha internet. Isso se tornou um problema porque o nosso foco é no uso da Matemática via tecnologia (L16/4).*

- ✓ *A rede cai com muita frequência* (L29/5).
- ✓ *O linux é um programa novo, não estamos acostumados. Encontramos dificuldades de navegação, um outro fator que atrapalha é a internet que cai com muita frequência* (L30/5).
- ✓ *No meu caso foi a falta de acesso a internet na escola com isso não podemos fazer a atividade* (L33/5).
- ✓ *O Laboratório de informática está sucateado, a escola não possui laboratório de Matemática e de nenhuma outra disciplina* (L76/5).
- ✓ *Micros que não funcionavam, internet lenta ou sem conexão* (F20/5).
- ✓ *Um problema foi a falta de material até mesmo laboratório de informática* (F5/5).

Pelos excertos dos participantes, notamos que os licenciandos em Matemática possuem muitas dificuldades para utilizarem recursos tecnológicos – principalmente internet e laboratórios de informática nas escolas –, devido à falta de estrutura das escolas públicas.

Nesse sentido, Bovo (2004, p. 30) entende que a utilização da informática com os alunos é uma dificuldade enfrentada pelos professores nas escolas públicas, pois, para a referida pesquisadora, “um dos fatores que acarretam essas dificuldades é a falta de equipamentos e manutenção das máquinas presentes nas escolas”.

Em relação à utilização de recursos tecnológicos pelos participantes do PIBID/Matemática como uma maneira de dinamizar as aulas de Matemática das escolas públicas, identificamos que eles se configuram entre as principais, conforme sinalizam os excertos a seguir:

- ✓ *O propósito do PIBID é unir a tecnologia ao ensino aprendizagem favorecendo o desenvolvimento cognitivo com relação ao ensino da Matemática* (L29/1).
- ✓ *Nosso propósito inicial era trabalhar com alguns conteúdos considerados complexos, como trigonometria, articulados com novas tecnologias. Isso é importante, pois conseguimos mostrar na prática as principais dificuldades de inserir inovações na escola* (F22/10).
- ✓ *fazendo leituras sobre assuntos como resolução de problemas, como tecnologias e software na sala de aula* (S1/9).
- ✓ *Uso de recursos tecnológicos em sala de aula a contribuição foi recíproca* (S2/12).

Com base nos excertos apresentados, percebemos que os participantes do PIBID/Matemática têm tido oportunidades de desenvolverem atividades envolvendo o ensino de Matemática, por meio de diferentes recursos tecnológicos.

A esse respeito, Penteado (1997, p. 110) afirma que “é preciso que, em nível de escola, o professor seja motivado a organizar e desenvolver atividades com o computador e, em parceria com pesquisadores, técnicos em informática, pais, alunos e demais educadores”. Em um outro momento, Penteado (2000, p. 24) complementa enfatizando que os professores de Matemática precisam conhecer os softwares que serão utilizados para preparar e desenvolver atividades em sala de aula, pois “é preciso que conheça softwares a serem utilizados no ensino de diferentes tópicos e que seja capaz de reorganizar a seqüência de conteúdos e metodologias apropriados para o trabalho com a tecnologia informática em uso”.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo os entraves nas parcerias constituídas no PIBID, entre universidades e escolas, pode ser explicitada

por: **Existe a necessidade de ambas as instituições – universidades e escolas – reconhecerem institucionalmente as ações do PIBID.**

✓ Nós entendemos que a Unesp tem que assumir o PIBID, ela acha importante ou não porque o que é valorizado geralmente nas instituições são as atividades envolvendo pesquisa. O PIBID não é um projeto ou programa de pesquisa e nem de iniciação científica. Nós temos lutado dentro da Unesp para que a terminologia bolsa de iniciação a docência se configure e se efetive para que todos saibam a diferença entre o Pibic e o PIBID (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

Em relação à falta de reconhecimento institucional, entendemos que tanto as universidades quanto as escolas precisam assumir e reconhecer institucionalmente as ações desenvolvidas pelo PIBID, como programa de formação de professores, conforme explicitado anteriormente pela coordenadora de gestão do PIBID – Unesp.

Com relação a isso, entendemos que o respaldo institucional de ambas as instituições ao PIBID é fundamental para a qualidade das ações do programa. Assim, defendemos que as instituições precisam reconhecer a atuação profissional dos seus professores no processo de formação de outros professores.

Um aspecto que evidenciaria o respaldo institucional como forma de reconhecer o trabalho dos profissionais – professores envolvidos em programas de formação como o PIBID – seria a redução da carga horária desses professores para a devida dedicação às atividades formativas do programa.

Para nós, o reconhecimento institucional do PIBID pelas IES e as escolas contribuiria para incentivar o envolvimento dos coordenadores de área e supervisores, pois alguns não participam mais das atividades de formação – reuniões, congressos, simpósios, cursos, entre outras –, por não serem liberados.

Apresentamos, a seguir, alguns excertos que constataam a presente consideração:

✓ Tivemos dois supervisores, um se destacou mais do que o outro, no entanto estes não tiveram redução de carga horária, e considero que se isso tivesse acontecido os supervisores teriam mais tempo para se dedicar as atividades do PIBID (F21/7).

✓ Acredito que devido à alta carga de trabalho do professor sua contribuição aos futuros docentes é tímida, inclusive, devemos ressaltar que muitos professores estão inabilitados a esse atributo por não ter se atualizado e se mantido na formação inicial. Assim, vejo que o essencial seria também que o PIBID fizesse o vínculo de atualizar esses professores com um curso de formação para que esse professor repensasse sua atuação (F22/7).

No PIBID, os professores supervisores que orientam e acompanham os futuros professores em suas salas de aula não têm a carga horária reduzida, para poderem orientá-los. No entanto, para exercerem a função de supervisão, recebem um incentivo em forma de bolsa.

Identificamos que existe a necessidade de institucionalização do PIBID nas universidades, pois, apesar de o PIBID ser apresentado como um programa institucional, os coordenadores de área explicitam que o espaço ocupado pelo PIBID nas universidades ainda precisa ser consolidado e enfatizam a necessidade de maior valorização do Programa no interior

das universidades, para o aprimoramento da formação e da aprendizagem docente de todos os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática.

Nesse sentido, a coordenadora institucional do PIBID – UFSCar afirma que, devido à concorrência do PIBID com outros Programas da Capes oferecidos para os professores das universidades e à ausência de um respaldo institucional para participarem do PIBID, eles geralmente preferem atuar nos outros programas, devido ao reconhecimento dado pela Capes, como consta no excerto a seguir:

✓ Os problemas começam já no interior das próprias Universidades, porque a CAPES quer ampliar, mas você não tem ainda um respaldo acadêmico, porque os docentes entre ficar no PIBID ou em outros programas como o OBEDUC, por exemplo, fazem a opção pelo programa de pesquisa. Nas Universidades todos os docentes já estão envolvidos de alguma maneira em outros programas como: OBEDUC, PARFOR, UAB, de extensão ou de pesquisa. Então você não tem uma quantidade de docentes suficiente das universidades que assumam também o PIBID, porque o PIBID a princípio para alguns docentes e inclusive para a Capes, ele não é um programa de pesquisa, e o problema começa daí, pois ela não tem reconhecido nossas atividades no PIBID.

Para nós, a falta de reconhecimento institucional das universidades para com as atividades dos coordenadores de área relaciona-se ao fato de os cursos e programas de formação de professores possuírem menor ênfase, menos status, e limitados recursos institucionais no interior das IES, como constatado na pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, envolvendo cursos de licenciatura no Brasil, que aponta “o lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado” (GATTI et al., 2009, p. 152).

Para a referida coordenadora, os outros programas têm inclusive chamado mais a atenção dos próprios licenciandos, conforme manifestado no excerto a seguir:

✓ Os outros programas estão de alguma forma pegando os alunos – licenciandos, por exemplo o PLI (programa de licenciatura internacional), vários estudantes nossos do PIBID quando tem oportunidades de ingressar no PLI eles simplesmente largam o PIBID. Eles não estão errados, porque é uma oportunidade que eles possuem e tem mesmo que aproveitar. Neste ano tivemos mais ou menos a saída de 10 bolsistas do PIBID para o PLI No estado de São Paulo, nós temos mais outro Programa denominado Residência Pedagógica que não é vinculado a Capes, mas é oficial no estado de São Paulo. E nós já temos alunos saindo do PIBID para participar do Programa Residência Pedagógica (coordenadora Institucional do PIBID – UFSCar).

Ainda em relação à necessidade de reconhecimento do PIBID pelas instituições, percebemos que a DEB/Capes tem procurado os conselhos e órgãos para negociar com eles a possibilidade de estarem reconhecendo e valorizando os profissionais vinculados às Secretarias estaduais e municipais que atuam como cofomadores no PIBID, como consta no excerto a seguir.

✓ Em relação à valorização da atuação dos professores supervisores como cofomador nesse processo de formação continuada, nós temos conversado tanto com o conselho como com as IES (formadoras do PIBID) para elas organizarem um mecanismo de certificar essa participação do professor supervisor, não é dizer assim ele participou, sim ou não, pois o supervisor tem que fazer relatórios tem que escrever relatos de experiência, tem que fazer um

portfólio você tem que ter algo palpável da atuação desse supervisor. No caso da formação continuada do professor supervisor se você tiver um mecanismo de certificação que nós estamos negociando com o CONSED e com a UNDIME que isso seja contado como progressão funcional. O estado de São Paulo está fazendo isso e, isso é parte da nossa negociação. São Paulo já saiu na frente a prefeitura já saiu na frente (Diretora da DEB/Capes)

Percebemos, no excerto acima, o esforço que a DEB/Capes tem feito com os Conselhos para valorizar a participação dos professores supervisores, concedendo a eles certificação, contribuindo assim com a progressão funcional destes profissionais. Mesmo tendo identificado a existência de negociações da Capes com diversos conselhos, concordamos com a coordenadora institucional do PIBID – UFSCar, ao afirmar que:

✓ O professor supervisor do PIBID não é considerado como formador de professor, pois ele faz todo esse trabalho e na hora de considerar e computar todo esse trabalho, ele não é considerado porque não está em uma secretaria de educação ou em uma instituição de formação. Todo o trabalho desenvolvido pelos professores supervisores em parceria a UFSCar nos últimos 5 anos não tem validade para a progressão funcional de suas carreiras.

A manifestação acima deixa claro que, na prática, a valorização e o reconhecimento não têm sido efetivados. A esse respeito, recorremos a Nóvoa (2013, p. 3), quando afirma que os próprios professores devem valorizar seus conhecimentos profissionais, por meio de uma teorização de suas experiências elucidadas com base em uma reflexão sobre a prática, pois “é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores”.

Na nossa visão, os grupos/comunidades do PIBID/Matemática devem receber, das instituições formadoras, apoio e condições para o desenvolvimento das suas atividades. Nesse sentido, recorremos a Wenger (1998) e a Wenger e Snyder (2001), que abordam a importância do reconhecimento das instituições para as Comunidades de Prática, constituídas no interior das organizações, das universidades e escolas. Assim sendo, entendemos que as instituições participantes do PIBID precisam se conscientizar das suas responsabilidades institucionais, ou seja, precisam proporcionar suportes e condições para que os participantes continuem desenvolvendo as atividades do PIBID.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo os entraves nas parcerias constituídas entre o PIBID, as IES e as escolas públicas, pode ser explicitada por: **Existe a necessidade de melhorar a divulgação das atividades do PIBID nas instituições parceiras – Universidades e Escolas –, para que os professores que atuam em ambas as instituições conheçam os objetivos do PIBID.** Corroborando essa ideia, apresentamos os excertos a seguir:

- ✓ *A dificuldade inicial foi entender qual seria o papel do PIBID dentro da escola (L1/4).*
- ✓ *Na Universidade os professores do curso de licenciatura em matemática com exceção dos coordenadores de área não acreditam no potencial do PIBID e desmerecem os alunos que participam do programa (L14/8).*
- ✓ *A escola e a comunidade precisam estar cientes dos objetivos do PIBID (L38/4).*
- ✓ *Na universidade havia muito desconhecimento do projeto PIBID, pois era um projeto à parte (L53/8).*

- ✓ *Falta de informação por parte de alguns profissionais da escola que confundiam o projeto tratando os licenciandos como estagiários (F1/5).*
- ✓ *Acredito que não existe ainda um envolvimento dos professores e coordenação nas atividades do PIBID (F16/9).*
- ✓ *Alguns entendimentos equivocados da direção quanto ao PIBID (F18/6).*
- ✓ *Na Universidade o PIBID ainda não é visto como um projeto promissor (S19/8).*

De acordo com esses excertos dos participantes do PIBID/Matemática, podemos destacar que muitos professores em serviço das escolas, assim como muitos professores atuantes nas Licenciaturas em Matemática, desconhecem as atividades desenvolvidas pelo PIBID. A esse respeito, entendemos ser preciso e necessário o desenvolvimento de uma política de maior divulgação e esclarecimento para a comunidade acadêmica, especialmente para os alunos das licenciaturas, focando o objetivo do programa, com critérios de seleção que priorizem o desempenho do acadêmico e seu interesse pelo curso de licenciatura.

Detectamos ainda que muitos professores e gestores não entendem o papel do programa nas escolas e nas universidades, pois constatamos, nessa pesquisa, que esses entendem o PIBID como um programa de reforço escolar que auxilia os alunos em períodos extras para suprir suas dificuldades de aprendizagem em Matemática, como manifestado nos excertos dos participantes a seguir:

- ✓ *A visão que a escola tem do PIBID é que de nós iremos ajuda-la e não a de que ela pode aprender a ajudar mais a si mesma, com essa experiência (F15/6).*
- As escolas pensam que com monitorias que conseguimos ajudar os alunos com dificuldades em matemática (F1/5).*
- As escolas entendiam que os licenciando estavam lá para solucionar os problemas das respectivas classes (F5/5).*
- ✓ *Muitos acreditavam que o PIBID seria um reforço escolar, outros queriam que os licenciados ministrassem as aulas, esse tipo de coisa (L1/8).*
- ✓ *Alguns professores vêem o PIBID como estagiários que estão sendo pagos para substituir professores, lecionar aulas de reforço ou tirar os alunos problema de suas aulas e entreter eles por algum tempo (L23/8).*

Para o coordenador institucional do PIBID – USP, cabe ao coordenador de área conversar, apresentar e divulgar as ações desenvolvidas no PIBID com o coletivo das IES, por estarem recebendo um incentivo para participarem do programa, pois “*um professor coordenador de Área está ganhando uma bolsa de R\$ 1.400,00, dinheiro público certo, e não conversa com o coletivo, então as pessoas se justificam, mas acontece disso*”.

Nessa perspectiva, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp afirma que foi preciso realizar uma extensa divulgação das ações desenvolvidas pelo PIBID para conselheiros e gestores, para a Unesp reconhecer e valorizar os professores que participam do PIBID, conforme evidenciado no excerto abaixo:

- ✓ *Foi preciso muitas reuniões, discussões, cartas com os diretores de avaliação docente para encontrar uma maneira da Unesp reconhecer as atividades dos professores envolvidos no PIBID. Nós fizemos um trabalho de explicar nas congregações, na Pró-reitoria da Unesp o que era o PIBID, pois ninguém sabia o que era o PIBID. Eu percebo que muitas pessoas ficam assim Pibic, PIBID ninguém sabe direito o que é o PIBID. Penso que o PIBID tem que fazer marketing, marketing no bom sentido, tem que explicar e começar a mostrar as diversas ações que estão sendo desenvolvidas. Aqui na Unesp nós conversamos muito sobre isso. Penso que é necessário continuar com a divulgação porque poucas pessoas da Universidade sabem o que o PIBID tem realizado. Temos que continuar articulando politicamente procurando apresentar e divulgar as ações do PIBID como um programa de iniciação a docência e*

valorização das licenciaturas, nos departamentos, institutos e congregações. É preciso divulgar porque muitas pessoas não sabem que o PIBID é o maior projeto de captação de recurso que a Unesp possui. Então, é preciso que a comunidade acadêmica saiba diferenciar o PIBID do Pibic penso que o PIBID não quer imitar o Pibic, porque o Pibic é pesquisa e o PIBID é bolsa de iniciação a docência é um projeto que envolve a formação docente.

A manifestação da coordenadora de gestão do PIBID – Unesp deixa claro que ainda se faz necessário continuarmos com a divulgação das ações do PIBID, para que a comunidade acadêmica possa entender que é uma programa de iniciação à docência. Dessa maneira, as ações desenvolvidas pelo PIBID precisam ser melhor divulgadas no interior das instituições parceiras – universidades e escolas públicas –, pois percebemos que muitos profissionais poderiam contribuir com diversas ações e atividades se tivessem conhecimento dos objetivos deste programa. Para nós, os participantes do PIBID devem apresentar os resultados obtidos, através no PIBID, para o corpo docente das instituições, em formações continuadas e em diversos outros momentos.

Apresentamos, a seguir, três (03) dificuldades enfrentadas pelos licenciandos em Matemática para o desenvolvimento das atividades do PIBID/Matemática em sala de aula nas escolas públicas parceiras, evidenciadas e constatadas nas respostas dos participantes da pesquisa: (1) Indisciplina dos alunos em sala de aula das escolas públicas; (2) Desinteresse dos alunos por aprender Matemática em sala de aula; (3) Déficit de aprendizagem dos alunos em Matemática.

Uma primeira constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos em Matemática para o desenvolvimento das atividades do PIBID em sala de aula nas escolas públicas parceiras, pode ser explicitada pela: **Indisciplina dos alunos em sala de aula das escolas públicas**, como consta nos excertos a seguir:

- ✓ *Indisciplina é um problema com o qual convivemos constantemente (L9/5).*
- ✓ *A maior dificuldade é a falta de respeito dos mesmos para com os professores (L7/4).*
- ✓ *Um problema é comportamento de alguns alunos que as vezes devemos intervir de forma mais rigorosa (L34/8).*
- ✓ *Me confronto com a dificuldade de controlar uma sala bagunçeira (L38/8).*
- ✓ *Na escola a indisciplina dos alunos tem sido a minha maior dificuldade (L50/8).*
- ✓ *Um dos grandes problemas da educação é a indisciplina dos alunos que impossibilita os professores de desenvolverem suas aulas conforme programadas (L52/3).*
- ✓ *A indisciplina dos alunos também tem sido um grande entrave (S11/8).*
- ✓ *Numa das escolas onde o PIBID/Matemática atua, precisamos juntar esforços (supervisor, licenciando, coordenador de área e coordenador institucional), com o objetivo de criar estratégias para que o problema de indisciplina, e até mesmo conflitos que estavam ocorrendo em uma turma, fossem superados (F27/11).*

Com base nos excertos apresentados, identificamos que a indisciplina dos alunos das escolas é um entrave vivenciado pelos licenciandos em Matemática que dificulta o desenvolvimento das atividades do participantes do PIBID/Matemática, em sala de aula nas escolas públicas. Eles tiveram oportunidades de averiguar que a indisciplina dos alunos em sala

de aula constitui um dos grandes problemas que futuramente terão que enfrentar em suas práticas pedagógicas.

Assim sendo, recorreremos a diversos pesquisadores que abordam as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à indisciplina dos alunos no cotidiano escolar e também nas aulas de Matemática.

Santos (2005, p. 83) declara que, no contexto escolar, a indisciplina pode ser definida como sendo “qualquer ato indesejado do aluno ou sua omissão diante das normas que regulamentam as relações escolares, contrariando alguns princípios básicos estabelecidos por ela ou pelos professores”.

Para Trevisol e Lopes (2008, p. 32), a indisciplina em sala de aula está associada a diversos fatores envolvendo comportamentos dos alunos, como: “perturbar a aula, estar agitado e desinteressado. O segundo aspecto abordado se refere à caracterização de indisciplina como desrespeito às normas da escola. Definem também o comportamento de indisciplina do aluno como sendo reflexo da sociedade e da família”.

Logo, compreendemos que as escolas e os profissionais que ali atuam precisam considerar que o sistema de ensino e a organização escolar são fatores que provocam a indisciplina nas salas de aula.

Nessa perspectiva, Aquino (1998, p. 8) afirma que a indisciplina dos alunos sinaliza e evidencia que algo na escola e/ou na sala de aula não está bem, pois a indisciplina “parece ser uma resposta clara ao abandono à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir do seu papel evidenciado corretamente na ação em sala de aula que os alunos podem ter clareza quanto ao seu próprio papel, complementar ao do professor”.

Em um outro momento, Aquino (2003, p. 51) afirma que “a indisciplina traduzir-se-ia numa espécie de efeito de inconformidade⁹¹, por parte do alunado, aos anacrônicos padrões de comportamento nos quais as escolas ainda parecem inspirar-se”. Assim sendo, os professores precisam negociar e dialogar com os alunos a respeito da maneira como será desenvolvida a relação entre eles, e não imporem práticas a eles.

No contexto do ensino de Matemática, Hochmann e Evangelista (2012) declaram que uma maneira para diminuir a indisciplina nas aulas de Matemática é:

Trabalhar com a matemática de forma a deixá-la mais atrativa e interessante aos alunos, ao invés de rotular esse conteúdo como sendo de difícil aprendizado. É interessante sair da rotina de aulas expositivas, que muitas vezes são monótonas. É importante construir com esse aluno um ambiente de aula, no qual ele participe,

⁹¹ Para Aquino (2003, p. 51), os alunos se manifestam diante de normas impositivas e arbitrárias dos professores, protestando e fugindo a essas regras.

trabalhando o conteúdo de forma diferenciada, mas ao mesmo tempo prazerosa, com jogos, trabalho em grupos, entre outros (HOCHMANN; EVANGELISTA, 2012, p. 281).

Corroboramos o posicionamento de Hochmann e Evangelista (2012), pois entendemos que cabe aos professores diversificarem a maneira como abordam os conceitos e conteúdos matemáticos, a fim de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, em sala de aula, objetivando amenizar a indisciplina dos alunos, como explicitado no excerto a seguir:

✓ *Considero o PIBID como um desafio para os bolsistas, pois temos que criar aulas diferentes e inovadoras para chamar a atenção dos alunos e facilitar o aprendizado deles. Porém, a indisciplina é um problema com o qual convivemos constantemente, mas sempre tentamos metodologias diferentes para conseguir resolver tal problema (L9/8).*

Assim sendo, enfatizamos que a implementação das atividades do PIBID pelos licenciandos em Matemática, por meio de diferentes perspectivas metodológicas, para ensinar Matemática na Educação Básica, tem contribuído como uma estratégia utilizada para enfrentar a problemática da indisciplina dos alunos das escolas públicas, pois inferimos que a desmotivação pelas aulas de Matemática é um dos fatores que provocam a indisciplina desses alunos em sala de aula.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos em Matemática para o desenvolvimento das atividades do PIBID em sala de aula nas escolas públicas parceiras, pode ser explicitada pelo:

Desinteresse dos alunos por aprender Matemática em sala de aula.

- ✓ *Falta de interesse dos alunos pela matemática* (L11/5).
- ✓ *Desinteresse dos alunos por a matemática* (L15/5).
- ✓ *Os alunos não tem nenhum interesse, principalmente aqueles que estão nos últimos anos que acham que não reprovam, pois acreditam que sempre passarão por conchelo de classe* (L41/13).
- ✓ *A falta de interesse dos alunos, o que torna um desafio na preparação de algo que chame a atenção* (L18/4).
- ✓ *A falta de interesse em aprender dos alunos* (L48/5).
- ✓ *Falta de compromisso dos alunos da escola* (L32/8).
- ✓ *Os alunos não gostam de estudar e despertar este gosto foi muito difícil, e está sendo* (L6/8).

Com base nesses excertos dos licenciandos em Matemática, identificamos que o desinteresse dos alunos pela Matemática é um aspecto que dificultou as ações dos participantes do PIBID/Matemática em sala de aula, e que estará presente na futura atuação profissional dos licenciandos. Para nós, o desinteresse dos alunos está relacionado a diversos fatores, porém, queremos pontuar que a dinâmica das aulas ministradas pelos professores constitui-se em um fator que provoca a atitude de descaso dos alunos.

Nesse sentido, Santos (2005, p. 120) afirma que “o desinteresse se manifesta como falta de concentração e agitação dos alunos, pode também manifestar-se pelo seu avesso, como apatia o que, segundo os docentes, causa ainda maiores transtornos para a prática pedagógica”.

Complementando essas ideias, a referida pesquisadora afirma que uma explicação para o desinteresse dos alunos em sala de aula está relacionada com um aspecto metodológico, pois atualmente:

A escola é um lugar desinteressante, necessita de novos recursos e tecnologias; e, a sala de aula, em especial, não é tão atrativa para os alunos quanto os outros meios de comunicação modernos, notadamente, o computador. O desinteresse dos alunos resvala na concorrência desleal das mídias modernas como a televisão, computador, videogame, celular com as quais a escola não poderia competir (SANTOS, 2005, p. 126-128).

Ressaltamos que, como professores de Matemática, precisamos refletir sobre as causas do desinteresse dos alunos em nossas aulas, pois, segundo Dante (1989, p. 12), “o professor não é responsável pelo tipo de ensino que recebeu, mas tem uma grande responsabilidade sobre o que leva para as aulas”.

A esse respeito, podemos mencionar que, nas atividades – intervenções didáticas – realizadas pelos licenciandos em Matemática participantes do PIBID, foram preparadas e realizadas procurando utilizar diferentes materiais manipuláveis, jogos, recursos tecnológicos, objetivando incentivar o envolvimento e a participação dos alunos das escolas parceiras nas atividades. Aprofundaremos esses aspectos no Subitem 8.4.1.

Uma outra constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos em Matemática, para o desenvolvimento das atividades do PIBID em sala de aula nas escolas públicas parceiras, pode ser explicitada pelo:

Déficit de aprendizagem dos alunos em Matemática.

- ✓ *Maior dificuldade vivenciada na escola está relacionada a falta de aprendizagem dos alunos (L40/4).*
- ✓ *Na escola, alguns alunos podem, com maiores dificuldades na aprendizagem (L56/4).*
- ✓ *Estão relacionadas a algumas deficiências dos alunos: visuais e dificuldades de aprendizado (L4/8).*
- ✓ *Dificuldade de aprendizagem dos alunos (L75/8).*

Nesse sentido, Santos (2005, p. 128) afirma que os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos envolvem o despreparo dos alunos, pois eles “não conseguem se concentrar nas atividades propostas nas aulas de matemática, seja porque não sabem ler e escrever, seja porque não têm noções básicas de Matemática”. Complementando essas ideias, a referida pesquisadora afirma que “não deve haver a omissão da responsabilidade dos professores pelo déficit de aprendizagem dos alunos em Matemática, pois devem contribuir com os conhecimentos que os alunos possuem” (p. 162).

Com base no explicitado, destacamos que os problemas de aprendizagem dos alunos foram uma dificuldade enfrentada pelos licenciandos participantes do PIBID/Matemática em sala de aula. Com relação a isso, entendemos que os professores de Matemática devem procurar

formas e alternativas didáticas para contemplar os alunos que possuem o déficit de aprendizagem.

8.2.2 *Escola como Espaço Formativo*

No presente Eixo Temático, “Escola como Espaço Formativo”, apresentamos o movimento dialógico envolvendo os aspectos que se mostraram recorrentes nos dados provenientes dos três (03) contextos práticos da pesquisa, com o referencial teórico elucidado no Capítulo 1, e também outros referenciais que nos auxiliaram na compreensão do ambiente escolar como um espaço de formação de professores e de produção de conhecimentos.

Uma primeira constatação pode ser explicitada por: **O contexto escolar contribuiu para a formação de professores de Matemática.** Explicitamos, a seguir, alguns excertos dos participantes do PIBID/Matemática, envolvendo a referida constatação.

- ✓ *Acredito que a Escola atua de maneira muito positiva na formação do docente. Os alunos relatam o quanto eles já aprenderam apenas em um ano de atividade na escola (F6/3).*
- ✓ *A escola contribui de maneira essencial, pois é a realidade nua e crua que os futuros docentes terão de enfrentar, com todas as coisas belas e os inúmeros problemas que eles terão de gerenciar. Cada dia é um aprendizado diferente, um tijolinho no muro da aprendizagem da docência (F20/3).*
- ✓ *A escola é a base da profissão, é lá que as coisas acontecem, portanto, ela contribuir em tudo (F14/3).*
- ✓ *Na escola é onde iremos atuar profissionalmente, nada melhor que desenvolver projetos neste ambiente (L18/3)*
- ✓ *É preciso que a escola esteja mais presente no decorrer da formação desses professores (L19/3).*
- ✓ *Escola é o principal ambiente para os futuros professores obterem suas primeiras experiências (L57/3).*
- ✓ *A Escola contribui de todas as formas, principalmente como sendo o palco do show, temos os atores (professores) e os telespectadores (alunos) para aplaudir as nossas experiências (S1/3).*
- ✓ *A Escola pode contribuir com a formação da experiência docente oferecendo, ao aluno docente, um espaço de interação e compartilhamento de conhecimentos e intervenções que possam auxiliar esse futuro docente a aprimorar ainda mais a sua prática, de forma direta e real (S6/3).*

Com base nesses excertos dos participantes, o contexto escolar contribuiu positivamente para os processos de formação inicial e continuada de professores de Matemática no Brasil, pois é um espaço propício para aprendizagens dos professores que ali atuam ou atuarão. Assim sendo, inferimos que a formação de professores de Matemática no Brasil precisa ser concebida por meio de uma “parceria colaborativa” entre universidades e escolas, pois ambos os contextos formativos são fundamentais para a aprendizagem da docência.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2013, p. 88) concebe a escola como um lócus privilegiado para a formação de professores, pois se configura como “um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. A participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo”.

Compactuando com o autor, entendemos que o contexto escolar se apresenta como um lócus apropriado para os processos formativos dos futuros professores de Matemática, pois proporciona oportunidades para eles conhecerem a realidade profissional com o auxílio de professores de Matemática em serviço atuantes como coformadores, conforme o excerto

explicitado pelo Supervisor: “*A escola tem o principal para o sucesso de todos os licenciandos: o aluno. Apoiando o trabalho do supervisor e ajudando sempre que preciso for é uma maneira de se contribuir sempre*” (S10/3).

Uma outra constatação envolvendo a escola como espaço formativo pode ser explicitado por: **As universidades precisam reconhecer as escolas também como lócus de formação de professores de Matemática no Brasil.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *A universidade precisa estar mais presente na escola, muitos dos futuros docentes acabam saindo da universidade sem nenhum entendimento do que é escola, para mim os cursos de licenciaturas deviam estar mais vinculados com a escola na sua prática (L19/4).*
- ✓ *A universidade pode dar a formação, desde que se tenha conhecimento de causa (F5/3).*
- ✓ *Existe a necessidade das IES se comprometerem com as escolas auxiliando no que for necessário (F18/4).*
- ✓ *O aspecto mais importante seria pensar um currículo de formação de professores na universidade que atendesse, efetivamente, a formação de professores e não um currículo com aspectos de bacharelado (F23/4).*
- ✓ *A universidade por melhor que seja precisa preparar ainda mais um licenciando para uma profissão que realmente ele encontrará (S20/3).*
- ✓ *Que a Universidade possa conhecer mais de perto a realidade de nossas escolas públicas (S22/4).*

Pelos excertos apresentados, entendemos que existe a necessidade de diminuir o distanciamento entre as universidades e as escolas no processo de formação de professores, e intensificar a relação entre os profissionais destas instituições para aproximar e configurar parcerias colaborativas. Notamos também que existe a necessidade de as universidades repensarem seus modelos de formação de professores, passando a compreender e aceitar as escolas como um lócus de formação inicial de professores de Matemática.

A configuração de uma “parceria colaborativa” provocaria um repensar e um estreitamento dos vínculos das universidades com as escolas públicas – local de exercício profissional nos processos de formação inicial de professores no Brasil. Para nós, precisa haver uma aproximação entre a universidade e a escola, como ressaltado anteriormente, de modo que os professores formadores das universidades aprendam com os professores em serviço das escolas. Assim, defendemos a constituição de espaços formativos, nos quais as duas instituições trabalhem colaborativamente, onde os licenciandos, juntamente com os professores formadores e coformadores, possam aprender coletivamente.

Nessa perspectiva, Oliveira (2014) afirma que existe a necessidade de diminuir o distanciamento das universidades para com as escolas, para melhorar os processos formativos dos professores, pois:

A escola necessita de uma atenção maior por parte das instituições de ensino formadoras de professores, a fim de que possa receber profissionais que sejam capacitados e principalmente preparados para atuar com as realidades encontradas nas escolas. Assim, com essa relação de aproximação e trabalho conjunto, poderemos

pensar e esperar que o ensino se torne mais eficaz, com profissionais realmente preparados e motivados a atuarem no ensino (OLIVEIRA, 2014, p. 99).

Sobre isso, o coordenador institucional do PIBID – USP destaca que o PIBID tem contribuído para a aproximação entre universidades e escolas, no entanto ressalta que esta relação ainda não está consolidada, pois *“penso que a universidade na escola, muitas vezes a escola fecha a porta para a universidade, e tem uma relação hostil por conta de uma história de um percurso da relação entre universidade e Educação Básica”*.

Ainda nessa direção, a coordenadora institucional do PIBID – UFSCar enfatiza que *“o que temos percebido é que a escola não é considerada um espaço de formação de professores. Por incrível do que possa aparecer. É como se a escola fosse um espaço aonde colocamos os licenciandos lá, ele faz um trabalho e pronto, e nós entendemos que não pode ser assim, pois a escola é uma instituição importante neste processo formativo”*.

Complementando essas ideias, Zeichner (1998, p. 217) declara que *“algumas vezes o conhecimento produzido na universidade não tem sentido na escola e o conhecimento produzido na escola não é valorizado pela universidade, ou seja, universidade e escola raramente se cruzam”*.

Compactuamos com as ideias de Zeichner (2010), pois entendemos que, de um lado, estão os professores das escolas, que são muitas vezes resistentes a leituras e reflexões sobre a práxis pedagógica. Para justificar tais posturas, muitas vezes argumentam que os profissionais que estão na universidade não ministram aula nos Ensinos Fundamental e Médio, ou, se já ministraram, foi há muitos anos e, atualmente, não sabem como lidar com alunos como os nossos. Do outro lado, estão os professores universitários, que são os formadores de professores, que enfatizam, em seus discursos propositivos, experiências que deram certo em alguns contextos e podem ser implementadas como possibilidades de trabalho em uma perspectiva crítica.

Com base no explicitado acima, podemos destacar que as fronteiras profissionais entre as universidades e as escolas precisam ser ultrapassadas, ou seja, um professor formador atuante em um curso de Licenciatura em Matemática precisa se relacionar com os professores de Matemática da Educação Básica, para fundamentar seu discurso como formador de professores de Matemática.

Para nós, uma diferença entre esses profissionais é o nível de atuação e o tipo de conhecimento que cada um possui, sendo um mais teórico e o outro mais prático. No entanto, somos conscientes de que aproximar professores formadores das universidades com os

professores em serviço das escolas, juntamente com os licenciandos em Matemática, em um mesmo grupo/comunidade, não constitui uma tarefa simples.

Uma outra constatação envolvendo a escola como espaço formativo pode ser explicitada por: **A formação inicial de professores de Matemática deve ser realizada para dentro da profissão, pois as teorias desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Matemática na formação inicial estão desconectadas e distantes da prática realizada nas escolas.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *Estar dentro da escola enquanto licenciandos é a melhor maneira de saber o que nos espera quando estivermos no mercado de trabalho. É essencial conhecer a realidade escolar (L7/3).*
- ✓ *Na graduação somos sobrecarregados de teorias, e nos formamos matemáticos apenas, não professores de matemática. Proporcionando ao licenciando um maior contato com o ambiente escolar, ele será capaz de relacionar as teorias estudadas na universidade e ficar mais próximo da sua futura profissão (L11/3).*
- ✓ *A escola básica nos proporciona o conhecimento real sobre o que acontece de fato nela, que é um pouco diferente de muitas teorias estudadas durante a formação (L32/3).*
- ✓ *A escola pode nos mostrar realidades que as vezes imaginávamos diferente, pode nos proporcionar experiência através da prática mais constante durante nossa formação (L56/3).*
- ✓ *Eu entendo que é na escola que realmente ocorre a real formação, não adianta pessoas sem conhecimento de causa tentar dar a receita de como se faz. É o ambiente de sala de aula que se experiencia essa formação. (F5/3).*
- ✓ *Temos visto na universidade pessoas com pós-graduações, mas nunca estiveram na sala de aula do Ensino Fundamental, quer dizer, não tem conhecimento de causa, então a relação entre teoria e prática não acontecem. Pois muitos só têm a teoria e falta em muito a prática (F5/4).*
- ✓ *Devemos de fato olhar a escola por dentro e de dentro, pois lá estão os verdadeiros pontos da formação e profissionalização do docente (F11/4).*
- ✓ *Em geral, os formandos não tem a preparação necessária sobre a prática. Por mais que alguns saberes só são aprendidos na prática, a vivência dos licenciandos na escola, faz com que eles já vão adquirindo esta prática (F24/3)*
- ✓ *O PIBID já é uma boa maneira de passar a formação de professores para dentro da profissão, acho que todos os alunos de licenciatura deveriam passar pelo PIBID (S3/3).*
- ✓ *Percebe-se que o PIBID, tem essa dinâmica de levar a formação para dentro da profissão, porque levam os discentes adentrar a escola ver a verdadeira realidade da profissão docente (S18/3).*

Na perspectiva dos licenciandos participantes do PIBID/Matemática, a formação dentro da profissão é fundamental para eles, pois é na escola que a prática se efetiva, bem como é nesse ambiente que os licenciandos possuem oportunidades de vivenciarem aspectos relacionados à atuação profissional.

Nesse sentido, Tancredi e Reali (2009, p. 26) afirmam que cabe às IES, em seus cursos de licenciatura, aproximarem mais as suas atividades formativas das realidades escolares, “possibilitando que os egressos tenham recursos, de diferentes naturezas, para atuarem responsabilmente e continuarem buscando seu desenvolvimento profissional”.

Os coordenadores de área e supervisores também enfatizaram que o PIBID tem contribuído com a formação inicial dos licenciandos em Matemática, pois tem proporcionado oportunidades para os futuros professores inserirem-se nas escolas, para uma formação mais realista, preparando-os para intervirem na realidade escolar.

Nesse sentido, Felício (2014) declara que as atividades do PIBID têm sido fundamentais para a formação dos licenciandos, pois:

O reconhecimento do PIBID como vivência que tem contribuído para o processo de construção da identidade do professor, uma vez que tal experiência vem sendo construída na escola — espaço de atuação profissional docente — em contato com professores que vivenciam a profissão e que contribuem, fundamentalmente, para a formação de novos professores (FELÍCIO, 2014, p. 425).

A formação “para dentro da profissão” diverge do “paradigma da racionalidade técnica”, como um modelo de formação de professores. Dessa maneira, entendemos que o PIBID se apresenta como um programa que pode contribuir para superar o modelo de formação de professores, fundamentado na racionalidade técnica, pois proporciona a criação de espaços na formação inicial que permitem articular conhecimento teórico e prático.

Na perspectiva institucional, o coordenador institucional do PIBID – USP enfatiza que *“nós já temos elementos para criticar o paradigma da racionalidade técnica, mas ele ainda é muito forte e predominante. Isso também é trazer a formação para dentro de uma concepção de professores para trazer a formação para dentro do próprio curso”*. Assim sendo, para nós, considerar a formação inicial “para dentro da profissão” converge para os pressupostos da “racionalidade prática”.

Para ampliar nossa compreensão sobre os modelos de formação de professores, recorreremos a diversos autores, entre eles: Diniz-Pereira (1999, p. 113), Mizukami (2002, p. 19), Silva (2009, p. 24), Ghedin (2002, p. 153) e Nóvoa (2009), que enfatizam a importância de articular teoria e prática e de repensar o modelo da racionalidade técnica dos cursos de licenciatura – formação de professores, pois passar a formação “para dentro da profissão” está relacionado ao modelo de formação da racionalidade prática.

A partir do movimento dialógico realizado entre os diferentes autores, sobre o modelo da racionalidade prática para a formação de professores, entendemos que a proposição “passar a formação para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009)⁹² está no fato de que alguns conhecimentos necessários à docência só podem ser adquiridos a partir da vivência de práticas no contexto escolar, pois existem aspectos que os futuros professores precisam aprender sobre a futura prática pedagógica.

Outro aspecto evidenciado foi a relação entre a formação de professores e a formação dos médicos nos hospitais, conforme sinalizam os excertos dos participantes apresentados a seguir:

✓ Assim como o profissional que se forma em medicina tem sua residência inicial, sendo o hospital de base cofundador de suas capacidades, a escola deve ser a “casa” do licenciando que está no caminho formativo para assumir a sala de aula (L47/3).

⁹² Nóvoa (2009) considera que a escola também é uma instituição responsável pela formação inicial de professores.

✓ Já acontece em outros cursos como medicina, agronomia e outros. O licenciando realmente deve ter contato com a realidade de seu ofício em quanto há tempo para desistir. É necessário colocá-los para vivenciar essa realidade desde o início da graduação como faz o PIBID (S11/3).

A esse respeito, Nóvoa (2013) deixa claro que os responsáveis pela formação de professores precisam aprender com a maneira como são formados os médicos, ao afirmar que:

O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como está concebida a formação médica – formação inicial, indução e formação em serviço – talvez nos sirva de inspiração “um sistema semelhante de formação devia ser implantado para se formar professores, pois é inútil escrever textos atrás de textos sobre o professor reflexivo se não concretizarmos a presença da profissão na formação (NÓVOA, 2013, p. 2).

Dessa maneira, entendemos ser necessário um maior contato dos licenciandos com as escolas públicas da Educação Básica e com os profissionais que atuam nesse ambiente, para que coletivamente – professores das universidades, professores em serviço das escolas e licenciandos – possam planejar ações no ambiente escolar, diminuindo o distanciamento existente entre as teorias propostas pelas universidades e as práticas realizadas nas escolas.

Nessa perspectiva, Oliveira (2014, p. 108) ressalta que o contato dos licenciandos com o ambiente escolar é importante, pois através disso eles “passam a conhecer o universo escolar e as diferentes especificidades, individuais e coletivas encontradas nesse universo”.

Destacamos o distanciamento envolvendo a formação de professores entre as universidades e as escolas, como um possível entrave para melhorar a qualidade da formação de professores no Brasil. Assim sendo, na nossa visão, é necessário que os cursos de formação inicial de professores repensem o estabelecimento de vínculo com a escola, pois, no contexto do PIBID, as fronteiras organizacionais que estão estabelecidas entre universidade e escola precisam ser cruzadas, desde o início da elaboração dos subprojetos, possibilitando, assim, uma “parceria colaborativa” entre essas instituições.

Uma outra constatação envolvendo a escola como espaço formativo pode ser explicitada por: **Os diretores e gestores das escolas estão proporcionando acolhimento e suporte para o desenvolvimento das ações do PIBID/Matemática no contexto escolar.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ As escolas nos receberam muito bem. Esse apoio foi fundamental! (F2/6)
- ✓ Nas duas escolas em que atuamos, temos total apoio da direção e coordenação das escolas (F9/6).
- ✓ Um empenho muito grande da direção da Escola para que este programa fosse realmente efetivado (F13/7).
- ✓ Fomos privilegiados, pois a escola sede é muito participativa e apóia todas as atividades (F29/7).
- ✓ A escola na qual leciono abraçou totalmente o projeto com muita responsabilidade (S4/4).
- ✓ O diretor estava ciente do programa, nos deu total apoio, participava dos trabalhos do PIBID (S17/7).
- ✓ A escola em que trabalho recebe muito bem os bolsistas (S23/7).
- ✓ Desde o início fomos muito bem recebidos, tanto pela direção como pelos professores (S24/7).
- ✓ Os diretores estão sempre muito dispostos a nos apoiar, ensinar e ajudar e são sempre muito eficientes (L7/7).
- ✓ Os membros da escola estão nos apoiando muito para que consigamos realizar as atividades com sucesso (L22/7).

- ✓ *Todos nos acolheram com muito amor e carinho e nos deixaram livres para atuarmos em seu campo educacional e proporcionar aos seus alunos novas expectativas (L32/7).*
- ✓ *A equipe diretiva das duas escolas em que atuei recepcionou os bolsistas muito bem (L57/7).*
- ✓ *Há muita disposição e atenção por parte de diretores, secretários em nos ajudar (L56/7).*
- ✓ *A escola nos acolheu muito bem e tem dado todo o apoio que nós precisamos (L70/6).*

Com base nos excertos apresentados pelos participantes, podemos afirmar que o acolhimento e o suporte dos gestores e diretores das escolas têm sido fundamentais para o desenvolvimento das atividades do PIBID/Matemática. Também identificamos que os diretores e os gestores das escolas procuravam dar suporte para os participantes desenvolverem as ações do programa no contexto escolar.

Sobre isso, o coordenador institucional do PIBID – USP enfatiza que o acolhimento e suporte da equipe diretiva das escolas é um aspecto importante para o sucesso das atividades do PIBID/Matemática no contexto escolar, pois *“o papel do gestor é fundamental, porque, se o diretor da escola não recebe o PIBID tão bem, fica difícil trabalhar, pois as articulações ficarão arruinadas. As escolas abriram mais a entrada dos alunos do PIBID nas salas de aula, porque começaram a perceber que estávamos ali para integrar”*.

Com relação a isso, entendemos que a abertura das escolas para o desenvolvimento de projetos e programas é um primeiro passo de muitos outros, para o incentivo e o oferecimento de condições propícias para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Assim sendo, constatamos que as escolas têm interesse na participação de programas como o PIBID, no entanto, ressaltamos que elas precisam apoiar a entrada dos licenciandos, bem como os professores mais experientes em serviço nas escolas devem acolher e auxiliar, quando necessário, os licenciandos no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Para finalizar esse Eixo Temático, compreendemos que as escolas têm muito a contribuir para uma formação mais realista dos futuros professores, mas para isso ressaltamos ser preciso que o ambiente escolar seja reconhecido pelas universidades como um espaço de formação de professores.

8.2.3 Espaços Formativos de Professores

Nesse Eixo Temático, denominado “Espaços Formativos de Professores”, procuramos identificar alguns aspectos que elucidam o PIBID como um “Terceiro Espaço” na formação de professores de Matemática, por meio das atividades e ações desenvolvidas pelos participantes no PIBID/Matemática.

As duas condições necessárias para o PIBID se constituir como um “Terceiro Espaço” nas Licenciaturas em Matemática no Brasil são: aproximação Universidade e Escola, e a

articulação teoria e prática, por meio das atividades e ações desenvolvidas pelos participantes no PIBID/Matemática nas escolas públicas.

Em um primeiro momento, abordamos alguns aspectos envolvendo a aproximação universidade e escola. Em um segundo momento, abordamos alguns aspectos envolvendo a articulação teoria e prática.

A primeira condição para a constituição do PIBID como “Terceiro Espaço” na formação de professores refere-se a: **O PIBID constituiu-se como um instrumento – ponte – de aproximação Universidade e Escola, proporcionando benefícios para ambas as instituições.** Assim, explicitamos, a seguir, alguns excertos dos participantes envolvendo a primeira condição do Terceiro Espaço – aproximação universidade e escola.

- ✓ *Estamos numa fase em que a aproximação universidade com escola e a escola com a universidade vem se mostrando frutífera (F11/6).*
- ✓ *O PIBID contribui para a aproximação da universidade e da escola pública (F16/1).*
- ✓ *Essa articulação entre a formação e o lugar de trabalho, para que professores quando formados já tenham ampla experiência (F22/3).*
- ✓ *A relação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica é um aspecto interessante, pois a presença dos pibidianos na escola tem sido um diferencial (F26/6).*
- ✓ *A relação Universidade e Escola de Educação Básica é enriquecedora para ambas as partes (F27/6).*
- ✓ *O PIBID proporciona um elo de ligação entre a escola e a universidade (S6/8).*
- ✓ *O PIBID é um instrumento que aproxima a universidade com a escola pública (S10/8).*
- ✓ *O PIBID tem sido um instrumento seriamente facilitador do processo de aproximação das universidades com as escolas (S14/8).*
- ✓ *O PIBID é uma forma de ponte entre a universidade e a escola pública e possibilita que os futuros professores tenham este contato com professores da área e a proximidade dos alunos (S22/10).*
- ✓ *Acho que o PIBID proporciona essa ligação entre universidade e escola (L9/6).*
- ✓ *A partir de algumas atividades desenvolvidas no PIBID, acredito que essas atividades tenham aproximado a universidade da escola (L11/6).*
- ✓ *Trazer a universidade para dentro da escola e com essas vivências levamos a escola para dentro da universidade (L19/6).*
- ✓ *É realmente uma “ponte”, que nos possibilita levar os conhecimentos aprendidos na universidade para a escola, e as experiências das escolas para a universidade, isso para um futuro professor é essencial (L24/6).*
- ✓ *O PIBID uniu a universidade e a escola (L29/6).*
- ✓ *O PIBID visa criar essa relação entre a universidade e escola pública, levando universitários que cursam Licenciatura em Matemática para a escola com o intuito de melhorar a qualidade do ensino (L60/1).*
- ✓ *Quanto à relação escola/universidade, acredito que ações com essas do PIBID contribuí muito para que a aproximação de fato ocorra (L66/4).*
- ✓ *O PIBID serviu para a Universidade quebrar o gelo com as escolas (L76/6).*

Pelos excertos dos participantes apresentados anteriormente, podemos inferir que as atividades desenvolvidas pelo PIBID/Matemática têm contribuído para a aproximação entre as instituições – universidades e escolas públicas da Educação Básica. Dessa maneira, compreendemos o PIBID como um programa articulador, pois tem procurado aproximar e estreitar as relações entre as universidades e as escolas, possibilitando um movimento coletivo entre profissionais de ambas as instituições formadoras.

Corroborando, Nóvoa (1992, p. 19) afirma que na formação de professores “é preciso fazer um esforço de compartilhamento de experiências de formação, realizadas pelas escolas e

pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores”.

Com relação a isso, entendemos que a aproximação entre as universidades e as escolas é benéfica para a formação de todos os envolvidos no PIBID. Nesse sentido, Gatti e André (2014, p. 60) enfatizam que a aproximação universidade e escola proporciona benefícios para ambas, pois elas podem aprender umas com as outras, pois “a contribuição das universidades, com seus conhecimentos e possibilidades criativas, podendo levar algo diferente para as salas de aula, e as escolas oferecendo sua experiência no trato cotidiano com as vivências e aprendizagens dos alunos. Ganho mútuo”.

Complementando essas ideias, Tancredi (2013, p. 15) corrobora afirmando que a aproximação entre as IES e as escolas proporcionada pelas atividades do PIBID proporciona ganhos e contribui tanto para as escola como para as universidades, pois “esse ganho está diretamente relacionado à possível melhoria do trabalho que ambas as instâncias realizam; ou seja, quando aprendem, os professores podem realizar mudanças importantes em seu trabalho e isso repercute no trabalho da escola e da universidade”.

Tinti (2012, p. 125), em sua pesquisa, enfatiza que a aproximação universidade e escola precisa ser ampliada nos processos de formação de professores, e propõe a criação de parcerias colaborativas para contribuir tanto para os professores das universidades, como para os professores das escolas, pois “é necessário, ainda, reconhecer que as ações desenvolvidas em colaboração com a escola favorecem não só a formação inicial, como também a continuada dos demais professores envolvidos, seja da escola ou da universidade”.

Com relação a isso, entendemos que, para acontecer a aproximação universidade e escola, a consolidação de parcerias colaborativas contribuirá para diminuir o distanciamento, pois universidades e escolas são instituições diferentes, com papéis diferentes na formação dos professores, mas ambas precisam reconhecer as potencialidades uma da outra.

Assim sendo, defendemos que a aproximação universidade e escola pode, potencialmente, criar novos espaços formativos para a consolidação de uma cultura colaborativa no processo de formação de professores, em que ambas as instituições de ensino serão beneficiadas pelo cruzamento de suas próprias fronteiras de formação.

Em relação à aproximação universidade e escola, por meio das atividades do PIBID, o coordenador institucional do PIBID – USP afirma: *“Eu acho que as pessoas que conceberam o PIBID são pessoas preocupadas na direção de aproximar universidade e escola, mas o modo que ele se realiza em cada universidade é uma construção, não está dado, porque tem professor*

que quer levar o seu projeto de pesquisa e se esconde no PIBID porque a universidade pressiona nesse sentido, ou porque a pessoa não tem essa concepção”.

Na perspectiva gerencial, identificamos que a aproximação universidade e escola pública é um princípio pedagógico da Capes para o PIBID, na busca por melhorar a qualidade da formação de professores no Brasil, conforme externalizado no excerto a seguir:

✓ A questão da aproximação entre as universidades com as escolas é um princípio para todos os programas da Capes isso é uma intencionalidade pedagógica da Capes, por isso a importância de articulação das universidades com os sistemas de ensino estaduais e municipais. Sem dúvida o PIBID é um programa de diálogo entre a escola e a universidade. Essa articulação entre universidade/escola acontece em todos os nossos programas de formação inicial, continuada, aproximação entre a pós-graduação e a escola, pois desta maneira todos os envolvidos ganham em diversos aspectos. O potencial do PIBID não foi por acaso, quer dizer: há uma intencionalidade pedagógica, pois se você olhar os relatórios do PIBID, você verá que Nóvoa é citado, pois apresentamos os quatro princípios pedagógicos do PIBID e em todos eles tem a questão da aproximação entre as universidades com as escolas. (Diretora da DEB/Capes).

De acordo com a diretora da DEB/Capes, percebemos que a aproximação universidade e escola pública da Educação Básica é um princípio da Capes para o PIBID, pois “os quatro princípios pedagógicos do PIBID evidenciam a importância da aproximação entre as IES e as escolas” (CAPES, 2014, p. 25), conforme mencionado no Subitem 2.2 da presente pesquisa.

Com base no explicitado acima, podemos afirmar que o PIBID/Matemática tem contribuído para uma aproximação universidade e escola da Educação Básica, duas instituições que pouco têm dialogado entre si, e que se constituem historicamente como dois contextos distantes⁹³. Esse distanciamento é agravado se considerarmos os cursos de formação inicial de professores, pois, na nossa visão, somente as atividades de Estágio Curricular Supervisionado não conseguem contemplar as exigências formativas em relação à complexidade do ambiente escolar e do processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Para ampliar nossa compreensão sobre a aproximação universidade e escola nos processos de formação de professores, recorreremos a diversos autores, entre eles: Diniz-Pereira (1999, p. 113), Mizukami (2002, p. 19), Silva (2009, p. 24), Ghedin (2002, p. 153) e Nóvoa (2009), que enfatizam a necessidade de diminuir o distanciamento existente entre essas duas instituições formadoras.

Ainda nessa direção, Felício (2014, p. 422) enfatiza que a constituição de um “Terceiro Espaço” requer que “o conhecimento sobre a docência deve ser construído por intermédio da relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos: a universidade e a escola”. Complementando essas ideias, o referido pesquisador afirma que uma das contribuições do PIBID é o envolvimento dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior na formação

⁹³ De um lado estão as IES – consideradas como o lugar de excelência para a produção de conhecimento; e do outro lado estão as escolas – consideradas como o lugar para transmitir esses conhecimentos para as gerações mais novas.

inicial de professores, favorecendo assim “diferentes tipos de cruzamentos dessas fronteiras em benefício de uma formação inicial de professores que congregue tanto o conhecimento prático profissional quanto o acadêmico, de modo mais sinérgico no acompanhamento da aprendizagem sobre a docência” (FELÍCIO, 2014, p. 423).

A partir dos dados e referencial teórico explicitado, envolvendo a aproximação universidade e escola, entendemos que a aproximação é um fator importante na formação dos licenciandos em Matemática e de todos os profissionais envolvidos no “Terceiro Espaço” proporcionado pelo PIBID.

A esse respeito, Zeichner (2010) enfatiza que a criação de um “Terceiro Espaço” é importante para provocar uma mudança de paradigma na formação de professores, permitindo aos licenciandos o contato com a realidade escolar, bem como desenvolver uma relação mais equilibrada e horizontal entre professores atuantes nas licenciaturas das universidades e os professores em serviço nas escolas da Educação Básica.

Dessa maneira, podemos inferir que o PIBID se apresenta como um programa que busca, entre outras coisas, aproximar a universidade e a escola, por meio da colaboração entre os diferentes atores – professores formadores das universidades, professores em serviço das escolas e futuros professores das Licenciaturas em Matemática, atendendo, assim, à primeira condição para a constituição do PIBID como um “Terceiro Espaço” na formação de professores de Matemática no Brasil.

No nosso próximo movimento, abordamos a **segunda condição para a constituição de um “Terceiro Espaço” nas Licenciaturas em Matemática, que é a articulação teoria e prática.**

Assim, explicitamos alguns aspectos envolvendo a articulação da teoria repassada nas universidades com a prática de sala de aula vivenciada nas escolas públicas, por meio de um movimento dialógico entre os dados da pesquisa e os referenciais teóricos adotados, como a segunda condição do PIBID para se constituir como um Terceiro Espaço nas Licenciaturas em Matemática. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ Em relação a minha prática como formadora de professores vejo que foi contribuiu para que a teoria se aproximasse da prática cada vez mais (F1/1).

✓ Avalio o PIBID como um lugar onde posso trabalhar a formação do aluno, articulando teoria e prática de forma mais contundente (F22/1).

✓ O PIBID impulsionou de forma extraordinária a conexão teoria e prática dos acadêmicos envolvidos. É uma oportunidade ímpar no sentido de mostrar e vivenciar a docência (F26/1).

✓ Com certeza a nova metodologia de ensino trazida por este programa, que vem utilizar mecanismos avançados para mostrar a teoria na prática, causando nos alunos o interesse por novas descobertas (S9/2).

✓ Não há espaço mais enriquecedor do que a escola, as práticas, as vivências, o colocar em prática a teoria da Universidade (S12/3).

✓ Oportunizar o quanto antes o contato do futuro docente com a sala de aula é essencial para o encurtamento da distância entre teoria e a prática (S13/3).

- ✓ *É dentro da escola que se aprende a dar aula, a universidade transmite a teoria, mas a prática se aprende é “colocando a mão na massa” (S21/3).*
- ✓ *Na faculdade se fala muito em prática, que seria este envolvimento da prática com a teoria, mas sem a ajuda do PIBID não temos condições de vivenciar esta prática (L19/2).*
- ✓ *No PIBID coloco em prática todo conhecimento aprendido na Universidade e obtendo um entendimento melhor das disciplinas, além de poder ter a visão da realidade e desafios de um professor (L19/1).*
- ✓ *Participar do PIBID foi uma das melhores coisas que aconteceu comigo na universidade, pois através dele pude aliar teoria a prática e ver de perto a realidade das escolas públicas (L57/1).*
- ✓ *O PIBID proporciona ao discente um conhecimento teórico e prático que o curso não oferece (L58/2).*
- ✓ *Enquanto são aprendidos os conteúdos matemáticos e metodologias de ensino na Licenciatura, o PIBID fornece a oportunidade de aplicá-los em sala de aula, fazendo com que a práxis seja posta em ação (L35/2).*

Com base nesses excertos, podemos inferir que incorporar a prática ao processo de formação inicial permite aos licenciandos em Matemática, participantes do PIBID, oportunidades de conhecerem a prática real, por meio da articulação entre a teoria e a prática. Assim, evidenciamos que o PIBID tem contribuído para uma formação complementar à formação teórica apresentada nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Pelos excertos dos supervisores, podemos inferir que a articulação teoria e prática é uma das potencialidades do PIBID, pois os licenciandos em Matemática possuem oportunidades de vivenciar as teorias aprendidas nas universidades com a prática nas salas de aula das escolas públicas. Para nós, a articulação teoria e prática deve ser vista como uma unidade interligada, e não simplesmente como uma aplicação, no ambiente escolar, das teorias aprendidas nas universidades.

Pelos excertos dos licenciandos em Matemática, identificamos que o PIBID tem proporcionado oportunidades para eles perceberem que a articulação teoria e a prática deve existir, pois as atividades do PIBID possibilitaram aos futuros professores de Matemática um movimento de diálogo entre as teorias da educação e os conceitos matemáticos que serão abordados nas aulas, mostrando, para eles, a importância de se considerar a perspectiva pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Assim sendo, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas no PIBID/Matemática tem proporcionado oportunidades para os futuros professores de Matemática vivenciarem experiências formativas articuladas entre teoria e prática desde a formação inicial, configurando um práxis educativa.

Nessa perspectiva, Silva (2011) afirma que:

[...] só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora (SILVA, 2011, p. 22).

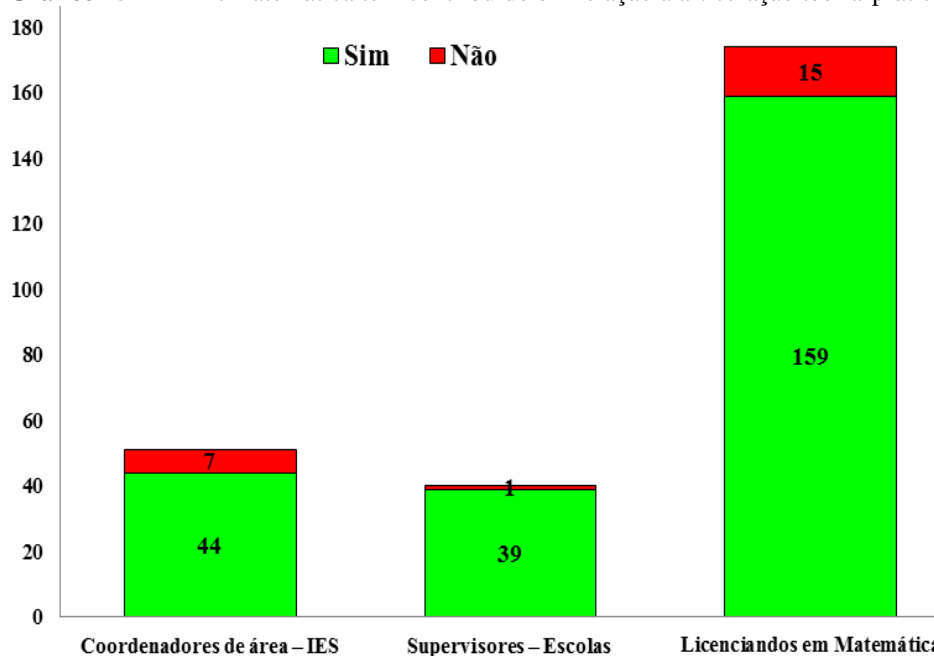
Dessa maneira, a realização de uma práxis educativa no processo de formação inicial dos professores é fundamental para alcançarmos uma formação de qualidade, que proporciona

ao futuro professor uma fundamentação teórica consistente, articulada a experiências docentes nas escolas, conforme consta no excerto abaixo:

✓ Comparo o PIBID como uma árvore, precisamos de um “tronco” que é a Universidade para nos ensinar (formação), dos vários galhos que são as escolas onde compartilhamos os saberes (ação e experiência) para as milhares de folhas que são nossos alunos. Com o objetivo de não deixar que nenhum desista, caia ou seque. Não há formação sem prática, precisamos cada vez mais de apoio e orientação ao iniciarmos a docência, por isso julgo de suma importância o PIBID na escola (L12/3).

Ainda nessa direção, apresentamos, a seguir, no Gráfico 25, as respostas dos cinquenta e um (51) coordenadores de área, quarenta (40) supervisores, e cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática, a uma questão⁹⁴ do Questionário objetivo em relação à articulação teoria e prática na formação inicial.

Gráfico 25 - PIBID/Matemática tem contribuído em relação à articulação teoria-prática.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 25, identificamos que, para 97,5% dos supervisores, 91,4% dos licenciandos em Matemática e 86,3% dos coordenadores de área, as atividades desenvolvidas no PIBID/Matemática contribuíram com a articulação entre a teoria e a prática, alcançando assim um dos objetivos do programa.

Em relação à articulação teoria e prática nas atividades do PIBID, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp afirma que “no PIBID os licenciandos aprendem a teoria das novas metodologias de ensino na universidade e podem desenvolver e experimentá-las nas escolas”.

⁹⁴ Um dos objetivos do PIBID é contribuir para a articulação teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Você acredita que esse objetivo foi alcançado? () Sim; () Não.

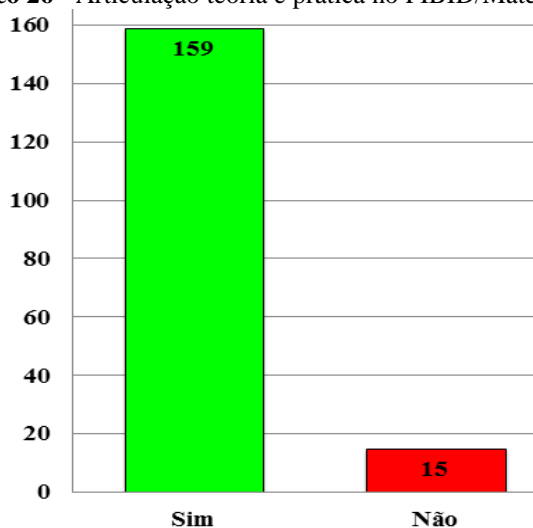
A esse respeito, podemos destacar que o PIBID/Matemática promoveu ações e discussões que possibilitaram aos licenciandos em Matemática oportunidades de articular a prática dos conceitos matemáticos que serão abordados nas aulas com a teoria, num movimento de diálogo, mostrando ao licenciando a importância de se considerar a perspectiva pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

No contexto do PIBID, Bernardino e Fernandes (2012, p. 7) ressaltam que uma das contribuições do PIBID/Matemática foi a possibilidade de articular teoria e prática, que se desenvolveu “através da busca de um embasamento teórico que justificasse a escolha dos conteúdos e das metodologias adotadas nas atividades a serem desenvolvidas na escola”. Corroborando, Canan (2012, p. 39) destaca que “o PIBID, além de propiciar uma experiência única, uma ponte entre a relação teoria e prática ainda na formação inicial, é um estímulo para que os acadêmicos continuem seguindo a carreira de educador”.

Ressaltamos que as atividades desenvolvidas no ambiente escolar pelos licenciandos em Matemática, participantes do PIBID, proporcionaram oportunidades para a vivência da articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento profissional.

Para corroborar nosso posicionamento, apresentamos, a seguir, o Gráfico 26, envolvendo as respostas dos cento e setenta e quatro (174) licenciandos a uma questão⁹⁵ relacionada à articulação teoria-prática nas atividades do PIBID/Matemática.

Gráfico 26 - Articulação teoria e prática no PIBID/Matemática.



Fonte: Dados da Pesquisa.

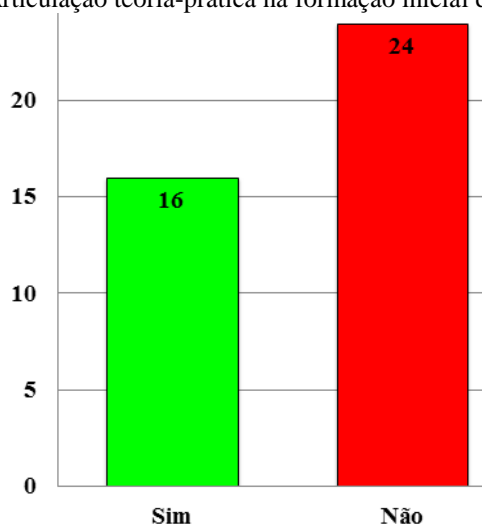
No Gráfico 26, identificamos que 91,3% dos licenciandos em Matemática afirmaram que os professores formadores estavam preocupados em mostrar que a relação entre teoria e

⁹⁵ Os Professores formadores estavam preocupados em mostrar que a relação entre teoria e prática deve ser indissociável no processo de formação?

prática deve ser indissociável no processo de formação. Dessa maneira, podemos afirmar que a segunda condição para o PIBID se constituir como um “Terceiro Espaço”, nas Licenciaturas em Matemática no Brasil, foi atingida, pois as atividades desenvolvidas no PIBID/Matemática contribuíram para a articulação entre a teoria e a prática.

Ainda em relação à importância da articulação teoria e prática, apresentamos, a seguir, no Gráfico 27, as respostas dos quarenta (40) supervisores a uma questão⁹⁶ do Questionário em relação à articulação teoria e prática na formação inicial dos supervisores.

Gráfico 27 - Articulação teoria-prática na formação inicial dos supervisores.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 27, notamos o quanto os cursos de formação de professores foram falhos e deficientes, pois 60% dos professores supervisores não tiveram oportunidades de articular teoria e prática em sala de aula, durante o seu processo de formação inicial nas IES, pois esses dados escancaram falhas na formação inicial de professores de Matemática no Brasil.

Nessa perspectiva, a coordenadora institucional do PIBID – UFSCar critica a falta de articulação entre as disciplinas de conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos nos cursos de Licenciatura em Matemática, e ainda declara que a carga horária destinada para discutir questões da prática pedagógica nas licenciaturas é insuficiente.

✓ Infelizmente em alguns cursos os alunos ficam dois anos só tendo disciplinas específicas e somente da metade do curso em diante que aparecem os estágios. Então esses alunos em dois anos não escutam se quer a palavra escola, ensino e depois se deparam com a realidade nos estágios. O aluno que não participa do PIBID, pegando o nosso exemplo da UFSCar, ele tem apenas 16% da carga horária de seu curso de licenciatura destinado ao espaço de trabalho nas atividades de estágio. Isso é muito pouco (coordenadora institucional do PIBID - UFSCar).

Assim sendo, recorreremos a diversos referenciais teóricos que enfatizam a necessidade de uma urgente reestruturação dos cursos de formação de professores no Brasil. Leite (2011, p.

⁹⁶ Durante o seu processo de formação inicial na universidade, você teve oportunidades de relacionar teoria e prática em sala de aula?

20) enfatiza ser preciso “superar e substituir o modelo existente nos programas de formação de professores por um outro modelo que assegure bases reflexivas para a formação e atuação profissional do futuro professor”.

Mizukami et al. (2002, p. 23) enfatizam que a formação inicial, sozinha, “não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a formação de professores nos cursos de licenciaturas precisa ser revista, pois “em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que deem sustentação à sua prática pedagógica” (BRASIL, 1998, p. 35).

Com base nos referenciais teóricos apresentados, percebemos que o conhecimento teórico é supervalorizado nas universidades, em detrimento do conhecimento prático que é adquirido no ambiente escolar. Entendemos, com base na nossa experiência, como formadores de professores de Matemática em cursos de licenciatura, que existe a necessidade de repensarmos a formação de professores de uma maneira mais articulada entre a teoria e a prática, como proposto por Zeichner (2010, p. 487), como sendo espaços híbridos na formação de professores. Conforme as suas palavras, “no Terceiro Espaço se reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação”.

Diversos outros pesquisadores e autores, como Medeiros e Cabral (2006, p. 8), Silva (2011, p. 22) e Ponte (2014, p. 349), enfatizam a importância da articulação entre a teoria e a prática nos processos de formação de professores. D’Ambrosio (1996, p. 81) também destaca a articulação teoria e prática nos processos formativos de professores de Matemática, afirmando que “nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas” (D’AMBROSIO, 1996, p. 81).

A partir do movimento dialógico realizado no presente Eixo Temático, envolvendo o Terceiro Espaço, podemos inferir que o espaço formativo configurado pelo PIBID tem proporcionado a vivência de uma articulação entre a teoria e a prática. Além disso, tem proporcionado aos licenciandos em Matemática o aprofundamento do conhecimento teórico relacionado ao conhecimento prático da docência.

Com essas perspectivas, a partir do movimento dialógico realizado nos três (03) Eixos Temáticos, os quais constituíram a segunda Categoria de Análise, apresentamos, no subitem a seguir, uma Síntese Interpretativa.

8.2.4 Síntese Interpretativa da Categoria de Análise II - Parcerias na Formação de Professores.

Nessa síntese interpretativa apresentamos a nossa compreensão da segunda Categoria de Análise, a qual foi constituída pelos três (03) Eixos Temáticos, já apresentados.

Em um primeiro momento apresentamos, com base no movimento dialógico explicitado no Subitem 8.2.1, nossa compreensão a respeito das **parcerias entre as instituições participantes do PIBID**. Em um segundo momento apresentamos, com base no movimento dialógico explicitado no Subitem 8.2.2, nossa compreensão a respeito das **escolas como espaço formativo**. Em um terceiro momento, apresentamos, com base no movimento dialógico explicitado no Subitem 8.2.3, nossa compreensão a respeito das condições para a constituição dos **espaços formativos de professores**.

Assim sendo, em relação aos três (03) tipos de parcerias, constituídas pelas instituições participantes dos subprojetos de Matemática do PIBID no Brasil compreendemos que:

A “parceria oficial” no PIBID acontece somente entre a Capes e as IES, pois os editais do PIBID são direcionados para as IES e não para as escolas. Assim sendo compreendemos que a questão não é mudar das IES para as Escolas, mas sim configurar uma “parceria colaborativa”, na qual o diálogo entre as instituições se instale com frequência, durante as renovações dos subprojetos ou implementações de novos subprojetos. Assim, defendemos que os subprojetos de Matemática do PIBID devem ser elaborados com os professores das escolas, sendo esse um critério para aprovação de possíveis editais do PIBID.

A “parceria dirigida” no PIBID acontece entre as IES e as escolas públicas da Educação Básica, prevalecendo um diálogo imperativo das IES para com as escolas, pois muitas vezes as IES, em vez de discutir com as escolas ações, propõem ações de cima para baixo. Assim sendo, entendemos ser preciso instituir uma relação horizontal entre as IES e as escolas, para que os envolvidos participem do processo de discussão, avaliação e reflexão dos processos de formação inicial e continuada dos professores.

A esse respeito entendemos que um aspecto que precisa ser repensado no PIBID, como uma política pública de formação de professores, consiste em envolverem os professores das escolas na elaboração e reestruturação dos subprojetos, pois dessa maneira estaremos intensificando a “parceria colaborativa” entre as IES e as escolas, mimizando o diálogo imperativo, ou seja, a “parceria dirigida”, muitas vezes instituída pelas IES.

A “parceria colaborativa” no PIBID está sendo constituída, por meio das negociações coletivas e de um diálogo horizontal entre as instituições na elaboração e no desenvolvimento das ações conjuntas. Ressaltamos que a constituição de uma “parceria colaborativa” entre as

IES e as escolas leva tempo, pois é preciso que ambas as instituições entendam as potencialidades do trabalho coletivo.

Dessa maneira entendemos o PIBID como um programa que proporciona espaços para o diálogo e a negociação de significados entre os participantes, conceitos abordados por Wenger (1998). Assim sendo, a “parceria colaborativa” entre as IES e as escolas no PIBID/Matemática torna-se uma alternativa para fortalecimento do campo de formação do professores de Matemática no Brasil. Complementando essas ideias defendemos as “parcerias colaborativas”, as quais envolvem uma relação horizontal entre as instituições formadoras, na medida em que ambas atuam colaborativamente nos processos formativos dos professores.

Ressaltamos que, apesar de termos constatado indícios de “parcerias colaborativas” entre as IES e as escolas para o desenvolvimento das ações do PIBID. Constatamos também que existem diversas barreiras e entraves para a consolidação permanente dessas “parcerias colaborativas”.

Os nove entraves identificados são:

1. Diálogo restrito entre as instituições responsáveis pela formação de professores. Uma possibilidade para melhorar esse diálogo seria envolver os professores das escolas, na elaboração e ou reestruturação dos subprojetos, pois dessa maneira poderão surgir negociações, minimizando o diálogo imperativo muitas vezes instituído pelas IES.
2. Falta de materiais didáticos para o desenvolvimento das ações pedagógicas do PIBID nas escolas.
3. Resistências dos professores de Matemática em serviço das escolas públicas parceiras.
4. Necessidade dos profissionais se assumirem como coformadores de professores e, além disso considerarem a escola como um lócus de formação de professores.
5. Movimento de greve, que provocou ausência de aulas nas escolas públicas.
6. Burocratização das escolas parceiras para a utilização dos espaços físicos e equipamentos.
7. Falta de estrutura para o desenvolvimento de recursos tecnológicos nas escolas públicas.
8. Necessidade de melhorar a divulgação das ações do PIBID nas IES e nas escolas parceiras.
9. Necessidade das IES e das Escolas reconhecerem institucionalmente as ações do PIBID.

Constatamos que os licenciandos em Matemática participantes do PIBID enfrentaram diversas dificuldades e entraves no desenvolvimento das atividades do programa no ambiente escolar e mais especificamente nas salas de aula da Educação Básica, como:

1. Indisciplina dos alunos em sala de aula das escolas públicas;

2. Desinteresse dos alunos pela Matemática e a falta de compromisso dos alunos em aprender;
3. Problemas de déficit de aprendizagem dos alunos em Matemática.

Apresentamos, nesse momento, a nossa compreensão sobre o Eixo Temático “Escola como Espaço Formativo”.

Constatamos que o contexto escolar contribuiu para a formação de professores de Matemática, uma vez que o PIBID proporcionou oportunidades para os futuros professores vivenciarem a realidade da escola. A inter-relação dos futuros professores com os professores em serviço mais experientes consistiu em um aspecto fundamental para a reflexão socialmente compartilhada da prática docente.

Consideramos que as escolas possuem um importante papel na formação de professores, pois concebemos a escola como um lócus de formação de professores e, assim sendo, ressaltamos que essa concepção precisa ser apropriada pelos professores em serviço e futuros professores.

Um outro aspecto relaciona-se a formação inicial de professores de Matemática, a qual deve ser realizada “para dentro da profissão”, pois a teoria desenvolvida nos cursos de Licenciatura em Matemática na formação inicial está desconectada e distante da prática realizada nas escolas.

Entendemos que passar a formação de professores “para dentro da profissão” significa concebermos a escola como um espaço de formação para os futuros professores, rompendo assim, com o modelo da racionalidade técnica predominante nas licenciaturas.

Nesse sentido constatamos que o PIBID/Matemática proporcionou experiências formativas para os licenciandos no ambiente escolar, possibilitando-lhes o aprofundamento de conhecimentos didáticos e pedagógicos, por meio do acompanhamento de profissionais tanto das IES quanto das Escolas. Além disso, essas experiências formativas no contexto das escolas têm proporcionado aos licenciandos em Matemática uma compreensão sobre ações didático-pedagógicas e administrativa, a dinâmica e estrutura das escolas da Educação Básica.

Ao considerarmos a escola como um espaço de formação de professores no desenvolvimento desta pesquisa, pontuamos três funções importantes, tais como: (i) acolhimento para que os licenciandos desenvolvam suas atividades; suporte dos diretores e gestores para o desenvolvimento das atividades do PIBID; e o comprometimento com o programa, incentivando e apoiando todas as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID.

Ressaltamos ainda que as escolas públicas precisam se comprometer de fato com o PIBID, pois elas têm interesse em participar de programas como o PIBID, no entanto

identificamos que a atual constituição das escolas públicas brasileiras dificulta ações formativas dos profissionais que ali atuam ou atuaram, devido às condições de trabalho e à falta de reconhecimento profissional.

Compactuamos com a ideia de consolidação de um movimento dialético na formação do professor na universidade para o interior da escola, da sala de aula, pois o contato direto com o ambiente escolar pode possibilitar aos futuros professores de Matemática, participantes do PIBID/Matemática compreenderem as múltiplas interações presentes nesse contexto. Assim, concluímos que a escola se constitui como um espaço de formação de professores, pois proporciona ao futuro professor uma formação próxima da sua futura atuação profissional.

No desenvolvimento desta Categoria de Análise, apresentamos a nossa compreensão proveniente da Análise Interpretativa do Eixo Temático “Espaços Formativos dos Professores”.

Constatamos que o PIBID constituiu-se como um “Terceiro Espaço” nas Licenciaturas em Matemática, pois presenciamos a interação entre os professores das escolas, professores das IES e licenciandos em Matemática, fato que propiciou uma articulação entre a formação inicial e a formação continuada de professores.

O PIBID está fundamentado teoricamente nos princípios pedagógicos de Nóvoa (2009) sobre formação de professores no contexto escolar. Mais especificamente em processos formativos que consideram a combinação do conhecimento teórico e prático dos professores, como consta nos excertos, a seguir:

✓ *O PIBID é desenvolvido paralelamente ao curso de licenciatura, e que possibilita durante a realização das atividades acadêmicas aprimorar a relação escola-universidade e o distanciamento teoria/prática (L47/2).*

✓ *O PIBID proporcionou a aproximação entre a universidade e a escola, permitindo uma relação ampla entre a teoria, a qual estudamos na universidade, e a prática, a qual observamos e vivenciamos na escola (L45/6).*

Com base nos excertos apresentados, podemos afirmar que o PIBID, como um programa de incentivo à formação de professores, proporcionou aos licenciandos:

1. Oportunidades para uma formação mais próxima da prática profissional, incenativando-os a participarem ativamente do processo formativo e, assim, tornando-os professores mais críticos e reflexivos em sua prática docente vindoura;
2. Situações em que os licenciandos em Matemática transportaram para o interior da escola o que eles estavam aprendendo nas licenciaturas em Matemática. Assim constatamos ainda que, no PIBID, os licenciandos em Matemática desenvolveram práticas pedagógicas “no chão das escolas”;
3. Oportunidades para os futuros professores de Matemática vivenciarem experiências formativas articulando teoria e prática desde o início das Licenciaturas em Matemática.

Com base nesses aspectos apresentados, afirmamos que as relações no “Terceiro Espaço”, constituídas pelos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática aconteceram de uma maneira menos hierárquica e mais igualitária entre o conhecimento da prática profissional desenvolvido pelos professores das escolas e o conhecimento acadêmico proporcionado pelos professores das Licenciaturas em Matemática das IES, pois os referidos profissionais contribuíram para a formação dos futuros professores de Matemática, por meio da aproximação entre as universidades e as escolas.

Dessa maneira, o Art. 4º da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, da Capes, afirma que o PIBID possui sete objetivos, e dentre esses estão dois que contribuem para a constituição do referido programa como um “Terceiro Espaço ou Espaço Híbrido”, como os objetivos IV e VI, que afirmam: “Inserir o licenciando no cotidiano das escolas da rede pública de educação” (Objetivo IV); e “Contribuir para a articulação entre a teoria e prática necessárias à formação dos docentes” (Objetivo VI).

Considerando esses objetivos, entendemos que o “Terceiro Espaço” considera o saber construído coletivamente, no qual o foco é a aprendizagem profissional, por meio da articulação teoria e prática, configurada pela aproximação universidade e escola.

8.3 Interpretação da Categoria de Análise III - Possibilidades do PIBID como política de Formação de Professores

Nessa Categoria de Análise, procuramos elucidar algumas constatações, por meio de um movimento dialógico envolvendo os três (03) Eixos Temáticos – (i) possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores; (ii) possibilidades do PIBID para a formação de professores em serviço; e (iii) perspectivas do PIBID como política de formação de professores –, que se articularam entre si. Assim, iniciamos apresentando o primeiro Eixo Temático.

8.3.1 Possibilidades do PIBID para a Formação Inicial de Professores

No Eixo Temático “Possibilidades do PIBID para a Formação inicial de Professores”, apresentamos os aspectos que se mostraram recorrentes nos dados provenientes dos três (03) contextos práticos da pesquisa com o referencial teórico, elucidado no Capítulo 1, e também outros referenciais que nos auxiliaram na compreensão das possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores de Matemática.

Uma primeira constatação evidenciada nos excertos dos participantes, envolvendo as possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores, pode ser considerada como: **O PIBID se apresenta como uma política de melhoria da formação inicial de professores de Matemática, pois proporciona a vivência no futuro campo de atuação, com o apoio de**

professores mais experientes. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *A melhoria da prática docente, a cada aula eu vejo que posso melhorar cada vez mais (L38/9).*
- ✓ *O PIBID contribui fortemente para melhorar a prática docente (L38/5).*
- ✓ *O PIBID me ajudou a Aperfeiçoar minha formação inicial e me ofereceu inúmeras possibilidades (L23/1).*
- ✓ *Eu acho muito favorável, pois o programa é de suma importância para quem está iniciando a licenciatura (L75/1).*

Com base nesses excertos, podemos inferir que a participação dos licenciandos nas atividades do PIBID/Matemática tem contribuído para sua formação e para a sua atuação como um futuro professor de Matemática nas escolas da Educação Básica, devido à vivência no futuro campo de atuação, com o apoio de professores mais experientes.

Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 36) enfatiza que o processo formativo deve ser construído em um contexto de responsabilidade profissional que valoriza tanto o conhecimento teórico dos professores formadores como o conhecimento prático dos professores das escolas, pois é preciso conceder “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

As vivências e atuações dos licenciandos junto com os profissionais que atuam nas escolas parceiras têm proporcionado benefícios tanto para eles, em seus processos de aprendizagem da docência, quanto para os professores das escolas, que podem aprender com a criatividade, dinamismo e entusiasmo dos licenciandos, como consta nos excertos a seguir:

- ✓ *As atividades realizadas no âmbito do PIBID nas escolas permitiram o desenvolvimento profissional docente dos alunos do curso de licenciatura e dos professores das escolas (F16/3).*
- ✓ *Os licenciandos têm a possibilidade de se engajarem em situações de sala de aula, têm a chance de vivenciar, de forma diferenciada, diferentes estratégias de sala de aula (F18/2)*
- ✓ *A maior experiência engloba a possibilidade de termos a formação inicial e continuada muito próximas e inclusive se mesclando. Os licenciandos aprendem com o supervisor e vice-versa (F29/2).*

Na perspectiva dos Cordenadores de área, os licenciandos em Matemática estão se envolvendo e entendem que suas participações no PIBID/Matemática são importantes para a sua formação inicial, pois eles estão satisfeitos em estar participando ativamente das atividades do PIBID durante os seus processos de formação inicial.

Para Felício (2014, p. 428), uma das contribuições do PIBID como programa de formação de professores consiste na inserção dos licenciandos nas escolas, o que lhes possibilita que “problematizem nas aulas, na universidade, as situações de ensino e de aprendizagem vivenciadas no cotidiano escolar das escolas. Essa problematização, por sua vez, propicia momentos produtivos de reflexão crítica que contribuem para uma melhor formação docente”.

Nessa perspectiva, Gatti e André (2014) afirmam que o PIBID tem contribuído para melhorar a formação dos licenciandos, pois enfatizam que:

O contato orientado com a escola e a sala de aula contribui com a formação dos Licenciandos agregando maior sentido à formação acadêmica, muitas vezes contribuindo para uma troca de conhecimentos mais significativa nas aulas e atividades na universidade, e ainda para a melhoria no desempenho do próprio estudante. Contribui para o clareamento de conceitos e a formação de pensamento crítico, ajudando a superar dificuldades nas disciplinas do curso (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 56).

Para as referidas pesquisadoras, o PIBID tem proporcionado oportunidades aos licenciandos em adquirirem experiências diferenciadas nas escolas parceiras, pois enfatizam que “a possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos PIBID ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores” (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 58).

As atividades desenvolvidas no PIBID pelos licenciandos em Matemática têm contribuído com a formação, crescimento e enriquecimento profissional, como consta nos excertos a seguir:

- ✓ *Para mim foi maravilhoso, foi de crescimento profissional (L2/1).*
- ✓ *Muito boa, pelo fato que percebo grande crescimento profissional (L6/1).*
- ✓ *Ajudou tanto no meu crescimento pessoal quanto no profissional (L50/1).*
- ✓ *O PIBID é visto pelo os alunos como uma oportunidade de enriquecimento profissional (F7/9).*

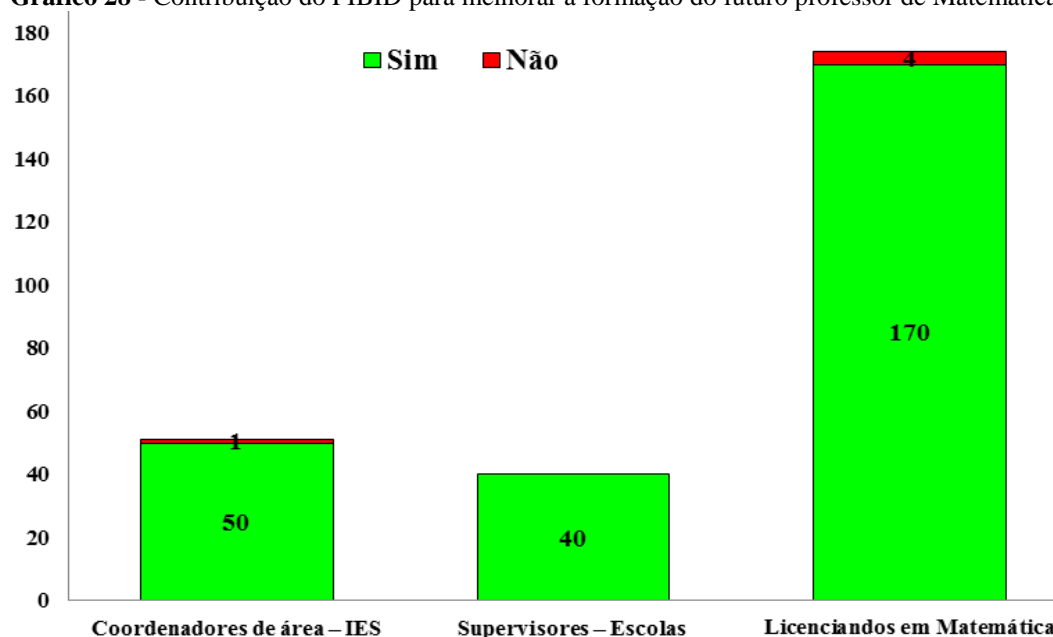
A esse respeito, Nóvoa (2015, p. 12) afirma que, “na formação inicial, o PIBID tem aberto caminhos muito importantes, procurando uma coerência na formação dos professores, nomeadamente na relação entre os estudantes das licenciaturas e a sua futura profissão”.

Sobre isso, Pamplona e Costa (2015) também afirmam que o PIBID vem contribuindo de diversas maneiras com os cursos de Licenciatura em Matemática, como, por exemplo:

Ao fazer com que o futuro professor vivencie, de modo contínuo e intenso, situações que lhe viabilizem uma participação ativa e uma postura investigativa de observação, de formulação de questões, de uso de instrumentos de coleta de dados, de cotejamento com um referencial teórico capaz de fazer a mediação entre teoria e prática (PAMPLONA; COSTA, 2015, p. 34).

Ainda nessa direção, apresentamos, no Gráfico 28, a seguir, as respostas dos cinquenta e um (51) coordenadores de área, quarenta (40) supervisores, e cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática, participantes do PIBID, a uma questão⁹⁷ do Questionário.

⁹⁷ O PIBID/Matemática tem contribuído para melhorar a formação do futuro professor de Matemática no Brasil?

Gráfico 28 - Contribuição do PIBID para melhorar a formação do futuro professor de Matemática.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 28, identificamos que 98% dos coordenadores de área, 100% dos supervisores e 93,7% dos licenciandos em Matemática entendem que o PIBID tem contribuído para melhorar a formação do futuro professor de Matemática. Assim, para nós, o PIBID tem contribuído para melhorar a formação dos futuros professores de Matemática, pois proporciona aos licenciandos uma formação mais concreta e eficaz, incentivando-os a participar ativamente do processo formativo e, assim, tornando-os professores mais críticos e reflexivos em sua prática docente.

Na perspectiva gerencial, a diretora da DEB/Capes afirmou que o PIBID se configura como um programa de formação de professores, pois já é possível identificar resultados positivos na formação dos licenciandos que participam do programa.

✓ O PIBID é um programa de que traz as IES uma janela de oportunidades ou um portão de oportunidade para realmente melhorar e qualificar a educação. Penso que as IES viram no PIBID uma oportunidade de crescimento de mudança de melhoria na formação. Tenho escutado relatos de que normalmente os bolsistas do PIBID que estão fazendo o concurso estão passando. Nós entendemos o PIBID como um programa da melhoria da formação dos professores, da pessoa, e a bolsa é um mero detalhe nisso aí. Às vezes escuto de diversas pessoas, o PIBID não tem bolsa para todo mundo, e reafirmo: não, o PIBID não é um programa de bolsa universal, o PIBID é desempenho porque o aluno tem que ir para a escola e tem que ter um bom desempenho se ele não tiver um bom desempenho ele tem que perder a bolsa do PIBID. O PIBID é uma bolsa que reconhece o trabalho que está sendo feito na escola se você simplesmente for entrar na licenciatura e você tem a bolsa do PIBID talvez você não se esforce tanto na verdade. O PIBID é um programa de direitos e deveres, você tem direito de ter uma bolsa, você direito de ter um acompanhamento de um supervisor e de um coordenador você tem os deveres e esses deveres estão no regulamento que foi divulgado. Insisto que o PIBID não é um programa de bolsa e sim de formação (Diretora da DEB/Capes).

Compactuamos com o posicionamento da diretora da DEB/Capes, pois também entendemos que o PIBID deve ser visto como um programa de desempenho na formação de professores, e não simplesmente como um programa que oferece bolsas para os participantes.

Nesse sentido, Silva e Khidir (2010, p. 3) afirmam que “um dos objetivos do PIBID é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura das instituições de Educação superior”.

Na perspectiva institucional, os coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID também entendem o PIBID como um programa que exige desempenho, como consta nos excertos apresentados a seguir:

✓Existem alunos que não tem condições de serem PIBIDianos por conta das suas situações em seus cursos de licenciatura, pois o PIBID exige bastante dos licenciandos. Considerando as experiências que tenho visto na Unesp, eu acho que o PIBID vem cumprindo seus objetivos e eu não consigo imaginar um outro modelo de formação de professores no Brasil. Tem muita coisa boa acontecendo, talvez isto de a impressão dos impactos positivos do programa. Eu estou muito feliz de vivenciar e ter a oportunidade de participar de um programa como o PIBID no final da minha carreira profissional. Agora vamos torcer para que o PIBID continue e avance ainda mais como uma política de incentivo a formação de professores no Brasil (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

✓Nós professores da universidade tivemos que começar a pensar juntos com os outros profissionais quais são as atividades que realmente integram e aí você precisa de todos aí você tem a cultura acadêmicas diferentes (CAD). Existem quatro culturas diferentes que juntas podem pensar coletivamente a escola, pois, a cultura nossa enquanto pesquisador da universidade, a cultura do professor que já está lá na sala de aula das escolas, e a cultura do futuro professor que ainda não conhece a sala de aula e mais a cultura dos gestores, proporciona benefícios para todos os envolvidos. Assim, acreditamos que o PIBID se configura como um espaço formativo para todos (gestores, pesquisadores, professores, licenciandos) (coordenadora Institucional do PIBID - UFSCar).

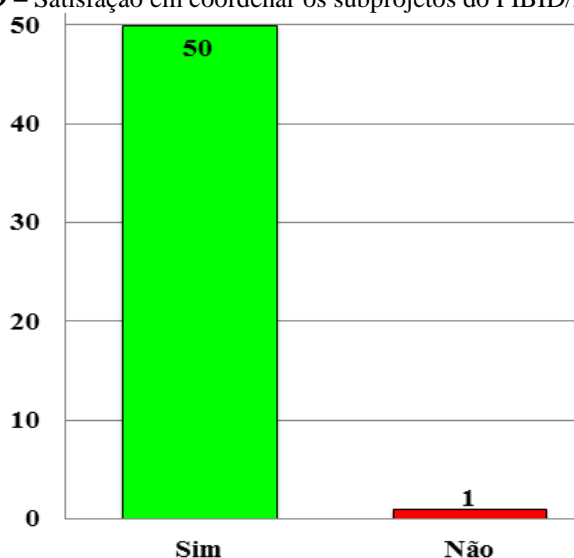
✓O PIBID contribui com a atuação do formador e amplia a formação do licenciando e supervisor para aprendizagens diversas, que incluem tanto as situações pedagógicas, como também uma formação relativa a aspectos outros de uma realidade educacional complexa (coordenador institucional do PIBID - USP).

Corroboramos os excertos apresentados, pois também entendemos que o PIBID pode ser considerado um modelo de formação de professores, que busca melhorar a qualidade da educação no Brasil, pois se constituiu nesta pesquisa como um “Terceiro Espaço”.

Uma outra possibilidade do PIBID para a formação inicial de professores, constatada nos excertos dos participantes, consistiu em: **O PIBID contribuiu para a formação continuada dos professores formadores que atuam nos cursos de Licenciaturas em Matemática.**

Apresentamos, no Gráfico 29, a seguir, as respostas dos cinquenta e um (51) coordenadores de área, participantes do PIBID, a uma questão⁹⁸ contida no Questionário.

⁹⁸ Vocês estão satisfeitos em coordenar as atividades do PIBID/Matemática em seus cursos de Licenciatura em Matemática?

Gráfico 29 – Satisfação em coordenar os subprojetos do PIBID/Matemática.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 29, notamos que 98% dos coordenadores de área participantes do PIBID/Matemática estão satisfeitos em coordenar as atividades dos subprojetos em seus cursos de Licenciatura em Matemática.

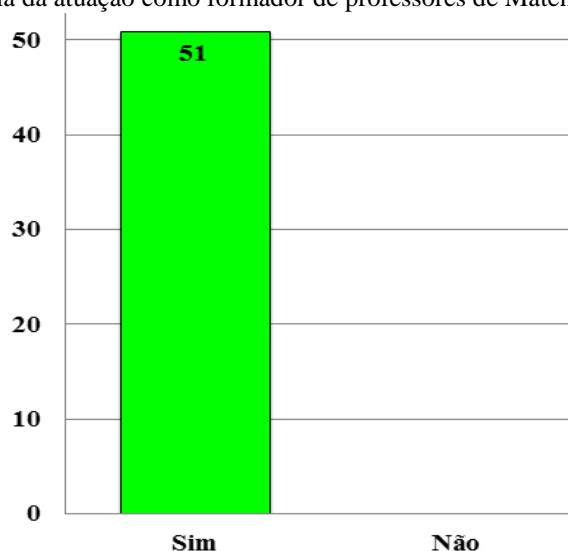
Com relação a isso, apresentamos, a seguir, diversos excertos que enfatizam as contribuições das atividades do PIBID para a formação continuada dos professores em serviço nas universidades.

- ✓ *O aspecto que considero mais relevante é a reaproximação pessoal com a escola.* (F3/1).
- ✓ *O meu trabalho com o PIBID me fez rever o olhar que tomava como referencial em minha prática docente nas licenciaturas e reconstruir o processo, olhando com outros olhos os alunos* (F4/1).
- ✓ *A minha participação no PIBID/Matemática contribuiu muito na minha prática de formador de Professor de Matemática, pois tive condições de conhecer a realidade de uma escola pública, durante todo o seu ciclo de atividade e confrontar o meu discurso de formação de professor com a realidade dos professores de matemática desta escola e ajustar/adequar alguns pontos deste discurso frente a esta realidade* (F12/1).
- ✓ *Extremamente positiva, hoje eu falo da situação acadêmica do ensino público com propriedade, e oriento os meus alunos para encararem essa realidade* (F14/1).
- ✓ *As reflexões realizadas no âmbito do PIBID nas escolas propiciaram um repensar da própria prática e de sua atuação para o favorecimento da aprendizagem dos alunos* (F16/3).
- ✓ *O programa me auxiliou a institucionalizar práticas que eu desenvolvia isoladamente nas escolas de Educação Básica. Essa relação e aproximação deu-me uma visão mais completa do perfil do professor necessário* (F20/1).
- ✓ *A minha participação está sendo muito importante para minha prática, pois as experiências na escola me dão mais base para conversar com os meus alunos. Posso falar e dar exemplos de práticas diferentes da tradicional* (F24/1).
- ✓ *Minha participação motivou-me a buscar novas metodologias para o ensino de matemática* (F27/1).

Com base nesses excertos dos coordenadores de área, podemos inferir que a participação no PIBID/Matemática tem contribuído para o aprimoramento e melhoria da atuação profissional dos professores formadores das universidades em sua atuação nos cursos de licenciatura, pois a reaproximação com as escolas da Educação Básica contribuiu para que os coordenadores de área aprimorassem suas práticas na formação inicial de professores de Matemática.

Notamos também que os professores das universidades foram beneficiados com o espaço formativo proporcionado pelo PIBID, pois este ofereceu oportunidades para eles conhecerem as realidades das escolas, o que pode ser constatado no Gráfico 30, a seguir, envolvendo as respostas dos cinquenta e um (51) coordenadores de área, participantes do PIBID, a uma questão⁹⁹ contida no Questionário.

Gráfico 30 – Melhoria da atuação como formador de professores de Matemática nas licenciaturas.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 30, 100% dos coordenadores dos coordenadores de área afirmaram que suas participações nas atividades do PIBID/Matemática contribuíram para a melhoria das suas atuações profissionais como formadores de professores de Matemática.

Oliveira (2014, p. 53), em sua pesquisa, também afirma que o PIBID contribuiu para a formação dos professores atuantes nos cursos de Licenciatura nas universidades, pois “tem a oportunidade de repensar as suas diretrizes no que diz respeito à formação docente que é oferecida nos cursos de Licenciatura, organizando as ementas e repensando suas metodologias e as práticas pedagógicas”.

Na perspectiva dos coordenadores institucionais ou de gestão, o PIBID tem provocado um movimento de repensar o curso de licenciatura entre os professores formadores das universidades, como consta nos excertos a seguir:

✓ Uma pergunta que os participantes do PIBID colocam no relatório é que o PIBID tem interferido na própria organização dos cursos de licenciatura porque quando um curso possui o PIBID é possível identificar um movimento, um repensar no sentido de melhorar o próprio funcionamento do curso de licenciatura. Penso que as disciplinas da licenciatura ganham outro corpo com a presença e experiência dos PIBIDianos. Temos depoimentos nos relatórios que elucidam este aspecto (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

✓ O PIBID é um programa que para nós que atuamos na formação de professores é extremamente necessário. O PIBID se configura como um espaço formativo também para os professores universitários, porque possuímos oportunidades

⁹⁹ Suas participações nas atividades do PIBID/Matemática têm contribuído para melhorar a atuação profissional como formador de professores de Matemática nas licenciaturas?

de começar a fazer uma análise mais aprofundada da realidade escolar e do cuidado que temos para preparar os alunos do PIBID para a entrada em uma sala de aula, pois a entrada em uma sala de aula não é qualquer coisa (coordenadora Institucional do PIBID - UFSCar).

Com relação a isso, na nossa visão, os professores das universidades, ao aproximarem a formação acadêmica da realidade das escolas, valorizando as questões da prática pedagógica, são desafiados a refletirem sobre suas atuações nos cursos de Licenciatura em Matemática. Dessa maneira, eles procuram modificar suas aulas, adequando suas práticas para proporcionarem uma formação mais próxima da realidade que os futuros professores encontrarão.

Nessa perspectiva, Gatti e André (2014, p. 37) afirmam que o conhecimento da realidade escolar, proporcionado pelo PIBID, contribuiu com o processo de formação continuada dos professores formadores, atuantes nas licenciaturas das IES, pois “seu contato direto com as escolas públicas, seu cotidiano, e, através dos licenciandos bolsistas e professores supervisores, tensiona seus saberes, levanta novas questões, repõe aspectos das teorias”.

Com relação a isso, entendemos que a ressignificação da prática docente dos formadores das universidades, em suas atuações nos cursos de Licenciatura em Matemática, tem proporcionado um movimento de repensar os currículos dos cursos, potencializando aspectos da formação inicial de professores de Matemática, como consta no excerto: *“Penso que o PIBID tem me proporcionado uma nova experiência com os licenciandos em matemática. Uma maior aproximação com as escolas públicas, suas potencialidades e limitações. Me faz repensar as práticas de estágio e as disciplinas em que já atuei ao longo de minha carreira”* (F8/1).

Nesse sentido, André (2013, p. 1) afirma que o PIBID tem contribuído para a formação continuada dos professores, atuantes nas licenciaturas nas universidades, pois “eles precisam se atualizar cada vez mais para atender os alunos. As universidades também estão repensando sua organização. Os currículos de algumas estão sendo revistos e laboratórios e bibliotecas de outras, que ficaram fechados durante anos, reabertos”.

Uma outra possibilidade do PIBID para a formação inicial de professores, constatada nos excertos dos participantes, refere-se ao: **Incentivo financeiro ofertado pelo PIBID foi fundamental para os licenciandos em Matemática continuarem seus cursos, contribuindo assim para diminuir a evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ *Sem o projeto, eu não teria terminado o curso* (L4/1).

✓ *Foi ótimo para a minha formação, contribuiu tanto financeiramente quanto profissionalmente* (L58/1).

✓ *A principal contribuição foi financeira, o que provavelmente se não fosse o PIBID teria desistido do curso por não ter condições de manter aqui na cidade* (L73/9).

- ✓ Alguns me relataram inclusive que se não fosse o PIBID já teria desistido do curso. Esse talvez possa ser considerado um Impacto no curso, a diminuição da evasão (F5/9).
- ✓ Quanto aos PIBIDianos, acredito que a maioria precisa da bolsa oferecida pelo PIBID (F6/11).
- ✓ Muito bom para atrair os alunos a permanecerem na licenciatura, pois as expectativas quanto à carreira como futuros professores são muito baixas. A bolsa é um incentivo para quem gosta de ensinar (F15/9).
- ✓ Outro fator é que o PIBID diminui a imensa evasão nos cursos de Matemática (F26/9).
- ✓ O PIBID estimula os alunos a permanecerem no curso de licenciatura, pois ao preparar as atividades os alunos estão estudando e o auxílio da bolsa permite que se dediquem apenas a atividade pedagógica (F27/9).

Com base nesses excertos dos participantes, podemos inferir que o incentivo financeiro proporcionado pelo PIBID consistiu em um fator fundamental para os licenciandos em Matemática continuarem seus cursos de Licenciatura, possibilitando, assim, a diminuição da evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil.

A esse respeito, a coordenadora institucional do PIBID – UFSCar enfatizou que “*nós temos informações de que existem alunos que concluíram suas licenciaturas por conta do PIBID. Isso é extremamente importante e significativo, o que percebemos é que o PIBID cresceu de forma exponencial. O PIBID foi pensado justamente para isso, para ir aumentando o número de alunos nas licenciaturas, diminuindo a evasão*”.

Ainda com relação a isso, a diretora da DEB/Capes afirmou que “*não se pode e nem é justo que se coloque no PIBID a solução para a evasão, pois é uma questão de carreira, e eu tenho dito isso, que, no relatório, isso está escrito*”.

Para nós, a contribuição financeira do PIBID consistiu em um aspecto que precisa ser evidenciado, pois, por meio do incentivo da bolsa oferecida pelo programa, os licenciandos puderam se dedicar exclusivamente aos seus cursos de licenciatura, organizando atividades diferenciadas e vivenciando mais tempo nas escolas.

Assim sendo, constatamos que existem participantes do PIBID/Matemática que fazem parte do programa em função da bolsa, e não objetivando melhorar seus processos formativos, pois a bolsa de iniciação à docência tem sido vista pelos licenciandos em Matemática como sendo a principal razão para a permanência no curso, diminuindo, assim, a evasão.

Nesse sentido, Gatti (2011) declara que os cursos de Licenciatura no Brasil objetivam formar professores para atuarem na Educação Básica, é crescente a demanda por professores para atuar nestes níveis de ensino. Esse aspecto fez com que o MEC autorizasse a abertura de diversos cursos de licenciatura oferecidos no Brasil por instituições públicas ou privadas. No entanto, um aspecto problemático das licenciaturas está relacionado com a evasão em dois possíveis momentos: desistência ainda na formação inicial e desistência de seguir na carreira de docência.

No primeiro momento, Gatti (2011, p. 105) afirma que a evasão nas Licenciaturas no Brasil é muito alta, pois, para a referida autora, “a evasão nesses cursos atingia um total de 70%,”

ou seja, somente 30% dos ingressantes concluíam a licenciatura” (p. 105). Este dado preocupante nos faz compreender que grande parte dos licenciandos que estão nas licenciaturas atualmente não concluirão o curso.

O segundo momento está relacionado com a possibilidade de os egressos dos cursos de Licenciatura não assumirem a profissão docente na Educação Básica como campo de atuação profissional, pois, segundo Gatti (2011), a evasão e a desistência são provocadas pela falta de atratividade da carreira docente.

Em relação à diminuição da evasão nas licenciaturas, Felício (2014, p. 428) afirma que o PIBID, principalmente pela concessão de bolsas para os licenciandos, “contribui com sua fixação nos cursos e com a diminuição dos índices de desistência, uma vez que os acadêmicos têm a possibilidade de se dedicarem exclusivamente ao curso”.

Ao relacionarmos o alto índice de evasão nas Licenciaturas em Matemática no Brasil com a baixa atratividade da profissão docente e também com as inúmeras aposentadorias dos docentes em exercício, na nossa visão teremos como resultado um déficit de professores de Matemática para atender a Educação Básica. No entanto, ressaltamos que esse quadro tenderia a piorar se programas de incentivo à docência, como o PIBID, não existissem, pois constatamos, por meio dos depoimentos, que o PIBID tem sido fundamental para que os licenciandos progredam nos seus estudos.

Neste momento, apresentamos alguns aspectos relacionados à visão dos participantes do PIBID/Matemática em relação ao recrutamento dos alunos do Ensino Médio para ingresso nos cursos de Licenciatura em Matemática.

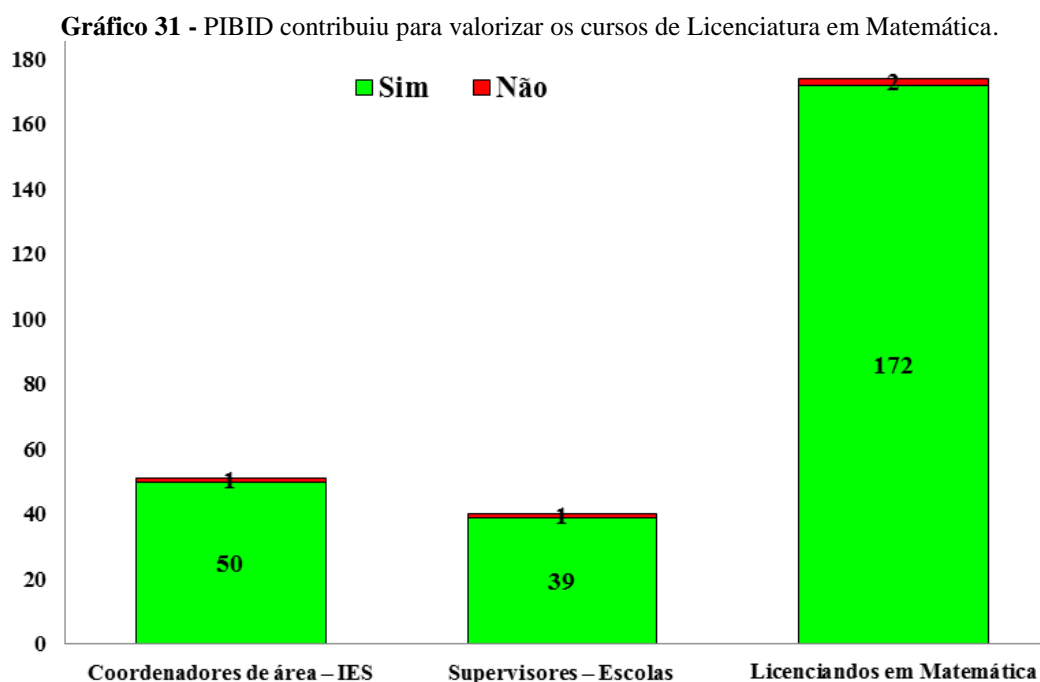
Uma outra possibilidade do PIBID para a formação inicial de professores, constatada nos excertos dos participantes, consiste em: **Os alunos do Ensino Médio das escolas estão sendo incentivados para ingresso nas Licenciaturas em Matemática devido ao auxílio financeiro ofertado pelo PIBID.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *O PIBID incentiva aos alunos para também serem professores, pois como estão no último ano do Ensino Médio alguns deles demonstraram interesse em fazer licenciatura e participar do PIBID (S2/3).*
- ✓ *O PIBID aproxima os licenciandos dos alunos e conseqüentemente surge um interesse em saber o que nós, bolsistas, estudamos ou fazemos na universidade. E assim, alguns alunos decidem fazer um curso superior. (L9/4).*
- ✓ *Acredito que as atividades do PIBID tenham aproximado a universidade da escola, uma vez que chegamos a presenciar o ingresso de um dos participantes das atividades no curso de Matemática (L11/6).*
- ✓ *Muitos alunos que estão na escola parceira matriculados no terceiro ano do Ensino Médio ingressaram na universidade por incentivo dos bolsistas de ID, sendo isso muito gratificante (L14/6).*
- ✓ *Os alunos das escolas onde o PIBID/Matemática atua, tem incentivos para vir à Universidade (L17/6).*
- ✓ *O PIBID propicia um contato mais direto entre estudantes do ensino básico e estudantes da universidade, o que pode estimular os estudantes do ensino básico a buscarem um curso superior (L18/4).*
- ✓ *Temos ex-alunos bolsistas do PIBID que já formados, estão atuando nas escolas parceiras, já que o trabalho deles durante o projeto foi muito proveitoso (F9/6).*

De acordo com os excertos dos participantes, identificamos que o incentivo financeiro oferecido pela Capes tem sido importante, pois tem contribuído para que alunos do Ensino Médio possam ser estimulados a ingressar em cursos de Licenciatura para atuar no PIBID e receber uma bolsa de estudos.

Notamos também que as atividades desenvolvidas pelos participantes do PIBID/Matemática nas escolas contribuíram para incentivar os alunos do Ensino Médio a ingressarem nas Licenciaturas em Matemática, pois eles se identificaram com a maneira como os licenciandos desenvolveram as ações pedagógicas.

A esse respeito, apresentamos, no Gráfico 31, a seguir, as respostas dos cinquenta e um (51) coordenadores de área, quarenta (40) supervisores, e cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática, participantes do PIBID, a uma questão¹⁰⁰ contida no Questionário.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 31, identificamos que 98% dos coordenadores de área, 97,5% dos supervisores e 98,8% dos licenciandos em Matemática entendem que as atividades desenvolvidas pelo PIBID/Matemática têm contribuído para valorizar os cursos de Licenciatura em Matemática.

Segundo a Diretora da DEB/Capes, o PIBID já está na segunda geração de bolsistas, pois “já estamos com uma segunda geração de bolsistas, você que está estudando potencial,

¹⁰⁰ As atividades desenvolvidas pelo PIBID têm contribuído para valorizar os cursos de Licenciatura em Matemática?

nós já estamos com segunda geração de bolsistas do PIBID, que foram alunos do Ensino Médio que se envolveram com as atividades do PIBID e que quiseram fazer licenciatura e hoje são bolsistas do PIBID”.

Na nossa visão, não vislumbramos um quadro em que o PIBID, enquanto política pública, seja capaz de mobilizar e recrutar jovens do Ensino Médio para os cursos de licenciatura no Brasil, pelo fato de o número de bolsas ofertadas pela Capes ser ínfimo, se considerarmos a quantidade de licenciandos e escolas parceiras participantes do programa no Brasil.

Nesse sentido, Nóvoa (2014, p. 1) enfatiza que, para conseguir resolver muitos problemas das escolas, “é preciso atrair para a profissão docente os melhores jovens, os mais motivados. Por muitas razões, os jovens não vêm para a profissão docente no Brasil, nem no mundo, porque é uma profissão desprestigiada, muito violenta e muito difícil”.

A partir do movimento dialógico realizado, podemos afirmar que o PIBID tem contribuído para incentivar e estimular os alunos do Ensino Médio das escolas a ingressarem nas Licenciaturas em Matemática. No entanto, ressaltamos que o PIBID é uma ação ínfima em relação a resolver a precarização do trabalho docente. Para nós, é preciso oferecer salários dignos, planos de carreiras, entre outras condições básicas para tornar a carreira docente atrativa, o que conseqüentemente poderá ser fator de incentivo para que muitos jovens se interessem pela profissão docente.

Uma outra possibilidade do PIBID para a formação inicial de professores, constatada nos excertos dos participantes, consistiu em: **A participação dos licenciandos em Matemática nas atividades do PIBID tem proporcionado um aumento de interesse e aproveitamento pelas aulas nas disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas em Matemática no Brasil.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ Maiores discussões em disciplinas que envolvem a área de educação matemática; Discussão ampliada nas disciplinas de estágio supervisionado (F1/9).

✓ O principal impacto foi o maior interesse dos alunos bolsistas nas aulas do Curso de Licenciatura (F13/9).

✓ No curso de licenciatura, o número de bolsas destinada a esta modalidade aumentou, fazendo com que os alunos da licenciatura aparecessem e agitassem mais o curso. Valorizando mais a licenciatura. (F24/9).

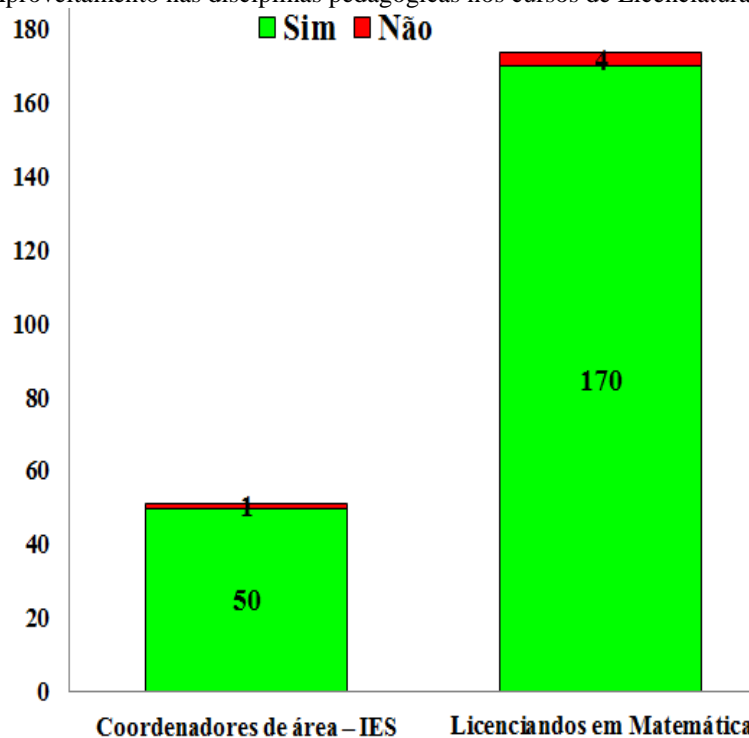
✓ Vejo como meus licenciandos que participam do PIBID estão cada vez mais envolvidos com questões relacionadas à Educação Básica. Como formador as discussões se tornaram muito mais ricas, pois temos muito o que discutir em sala de aula por conta do trabalho que desenvolvido em escolas públicas (F18/1).

✓ As disciplinas de Didática e Metodologias podem ser vivenciadas com uma prática mais extensa, possibilitando melhor adequação (F22/1).

✓ As bolsistas do PIBID apresentam um desempenho diferenciado com relação as atividades teórico-práticas na área de Educação Matemática (F29/9).

Apresentamos, no Gráfico 32, a seguir, as respostas dos cinquenta e um (51) coordenadores de área e cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática, participantes do PIBID, a uma questão¹⁰¹ do Questionário.

Gráfico 32 - Aproveitamento nas disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura em Matemática.



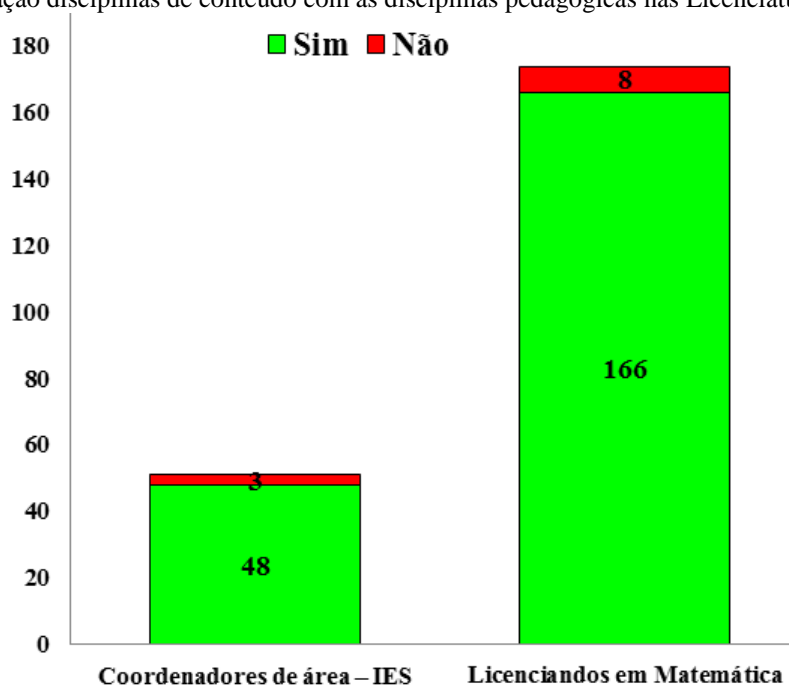
Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 32, identificamos que, para 98% dos coordenadores de área e para 97% dos licenciandos em Matemática, as atividades realizadas no PIBID/Matemática têm proporcionado um maior aproveitamento dos licenciandos nas disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Para complementar, apresentamos, a seguir, no Gráfico 33, as respostas dos cinquenta e um (51) coordenadores de área e cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática, participantes do PIBID, a uma questão¹⁰² do Questionário.

¹⁰¹ As atividades realizadas no PIBID/Matemática têm proporcionado um maior aproveitamento nas disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura em Matemática?

¹⁰² As atividades realizadas no PIBID/Matemática têm contribuído para relacionar as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de formação pedagógica nas Licenciaturas em Matemática?

Gráfico 33 – Relação disciplinas de conteúdo com as disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas em Matemática.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 33, identificamos que, para 94% dos coordenadores de área e para 95% dos licenciandos em Matemática, as atividades realizadas no PIBID/Matemática têm contribuído para relacionar as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de formação pedagógica nas Licenciaturas em Matemática.

Nessa perspectiva, Zeichner (2010) afirma ser preciso repensar e reformular a conexão entre as disciplinas da formação inicial de professores nas universidades e as escolas para as quais os possíveis futuros professores estão sendo preparados, pois:

É necessário ainda que as faculdades e as universidades, assim como as escolas da Educação Básica comecem a pensar como melhor reconhecer e recompensar os membros de seu corpo docente e técnico que realizam de maneira exemplar nos espaços híbridos criados ou, então, o impacto de seu trabalho será mínimo no campo como um todo (ZEICHNER, 2010, p. 494).

Com relação a isso, entendemos que o PIBID/Matemática tem promovido ações e discussões que possibilitaram aos futuros professores de Matemática a compreensão da importância de se considerar a perspectiva pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Assim sendo, podemos afirmar que o PIBID tem possibilitado um aumento de interesse dos licenciandos pelas aulas do curso de Licenciatura em Matemática, bem como o tem contribuído para melhorar o aproveitamento dos participantes nas disciplinas pedagógicas nos

cursos de Licenciatura em Matemática, no sentido de oferecer aos licenciandos contextos propícios para reflexões relacionadas à Educação Básica.

Uma outra possibilidade do PIBID para a formação inicial de professores, constatada nos excertos dos participantes, consistiu na: **Contribuição do PIBID para um repensar dos processos de formação de professores nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil.**

Os processos de formação de professores nas licenciaturas realizados pelas atividades do PIBID estão relacionados a alguns aspectos envolvendo a complexidade inerente à formação de professores. Assim, identificamos que o PIBID, como política, tem contribuído ao promover reflexões e um repensar para provocar mudanças curriculares e estruturais nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, como consta no excerto: “*O curso tem passado por adequações que refletem as necessidades detectadas pelo PIBID nas escolas públicas*” (F14/9).

Sobre isso, a Diretora da DEB/Capes afirmou que o PIBID tem provocado reflexões sobre os processos de formação de professores nas licenciaturas, pois mostrou que existem problemas na maneira como os cursos de Licenciaturas estão sendo desenvolvidos no Brasil, como consta no excerto a seguir:

✓ Acho que é preciso colocar o PIBID em pauta nas discussões, e identificar: as experiências de formação do PIBID estão mostrando o seguinte: tem que repensar o currículo da formação e isso ainda não está disseminado como nós gostaríamos. Ainda tem muitas IES mantendo um currículo que a Bernadete Gatti estuda muito bem que são cursos de licenciatura disfarçados de bacharelado, ou então de disciplina de conteúdos ideológicos ou contemplativos disciplina de conteúdos contemplativos que estão fora do cotidiano da sala de aula, então o PIBID mostra isso. Em outras palavras o PIBID é um elemento provocador de um repensar dos processos da formação de professores. O PIBID está mostrando para as IES que é preciso repensar os cursos de licenciatura. O PIBID não é o problema, o problema é a IES não repensar sua maneira de atuar, porque o PIBID está mostrando que: olha se o aluno vai pra escola e desenvolve diversas atividades diferenciadas e estás estão contribuindo para a formação deles na escola, porque que então não se repensa a prática como componente curricular? Porque então não se repensa o estágio supervisionado? Eu acho que o problema não é do PIBID, o problema é das IES que ainda não enxergaram a intencionalidade formativa do PIBID. De qualquer forma o PIBID trouxe diversos ganhos porque a universidade não muda, o estágio supervisionado e a prática como componente curricular são duas áreas que estão sendo maltratadas ou deixadas de lado nas universidades. O PIBID aparece para também provocar mudanças na licenciatura, pois para nós o PIBID tem um potencial de transformação. O PIBID é para isso também, então se eu estou olhando se os alunos que tem o PIBID estão podendo fazer isso, a universidade tem autonomia pedagógica, ela pode até não ter tanta autonomia orçamentária na parte de contratação na parte de pessoal, mais pedagógica a universidade tem toda autonomia. Assim, penso que PIBID já deveria estar provocando mais impacto ainda na reformulação dos currículos das licenciaturas (Diretora da DEB/Capes).

Com base no excerto apresentado, podemos afirmar que o PIBID tem contribuído de diferentes maneiras para com os cursos de licenciatura no Brasil, pois pode ser visto como uma política de transformação nas licenciaturas, isto é, o PIBID tem provocado reflexões e proporcionado princípios balizadores para a reformulação dos currículos das licenciaturas.

Identificamos que as atividades do PIBID procuram trazer, para o interior dos cursos de Licenciatura, a dimensão da prática nas escolas de Educação Básica, provocando um movimento de mudança nos cursos de licenciaturas, pois têm contribuído para os formadores

de professores repensarem aspectos essenciais, tais como: Estágio Curricular Supervisionado, Prática como Componente Curricular, entre outros. Assim sendo, podemos inferir que existe uma lacuna entre a formação teórica, proporcionada pelas universidades, e a formação prática que o futuro professor enfrentará nas escolas.

Nesse sentido, Contreras (2002, p. 18) afirma que a formação de professores está impregnada da racionalidade técnica, em que a ideia é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento técnico e teórico. Para o referido autor, “a formação de professores deveria formar um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. O que supõe sua sólida formação”.

Foerste (2005, p. 25) complementa afirmando que as práticas tradicionais utilizadas pelas IES para formar professores precisam ser ressignificadas, pois “a licenciatura não tem conseguido produzir nos últimos tempos, alternativas que atendam satisfatoriamente às demandas colocadas pelos profissionais da escola básica”.

Sobre isso, Francisco (2009, p. 3), em sua pesquisa de Doutorado, ressalta a necessidade de um processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura em Matemática pelas universidades no Brasil, pois a trajetória formadora proporcionada por tais cursos “não apresenta propostas concretas que permitam o desenvolvimento profissional efetivamente ligado ao exercício da profissão, durante todo o processo de formação inicial”.

Ainda nessa direção, o coordenador institucional do PIBID – USP afirma que o PIBID tem proporcionado para as licenciaturas das universidades oportunidades de repensarem suas atuações: “*eu acho que o PIBID vem de certa forma contribuir para implementação das diretrizes, no sentido de falar das prática como componentes curriculares, no sentido de falar da forte relação dos cursos de licenciatura com a prática profissional*”.

Com relação a isso, entendemos que o PIBID se apresenta como um programa que vem provocando reestruturações nos processos formativos dos cursos de licenciatura, por meio da aproximação entre professores formadores das universidades, professores em serviço das escolas e futuros professores das licenciaturas.

Assim sendo, não podemos afirmar que o PIBID tem contribuído efetivamente para mudanças na estrutura dos cursos de licenciatura no Brasil, no entanto, podemos inferir que o PIBID tem sido fundamental para que os formadores dos cursos de licenciatura percebam a necessidade de mudar, adequar e reestruturar aspectos que deveriam ser repensados, tal como a prática do futuro professor.

Uma outra possibilidade do PIBID para a formação inicial de professores, constatada nos excertos dos participantes, consistiu em: **O PIBID tem contribuído para a inserção dos licenciandos e supervisores no universo da pesquisa científica.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *No PIBID tenho a oportunidade de pesquisar, escrever e apresentar trabalhos relativos a nosso projeto em encontros e congressos (L44/1)*
- ✓ *O PIBID proporciona ao bolsista uma aproximação maior com a sala de aula e ainda dando aos bolsistas, bagagem de conhecimento no intuito de desenvolver escritas com a parte teórica e prática (L62/2).*
- ✓ *Com minha experiência pude colaborar e ao mesmo tempo aprender com os universitários, pois os eles trabalham com pesquisas e fazem artigos interessantes inerentes ao conteúdo de matemática (S17/1).*
- ✓ *Um outro ponto bem interessante foi a grande produção acadêmica que tive (S5/9).*
- ✓ *Possibilidade de aprendizagem de escrita de relatos, da organização de ideias, de narrativas e ampliação da visão da produção acadêmica. (F1/2)*
- ✓ *Valorização das pesquisas e relatos de experiência que os pibidianos apresentam (F1/9).*
- ✓ *Através do PIBID os alunos demonstraram para a comunidade o potencial que possuem, melhorando também a produção científica (F7/9).*
- ✓ *Dentre as potencialidades do PIBID identifico: Exercício sistemático da escrita de textos de modalidades variadas: artigos e resumos para eventos, planos de aula, projetos (F8/2)*
- ✓ *O PIBID potencializa as leituras, produções e oratória, umenta as produções científicas (F26/2).*

Com base nesses excertos dos participantes, podemos inferir que um dos aspectos envolvendo a inserção dos licenciandos em Matemática e os supervisores no universo da pesquisa científica, evidenciado pelos participantes do PIBID/Matemática, está relacionado à elaboração, produção e escrita de trabalhos acadêmicos envolvendo as atividades desenvolvidas pelo PIBID/Matemática.

A elaboração e confecção de trabalhos acadêmicos envolvendo as experiências em sala de aula desenvolvidas pelos licenciandos em Matemática e supervisores se constituem como benefícios para a formação profissional e acadêmica, pois o PIBID/Matemática proporcionou para eles o contato com artigos envolvendo diferentes tendências de pesquisa em Educação Matemática.

A esse respeito, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp afirma que o programa tem incentivado e proporcionado oportunidades para os licenciandos e supervisores participarem de eventos, e também foram elaborados trabalhos acadêmicos para apresentação em eventos, pois afirma que “*o PIBID possibilita e proporciona oportunidades dos licenciandos participarem de eventos e congressos, apresentando artigos produzidos envolvendo as experiências em sala de aula, bem como contribui para desenvolver o trabalho da escrita dos relatórios das atividades*”.

Em relação à inserção no universo da pesquisa científica, Felício (2014) afirma que o PIBID contribuiu para valorizar o desenvolvimento de pesquisas na área de educação/ensino por parte dos licenciandos, pois:

Até então, grande número dos licenciandos desenvolviam suas pesquisas, seja de iniciação científica ou trabalho de conclusão de curso, nas perspectivas das pesquisas voltadas para o bacharelado. O PIBID contribuiu para o envolvimento dos licenciandos com pesquisas relacionadas ao ensino de suas áreas. Tal mudança significa maior valorização da pesquisa na formação de professores (FELÍCIO, 2014, p. 428).

Nessa perspectiva, Pamplona e Costa (2015) defendem que as ações do PIBID devem proporcionar condições para que os participantes em formação inicial ou continuada utilizem o cotidiano escolar como objeto de pesquisa, pois:

A reconfiguração da função docente – tornar-se professor pesquisador – implica mudanças na formação inicial, no sentido de trazer a pesquisa para as licenciaturas, permitindo que os professores em formação inicial passem a incorporar a postura crítica e investigativa que lhes permita investigar os complexos fenômenos que envolvem a aprendizagem e o fazer docente. Assim, devem ser propostas ações para que o licenciando possa vivenciar práticas investigativas relacionadas à atividade docente (PAMPLONA; COSTA, 2015, p. 27).

Com base nos dados e referencial elucidado, constatamos que o PIBID tem oportunizado aos bolsistas a elaboração de artigos expressando suas perspectivas sobre a docência e o ensino de Matemática, artigos esses que são frutos de suas experiências como licenciandos em Matemática no contexto escolar.

Outro aspecto identificado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática, envolvendo a inserção dos licenciandos no universo da pesquisa científica, relaciona-se a: **Participação dos licenciandos e supervisores em eventos científicos.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

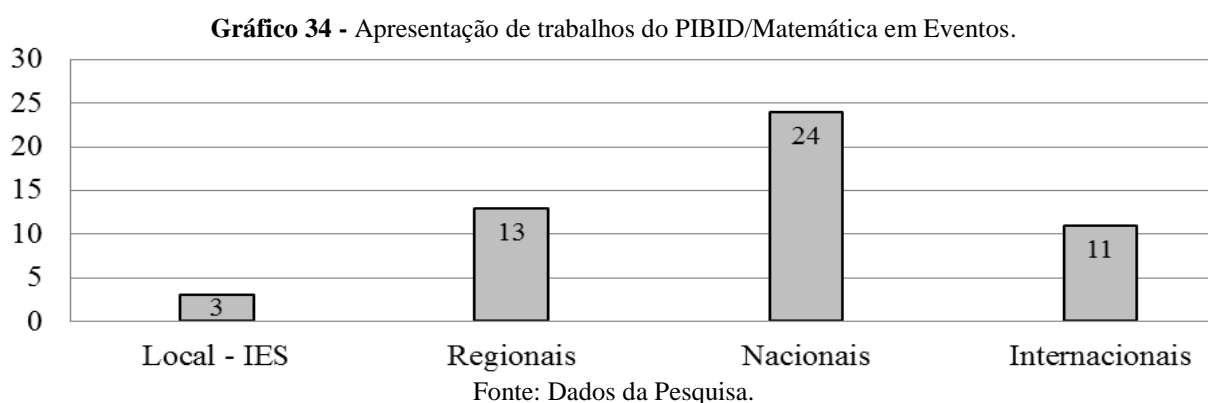
- ✓ *No PIBID desenvolvi algumas habilidades como por exemplo, a de participar de eventos sobre pesquisas na educação, submetendo trabalhos como relatos de experiência e pôsteres (L42/1).*
- ✓ *A escola pode contribuir deixando o professor participar de Eventos de Educação Matemática e incentivar os professores a divulgar as experiências de sala de aula (L76/3).*
- ✓ *O PIBID possibilita aos licenciandos escrever e publicar trabalhos em eventos externos a IES (L14/2).*
- ✓ *Um outro ponto bem interessante foi a grande produção acadêmica que tive em prol da participação em eventos a nível local, regional, estadual, nacional e internacional (S5/9).*
- ✓ *Ampliação do evento institucional da licenciatura denominado da semana da matemática (F1/9).*
- ✓ *Considero ter sido muito boa, em eventos realizados, os próprios alunos da escola de Educação Básica participaram contando a importância da participação dos bolsistas na escola (F21/6).*

A organização e a realização de eventos também são mencionadas pelos participantes do PIBID/Matemática como importantes atividades formativas, contribuindo assim para a formação e atuação dos futuros professores de Matemática, pois, ao apresentarem suas experiências nesses eventos, aprendem e ensinam, conhecem pessoas de outras universidades, outros estados brasileiros, convivem com culturas diferentes. São provocados a pensarem sobre outras realidades e espaços que não apenas aqueles já conhecidos no interior das escolas parceiras.

Nessa perspectiva, Bernardino e Fernandes (2012, p. 7) afirmam que a participação em eventos e a apresentação de trabalhos constituem uma importante contribuição do PIBID para a carreira e o currículo dos bolsistas, pois atividades como “palestras e mesas redondas apresentam diferentes perspectivas de trabalho, novas informações e ideias, contato com diferentes pontos de vista, o que é de grande valia para o grupo. Esses eventos colaboram para a criação de novas atividades”.

Assim sendo, compreendemos que a vivência dos licenciandos em Matemática no PIBID tem despertado, nos alunos, o desejo de socialização e de reflexão dos resultados obtidos, seja em eventos locais ou em congressos. Além da socialização em eventos e congressos, acreditamos que o PIBID também tem muito a contribuir para a constituição do professor pesquisador, fato tão almejado pelos cursos de formação inicial.

Apresentamos, a seguir, o Gráfico 34, representando a apresentação de trabalhos dos participantes do PIBID/Matemática em congressos e eventos científicos, na perspectiva dos cinquenta e um (51) coordenadores de área.



No Gráfico 34, identificamos que os participantes do PIBID/Matemática estão apresentando suas experiências e pesquisas em diferentes eventos, sendo os eventos nacionais responsáveis por 47% dos trabalhos apresentados segundo os coordenadores de área. Assim sendo, podemos inferir que os coordenadores de área do PIBID/Matemática têm incentivado os licenciandos em Matemática a participarem de eventos em níveis institucional, regional, nacional e internacional. Esta participação acontece ora como ouvintes das discussões acerca da Educação Matemática, ora como autores de trabalhos que foram apresentados e publicados.

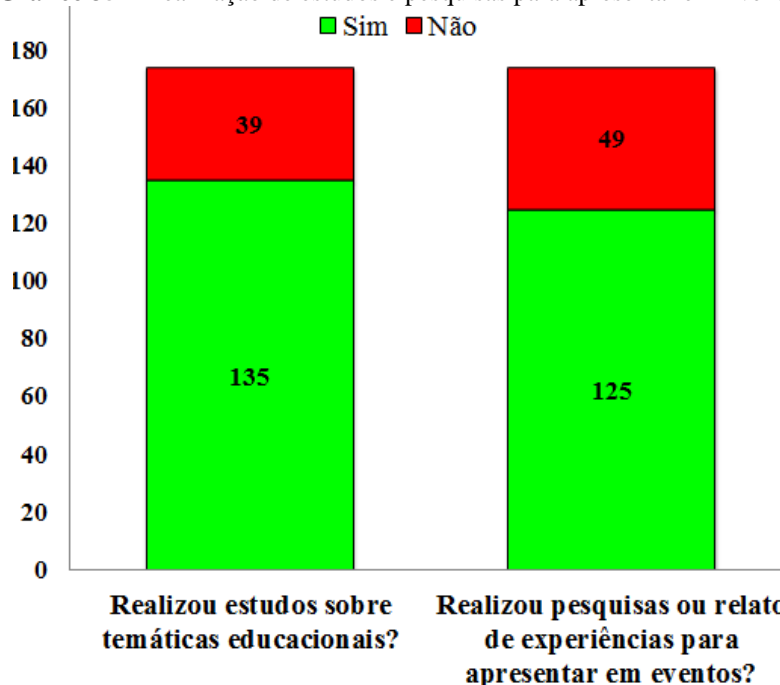
Constatamos ainda que o PIBID/Matemática proporcionou oportunidades para os seus participantes escreverem comunicações ou relatos de experiências para apresentarem em diversos eventos acadêmicos ou científicos. Para nós, a inserção dos licenciandos em Matemática e supervisores no universo das pesquisas, por meio da participação em eventos, se

configura como uma importante contribuição do programa para a formação de professores de Matemática no Brasil.

A socialização dos trabalhos dos participantes do PIBID/Matemática, seja em eventos nacionais, estaduais ou em seminários internos promovidos pelo PIBID, contribuiu para exercitar as competências de um professor pesquisador, por meio de iniciativas de produção de conhecimento por futuros professores que pesquisam as próprias práticas.

Apresentamos, a seguir, o Gráfico 35, representando as respostas dos cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática a duas questões do Questionário envolvendo a elaboração e apresentação de trabalhos em congressos e eventos científicos.

Gráfico 35 – Realização de estudos e pesquisas para apresentar em Eventos.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 35, identificamos que 77,6% dos licenciandos em Matemática afirmaram ter realizado estudos sobre temáticas educacionais e 22,4% afirmaram que ainda não realizaram estudos sobre temáticas educacionais. Percebemos ainda que 71,8% dos licenciandos em Matemática afirmaram ter realizado pesquisas ou relatos de experiência para apresentação em eventos, congressos e encontros envolvendo as atividades formativas desenvolvidas no PIBID/Matemática, e 28,2% afirmaram nunca ter realizado artigos para apresentar em eventos.

Nesse sentido, Lacerda et al. (2008, p. 130) afirmam que a participação dos licenciandos em eventos científicos é importante, pois eles “constituem-se como fonte essencial na busca e apreensão de novos conhecimentos, sua finalidade é reunir profissionais ou estudantes de uma

determinada especialidade para trocas e transmissão de informações de interesse comum aos participantes”.

Identificamos que os trabalhos do PIBID/Matemática apresentados em eventos e congressos envolvem tanto as comunicações orais como pôsteres. Para Campello (2000, p. 56), as comunicações orais possibilitam que “críticas e sugestões sejam feitas na hora, de forma a permitir uma retroalimentação instantânea, podendo envolver vários pontos de vista”. Para a referida autora, os pôsteres possibilitam aos participantes “apresentar o conteúdo da pesquisa em um cartaz com dimensões geralmente pré-determinadas” (p. 57).

Outro aspecto identificado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática, envolvendo a inserção dos licenciandos no universo da pesquisa científica, relacionou-se a: **Oportunidades de os licenciandos se tornarem professores pesquisadores**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *O PIBID nos leva a estudar e sermos pesquisadores, proporcionando vivenciar experiências positivas e negativas e como proceder uma vez que já estivermos atuando como professores (L46/2).*
- ✓ *Desde que entrei no PIBID passei a ver a profissão docente como um eterno aprendiz, o professor tem que ser um pesquisador, e sempre estar buscando a aprender, pois nunca se sabe tudo (L46/3).*
- ✓ *Foi de despertar-me para ser um professor pesquisador (S11/9).*
- ✓ *O professor deve ser antes de tudo, pesquisador (S22/12).*
- ✓ *Uma das contribuições foi as pesquisas e estudos feitos nos encontros do PIBID/Matemática contribuiu para meu crescimento profissional, uma vez que me faz refletir a respeito da prática de ensino. E acredito que essa seja a principal contribuição, pois me deu a oportunidade de me tornar um professor pesquisador e reflexivo sobre minha atuação no ensino (L66/9).*

Para D’Ambrosio e D’Ambrosio (2006, p. 79), o principal elemento que caracteriza um professor pesquisador é “a disposição do professor em escutar os seus alunos, pois assim: esse professor coleta dados na forma de produções de seus alunos, observações das ações dos alunos, conversas com seus alunos, e analisando tudo, procura entender a estória da aprendizagem de cada aluno”. Complementando essas ideias, os autores apresentam alguns exemplos do que um professor pesquisador poderá modificar, por meio do ato de pesquisar:

Entendemos o professor pesquisador como aquele que encara a pesquisa como o ato de construir novas idéias e entendimentos, ou seja, uma ação que resulta em aprendizagem. A pesquisa pode gerar nova compreensão sobre a matemática de seus alunos, sobre a realidade de sua sala de aula, sobre a sua prática pedagógica, sobre a qualidade de seu currículo, sobre a matemática em si, ou sobre a aprendizagem matemática (D’AMBROSIO; D’AMBROSIO, 2006, p. 83).

Para nós, a apresentação das experiências elucidadas pelos licenciandos no PIBID/Matemática em eventos e congressos contribuiu para o reconhecimento e valorização das ações desenvolvidas por eles nas escolas públicas, bem como contribuiu para criar oportunidades de compartilhamento de experiências entre os licenciandos e outros pesquisadores. Assim, ao participarem das atividades do PIBID/Matemática, os licenciandos

possuem oportunidades de produzir trabalhos para divulgação em eventos, contribuindo assim para a constituição de um professor pesquisador.

Nesse momento, apresentamos alguns aspectos relacionados à elaboração, produção e escrita de trabalhos e artigos acadêmicos envolvendo as pesquisas realizadas no ambiente escolar e também no contexto da Educação, pois uma outra possibilidade do PIBID para a formação inicial de professores, constatada nos excertos dos participantes, é: **O PIBID proporciona oportunidades para a realização de pesquisas no ambiente escolar e no contexto da Educação.**

- ✓ *Ampliação da pesquisa no ambiente escolar, resalto a aprendizagem de organização de registros escritos, fotográficos e em áudio para posterior análise e avaliação dos trabalhos desenvolvidos* (F1/2).
- ✓ *Incentivo a pesquisa na área do ensino-aprendizagem, eu coloco ser os principais* (L4/2).
- ✓ *O PIBID possibilita aos licenciandos realizar pesquisas em Educação Matemática* (L14/2).
- ✓ *A possibilidade de realizar pesquisas na área de educação* (L14/9).
- ✓ *O PIBID é mais uma fonte de pesquisa na contribuição do ensino aprendizagem* (L29/2).
- ✓ *Contato com pesquisas em educação, e possibilidade de realizar pesquisas* (L44/2).
- ✓ *As potencialidades formativas do PIBID tem sido grandiosas, pois além das vivências nas aulas de matemática pesquisamos sobre temas variados* (L45/2).
- ✓ *O PIBID nos proporciona realizar pesquisas e apresentar projetos que também contribui muito para nossa formação* (L56/2).
- ✓ *O PIBID permite fazer pesquisas e discussões a respeito de práticas de ensino, problemas encontrados nas escolas, formas de aprendizagem dos alunos, e mais coisas relacionadas à educação.* (L66/2).

A realização de pesquisas no ambiente escolar e no contexto da Educação são aspectos evidenciados como positivos pelos participantes do PIBID/Matemática para os processos de aprendizagem da docência, pois as atividades desenvolvidas potencializam a produção de artigos, de relatos de experiências e comunicações científicas, contribuindo assim para formar professores pesquisadores que utilizem suas práticas em sala de aula, para produzir conhecimento sobre a prática profissional.

Nesse sentido, Freitas (2011) afirma que as vivências proporcionadas pelo PIBID deveriam ser consideradas por diversos programas de Pós-Graduação na área da Educação e outros campos, pois o PIBID possibilita a proposição de diversas questões que merecem uma investigação científica.

Para esse autor, um programa como o PIBID deve indicar temas da pesquisa para os programas de Pós-Graduação, pois, com isso, estaremos formando uma espiral¹⁰³, envolvendo experiências elucidadas nas escolas públicas com os licenciandos participantes do PIBID, juntamente com os professores de matemática em serviço das escolas e com os professores das universidades.

¹⁰³ Os licenciandos e professores de matemática em serviço podem desenvolver pesquisas na pós-graduação, com temas de pesquisa para contribuir com a alteração das práticas pedagógicas.

Constatamos ainda que o PIBID proporcionou a experiência para os professores das escolas trabalharem com pesquisa envolvendo a sua prática docente, ao *“favorecer a investigação da própria prática pedagógica, por meio de elaboração de instrumentos de coleta de dados, reflexão sobre os resultados obtidos nos instrumentos e discussão coletiva das experiências vivenciadas e refletidas. Propiciar a reflexão sobre sua própria atuação em sala de aula nos alunos do PIBID”* (F16/2).

A esse respeito, a coordenadora institucional do PIBID – UFSCar enfatizou que o PIBID pode ser visto com um programa que possibilita a realização de pesquisas com as escolas, pois *“os alunos que participam do PIBID precisam ser reconhecidos pela participação no programa e na produção do conhecimento que realizam no contexto escolar. Por isso que entendemos que no Brasil, a partir do PIBID, seria uma ponte para se começar a fazer e reconhecer as pesquisas com as escolas”*.

Ainda em relação à realização de pesquisas com as escolas, a coordenadora institucional do PIBID - UFSCar enfatizou que as experiências envolvendo esse programa têm proporcionado oportunidades para os professores e pesquisadores fazerem pesquisas com as escolas e com os professores das escolas, como consta no excerto a seguir:

✓ Para mim, a escola é um foco do PIBID, pois defendo que o PIBID pode nos ajudar a fazer um outro tipo de pesquisa que as professoras americanas Cochran-Smith e Lytle começaram a desenvolver que é a pesquisa com a escola. Esse é um momento impar para começarmos a realizar pesquisa com a escola e não pesquisas sobre a escola. É lógico que é importante ter pesquisa sobre a escola, para a escola, mas eu acho que estamos em um momento crucial de começarmos a fazer a pesquisa com a escola, com os professores das escolas. Fazer pesquisa com a escola envolve uma outra estrutura de escola e de universidade, pois é preciso romper algumas barreiras, tensões e conflitos ainda existentes (coordenadora institucional do PIBID - UFSCar).

Os trabalhos de Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002) abordam o “conhecimento para a prática, o conhecimento na prática e o conhecimento da prática” como sendo as três (03) concepções de conhecimento de professores que podem ser desenvolvidas em comunidades.

Assim sendo, utilizamos as ideias das referidas autoras como fundamentação na vertente do conhecimento da Prática, pois um aspecto fundamental no conhecimento da prática é o trabalho em conjunto entre professores, os quais aprendem colaborativamente em comunidades de investigação, e outros profissionais dispostos a investigar suas próprias inquietações, ações pedagógicas, expectativas e anseios em relação às práticas de suas escolas e comunidades.

Uma outra possibilidade do PIBID para a formação inicial de professores, constatada nos excertos dos participantes, é: **O PIBID proporciona uma formação diferenciada para os licenciandos em Matemática participantes em relação aos licenciandos que não são bolsistas do programa.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ Esse projeto dividiu o curso em pibidianos e não pibidianos. Os alunos participantes do projeto se mostraram mais envolvidos com a Licenciatura, tornaram-se mais críticos e com isso avaliam seu papel com futuro educador em todos os momentos do curso (F2/9)

✓ Os alunos que atuam no PIBID se destacam em relação aos demais. São mais desinibidos, apresentam os trabalhos, minicursos e outras atividades com mais desenvoltura (F27/6).

✓ Mudança de postura dos alunos quanto ao senso de responsabilidade, mais autonomia os pibidianos em relação aos outros alunos que não são do projeto. Os trabalhos de conclusão de curso tiveram um aumento de qualidade conceitual e metodológica, pois os alunos do projeto aprenderam a valorizar muito mais a pesquisa para o suporte teórico das práticas realizadas em sala de aula (F9/9).

✓ O PIBID é o responsável por formar dois tipos de profissionais no curso de Licenciatura em Matemática. Formandos Educadores Matemáticos (que são os estudantes que participam do PIBID Matemática) e os Professores de Matemática tradicionais (que são os estudantes que não tiveram a oportunidade de participar do PIBID Matemática) que tem formação em Matemática sem conhecer uma escola (F12/9).

De acordo com esses excertos, podemos destacar que a formação obtida pelos licenciandos que participam como bolsistas do PIBID/Matemática se diferencia da dos demais licenciandos, principalmente devido à manifestação de comportamentos que antes não eram tão percebidos, entre eles a participação mais significativa nas aulas visando à compreensão teórica dos problemas vivenciados e enfrentados na prática das escolas.

A esse respeito, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp enfatizou: *“eu acho que não tem como fugir muito disso, porque de fato tem alguns alunos que fazem PIBID e fazem estágio, outros fazem só estágio, por exemplo: isso fica evidente, pois é lógico que aquele aluno que fez PIBID, ele terá um melhor preparo e uma formação inicial mais consistente, e que possivelmente dará uma melhor aula”.*

Para nós, os licenciandos em Matemática participantes do PIBID possuem uma formação diferenciada em relação aos outros licenciandos em Matemática que não atuam no programa, como consta no excerto: *“O PIBID proporciona ao educando uma formação diferenciada, pois as atividades realizadas têm o intuito de inovar o contexto da sala de aula, além de proporcionar ao bolsista uma aproximação maior com a sala de aula”* (L62/2).

Uma outra possibilidade do PIBID para a formação inicial de professores, constatada nos excertos dos participantes, consistiu em: **O PIBID proporciona uma antecipação da atuação docente pelos licenciandos em Matemática nas escolas públicas.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ O PIBID me proporcionou o primeiro contato com a profissão (L5/9).

✓ Formação ampla e completa, e o melhor de maneira antecipada (L24/2).

✓ Grandiosa, pois proporciona ao professorando exercer sua profissão mesmo antes da formação, servindo de experiência para quando for exercer de fato, não sinta tanta dificuldade (L31/2).

✓ Experimentar a docência antes de chegar até ela (L49/2).

✓ O PIBID é uma ótima oportunidade para se conhecer a futura profissão empregada, além de já nos ajudar a compreender recursos e táticas que podem ser utilizadas em nossa formação (L55/2).

✓ O PIBID nos proporciona a experiência que só poderíamos começar a viver depois de formados, muito diferente do estágio que apenas nos permite observar e não treinar (L56/2).

Com base nesses excertos, constatamos que o conhecimento da profissão docente desde o início da formação inicial é um aspecto importante para os processos de aprendizagem da

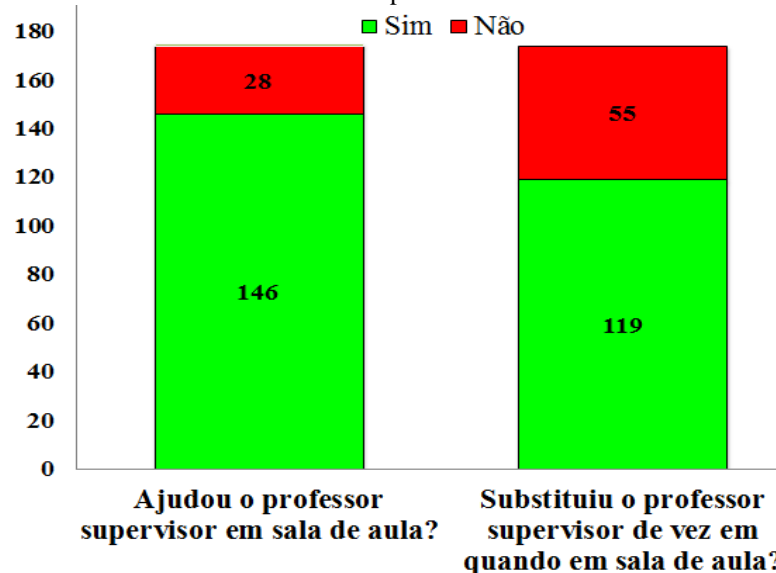
docência, pois o contato e engajamento dos futuros professores nas escolas contribuem para eles vivenciarem experiências em sala de aula.

Para a coordenadora Institucional do PIBID – UFSCar, “*é essencial que um aluno que vai fazer licenciatura tenha contato com a sua profissão desde o início do curso*”. Para nós, os cursos de Licenciatura em Matemática deveriam proporcionar práticas que possibilitem aos licenciandos entrarem em contato com as escolas, desde o início das licenciaturas, para conhecerem a realidade educacional, assim como enfatizado nos excertos dos coordenadores de área a seguir:

- ✓ Desde o primeiro ano de curso os licenciandos têm a possibilidade de se engajarem em situações de sala de aula, têm a chance de vivenciar, de forma diferenciada, diferentes estratégias de sala de aula (F18/2).
- ✓ Vivenciar as dificuldades reais e cotidianas dos professores; Desenvolver um sentimento de pertença a classe docente desde o início do curso de licenciatura (F20/2).

Em relação à antecipação da atuação docente, os licenciandos enfatizam que o PIBID tem contribuído para vivenciar e experienciar a docência, antes da conclusão da formação inicial. No entanto, um aspecto preocupante elucidado nos dados está relacionado às duas questões, apresentadas no Gráfico 36, envolvendo algumas atividades realizadas pelos licenciandos no PIBID/Matemática.

Gráfico 36 - Atividades realizadas pelos Licenciandos em Sala de Aula.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 36, identificamos que 83,9% dos licenciandos em Matemática afirmaram ter ajudado, auxiliado o Professor Supervisor em sala de aula, o que para nós é uma atividade fundamental para aprendizagem da docência. No entanto, percebemos que 68,3% dos licenciandos em Matemática afirmaram que substituíam o Professor Supervisor de vez em quando em sala de aula.

Esse aspecto também foi evidenciado por um dos coordenadores de área, ao afirmar que *“algo que sempre temos que tomar cuidado na escola é que eles podem fazer com que os bolsistas fiquem cuidando de salas que estão sem professores, ou seja, que eles podem substituir qualquer professor”* (F24/10).

A esse respeito, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp entende ser esta uma preocupação relevante e por isso aconselharam os licenciandos participantes do PIBID a não assumirem as salas de aula das escolas parceiras do PIBID, pois *“Uma coisa que sempre procuramos deixar bem claro na Unesp, desde o início do PIBID, é que os bolsistas não eram para dar aula substituindo os professores das escolas. Imagino que isso deve acontecer porque ainda existem muitas escolas que faltam professores e as escolas ficam desesperadas e pedem para os licenciandos dar as aulas no lugar dos professores ausentes”*.

Ainda nessa direção, a Diretora da DEB/Capes se posicionou de maneira objetiva em relação à não autorização para os licenciandos assumirem as salas de aulas das escolas, afirmando que, *“para a Capes, o PIBID não é estágio, e por isso os pibidianos não eram para assumir salas de aula em hipótese alguma. A gente sempre procurou orientar isso”*.

Para nós, essa situação é delicada, pois pode resultar em prejuízos para a formação destes possíveis futuros professores, devido ao choque da realidade. A esse respeito, o Art. 43 da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, do PIBID, aborda os deveres do bolsista de iniciação à docência. Em seu parágrafo único, enfatiza que: *“é vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional”* (p. 18).

Nesse sentido, Felício (2014, p. 420) entende que os licenciandos não devem assumir o lugar dos professores nas escolas públicas, mas devem *“compartilhar da experiência que os professores já construíram em sua trajetória profissional e, ao mesmo tempo, colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na escola pública, a partir dos conhecimentos trabalhados nos cursos de licenciatura”*.

Com base no explicitado, compreendemos que, desde a sua implantação, o propósito do PIBID foi antecipar o vínculo dos alunos das licenciaturas com a sala de aula da escola pública, buscando proporcionar uma formação próxima ao contexto escolar desde o início de sua formação inicial.

Inicialmente, os futuros professores deveriam conhecer a dinâmica do funcionamento da escola pública e, posteriormente, esses licenciandos, em conjunto com professores mais experientes (formadores e coformadores), poder elaborar e desenvolver tarefas utilizando

diferentes metodologias de ensino de Matemática, para propiciar a aprendizagem dos alunos das escolas públicas da Educação Básica.

Uma outra possibilidade do PIBID para a formação inicial de professores, constatada nos excertos dos participantes, consistiu em: **Existem semelhanças e diferenças entre as atividades do PIBID e as atividades do Estágio Curricular Supervisionado nas Licenciaturas em Matemática.**

Nesse momento, apresentamos as três (03) semelhanças entre as atividades desenvolvidas no PIBID e no Estágio Curricular Supervisionado. Destacamos também diversas diferenças entre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado no processo de formação inicial de professores.

Em relação aos aspectos semelhantes, identificamos que tanto o PIBID quanto o Estágio Curricular Supervisionado proporcionam aos licenciandos em Matemática: (i) Oportunidades de preparar e vivenciar diferentes estratégias metodológicas para o ensino de Matemática em seu processo de formação inicial; (ii) Aproximação às atividades docentes e à compreensão do processo de produção dos conhecimentos necessários à atuação de um professor de Matemática; (iii) Oportunidades de articular os conhecimentos teóricos das universidades com os conhecimentos práticos das Escolas.

Consultando os documentos oficiais do PIBID, concluímos que, apesar de algumas semelhanças com o Estágio Curricular Supervisionado – de forma alguma o PIBID deve ser considerado como estágio –, percebemos que a principal diferença entre ambos se refere ao desempenho profissional do licenciando, pois as atividades do PIBID acontecem de maneira mais articulada pelos professores das universidades (coordenadores de área) e das Escolas (supervisores), integradas pelo diálogo entre estas instituições.

Ressaltamos que as atividades do PIBID não substituem as atividades de Estágio Curricular Supervisionado, porque o licenciando (bolsista do PIBID) não tem a função profissional da regência (como no estagiário), ou seja, ele não deve assumir a sala de aula, e sim como um licenciando em processo de iniciação à docência, supervisionado pelo supervisor e coordenador de área das universidades.

A esse respeito, a Diretora da DEB/Capes enfatizou que o PIBID se diferencia dos estágios supervisionados, pois *“o PIBID não veio para substituir o estágio, porque o estágio tem uma legislação própria e tem que ser seguida. Algumas instituições até contam o PIBID como estágio. Do ponto de vista da Capes, o estágio tem uma regulação própria, e o PIBID não é o estágio supervisionado”*.

Para a Capes (2014), o PIBID se diferencia do Estágio Curricular Supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que as quatrocentas 400 horas, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o Estágio Curricular Supervisionado e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as universidades em seus projetos. Corroborando essa assertiva, a Capes (2014, p. 68) declara que “a inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista”.

Em relação as diferenças, identificamos que o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado possuem cinco aspectos diferentes, que explicitamos a seguir.

Um primeiro aspecto diferente entre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado consistiu nas: **Interações existentes entre os licenciandos e as escolas públicas.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓Achei fundamental para minha formação a participação no PIBID. Diferentemente dos estágios da minha licenciatura, houve uma interação muito grande com a escola, a supervisora e os colegas bolsistas, que permitiu uma vivência muito rica do dia-a-dia da prática docência (L53/1).

✓Com uma forte ligação e interação com a escola envolvida no projeto, também pelo longo tempo de atuação pelo projeto na mesma diferente dos estágios (L72/1).

✓Desenvolver experiência no ambiente escola, que se não fosse o PIBID teria este contato com as salas de aulas somente no meu estágio e mesmo assim seria um contato mais “fraco” (L18/9).

Com base nos excertos dos licenciandos em Matemática, podemos dizer que as interações entre os participantes do PIBID/Matemática proporcionam dinâmicas de colaboração diferentes das interações proporcionadas pelo Estágio Curricular Supervisionado, pois, nas atividades desenvolvidas pelos licenciandos participantes do PIBID/Matemática, acontecem interações mais consistentes entre eles e uma aproximação mais efetiva com as escolas parceiras, aspectos que não são identificados nas atividades realizadas no Estágio Curricular Supervisionado.

Corroborando o posicionamento dos licenciandos em Matemática, o coordenador de área declarou que: “O PIBID proporciona uma interação entre bolsista e escola que os estágios não conseguem abranger” (F28/1).

Sobre isso, o coordenador institucional do PIBID – USP afirmou que o PIBID se assemelha ao que seria o ideal para acontecer nas atividades do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil, como consta no excerto a seguir:

✓A proposta do PIBID como política pública vem ao encontro do nosso anseio como formador no sentido de que há uma resposta oficial por meio de uma política pública que sinaliza com a possibilidade de você realizar o estágio mesmo, mas talvez o estágio que nós idealizamos porque nós não estamos nada satisfeito com a maneira como o estágio é feito, como ele tem sido planejado desenvolvido e até registrado. Então, os princípios são muitos interessantes até porque isso também agente já achava e sempre tínhamos manifestado esta posição e o próprio estágio nas minhas

disciplinas de metodologia de ensino pela ideia de que a escola ela é co-responsável pela formação de professores que nela existe, porque a escola também é um local de formação. Esse movimento certamente é algo que é positivo, então a ideia que o aluno participe isso agente já pensava para o estágio. A ideia do estágio como espaço de aprendizagem prática e reflexão teórica ela desenvolveu toda uma proposta de estágio (coordenador Institucional do PIBID - USP).

Para o coordenador institucional do PIBID – USP, no PIBID, os licenciandos se aproximam do ambiente escolar para desenvolverem atividades além das realizadas no Estágio Curricular Supervisionado, pois identificamos que, no PIBID/Matemática, os bolsistas têm uma atuação muito mais próxima e constante com o corpo docente e administrativo da escola, o que lhes permite conhecer mais detalhes da realidade da profissão.

Um segundo aspecto diferente entre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado envolveu: **As atuações dos Coformadores (supervisores) das escolas.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ Os estágios obrigatórios do curso não dão uma dimensão real da atividade, na maior parte das vezes são só momentos de observação, sem muita possibilidade de entendimento da real dimensão da prática. A Escola com professores dispostos a atuar como co-formadores, pode ajudar muito na ação do futuro docente (L53/3).

✓ O PIBID nos proporciona a experiência que só poderíamos começar a viver depois de formados, muito diferente do estágio que apenas nos permite observar e não treinar. Além do mais, ao entrarmos em sala de aula com alguém com o nosso nível de experiência e mais um (a) professor (a) já formado e experiente, nos permite ter mais segurança e aprender mais fácil, errando menos (L56/2).

✓ Você só perceberá se é, de fato professor, no momento em que estiver em frente de uma sala. Nos estágios convencionais você não tem a oportunidade nem o tempo pra isso. No PIBID sim. Penso ser esse o grande e definitivo diferencial. E é urgente que essa mudança se faça (S16/3).

✓ A escola deveria estar aberta para informar e formar acadêmicos e quando se trata do PIBID, isso acontece, mas nos estágios as coisas não acontecem dessa forma. Acredito que se houvesse mudanças ao receber os estagiários, a escola contribuiria muito na formação de profissionais - permitindo ao acadêmico vivenciar suas práticas e tendo a colaboração do professor da escola de aplicação (F25/3).

De acordo com esses excertos dos participantes, podemos declarar que um diferencial do PIBID em relação ao Estágio Curricular Supervisionado é o acompanhamento em um período maior pelos coformadores, pois, nas atividades desenvolvidas envolvendo o Estágio Curricular Supervisionado nas escolas, os licenciandos não recebem orientações formativas e acompanhamentos sistemáticos como no PIBID, que conta com o auxílio do professor formador das universidades e dos supervisores nas escolas e em sala de aula.

O acompanhamento dos coformadores durante a vivência dos licenciandos nas escolas colabora para que eles aprendam aspectos relacionados à atuação profissional, por meio do desenvolvimento de atividades com o auxílio de dois profissionais mais experientes, como consta no excerto: *“O PIBID é um espaço que possibilita o compartilhamento de experiências entre os bolsistas e coordenadores da Universidade e da escola” (F8/2).*

Diferentemente, no Estágio Curricular Supervisionado existe um período de regência concentrado nas escolas, onde os licenciandos possuem auxílio apenas do professor regente da turma. Assim, entendemos que existe uma diferença entre o papel do professor supervisor do PIBID e o papel do professor em serviço que atende o estagiário.

Com relação a isso, identificamos que os professores supervisores do PIBID, desde o início da sua atuação, conhecem os objetivos do programa, da sua proposta, e sabem que são co-responsáveis pela formação dos bolsistas, então, para todo subsídio e aporte teórico-metodológico que eles venham a necessitar, podem recorrer aos professores coordenadores de área das universidades. No caso dos professores em serviço que atendem os estagiários, o contato é restrito ao período do Estágio Curricular Supervisionado e na escola em que estão sendo desenvolvidas as atividades, ou seja, a relação do professor em serviço pode ser evidenciada como superficial.

Nesse sentido, podemos afirmar que o PIBID demonstrou uma preocupação com o posicionamento do professor em serviço da escola pública (supervisores), buscando mobilizá-lo a ocupar um papel de coformador, tornando-se protagonista no processo de formação inicial.

Um terceiro aspecto diferente entre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado relacionou-se à: **Questão da remuneração dos licenciandos e Coformadores (supervisores) das escolas.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ *Em minha opinião os estágios deveriam ser remunerados (L25/3).*

✓ *Sabemos que para estágio dessa natureza não existe remuneração. Mas o Governo gasta com tantas outras coisas desnecessária (L29/3).*

Com base nesses excertos dos licenciandos em Matemática, identificamos que, nas atividades desenvolvidas pelos licenciandos no Estágio Curricular Supervisionado, eles não recebem nenhum incentivo financeiro.

A esse respeito, Sousa (2013) afirma que, na formação de professores no Brasil, existem dois tipos de parcerias institucionais – os que têm algum tipo de bolsa e os que não têm bolsa – entre as IES e as escolas que estão convivendo, de forma conflituosa, pois

Essa situação divide a categoria de licenciandos e de professores da Educação Básica. Assim, defendemos que os Estágios sejam repensados, no sentido de contar com investimentos financeiros, tanto para os licenciandos, quanto para os professores da Educação Básica que os acolhem (SOUSA, 2013, p. 10).

No PIBID, os participantes recebem uma bolsa, por meio de um convênio institucional; já no caso do Estágio Curricular Supervisionado, a situação é mais problemática, pois os licenciandos sequer recebem verbas para transportes e os professores da Educação Básica não recebem nenhum tipo de reconhecimento de que estão contribuindo com a formação de professores.

Um quarto aspecto diferente entre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado, constatado nesta pesquisa, consistiu em: **O PIBID contribuiu com uma formação preliminar**

e auxiliar com as atividades do Estágio Curricular Supervisionado. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *Muitas coisas que não daria para ver no estágio supervisionado estou vendo e fazendo no PIBID (F36/9).*
- ✓ *O PIBID tem contribuído significativamente para compreensão dos problemas que envolvem o fazer docente e tem proporcionado momentos de reflexão que antes somente o Estágio ou as Práticas de ensino nos davam (F11/1).*
- ✓ *Acredito ser de fundamental importância a troca de experiência, pois facilita muito para os acadêmicos estudar a experiência antes da realização dos estágios (F10/10).*
- ✓ *Discussão ampliada nas disciplinas de estágio supervisionado (F1/9).*
- ✓ *O PIBID é uma excelente oportunidade de interagir com eles o que me ajudará bastante no estágio (L39/9).*
- ✓ *A principal contribuição é a experiência que adquirimos como entramos em sala de aula, temos maior confiança quando chegamos no estágio (L33/9).*
- ✓ *As universidades deveriam colocar os acadêmicos em contato com os alunos antes mesmo do Estágio obrigatório, assim eles poderiam ter um preparo melhor ao realizar o estágio (L21/4).*
- ✓ *O PIBID é uma forma diferenciada para que nossos acadêmicos possam ter acesso às escolas antes do estágio (S22/1).*

Antes da implantação do PIBID nas Licenciaturas em Matemática, o primeiro encontro entre os possíveis futuros professores de Matemática e os professores em serviço das escolas ocorria somente durante o Estágio Curricular Supervisionado, que legalmente¹⁰⁴ só pode ser realizado a partir da metade do curso de licenciatura.

No PIBID, existe a possibilidade de acolher bolsistas desde o primeiro semestre, além de exigir uma carga horária ampliada, com o mínimo de trinta horas mensais de dedicação dos licenciandos. Nesse sentido, o coordenador institucional do PIBID – USP entende ser viável a participação dos alunos desde os primeiros semestres de seus cursos de licenciatura, pois “*aqui no caso nosso de Matemática, nós começamos pegando alunos mais veteranos do curso e aos poucos a gente foi até assimilando alunos que estavam no segundo semestre do curso e a gente viu que é uma boa pedida*”.

Constatamos que as atividades do PIBID/Matemática possibilitaram aos licenciandos o primeiro contato com o ambiente escolar, o que antecipa as práticas desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado nos últimos anos da Licenciatura em Matemática, ou seja, as atividades do PIBID proporcionam experiências formativas para os licenciandos em Matemática antes da realização das atividades do Estágio Curricular Supervisionado.

Em relação ao período de ingresso dos licenciandos para participarem do PIBID, a Capes não possui diretrizes, cabendo às IES definirem internamente, pois “*nós não temos ainda como mapear isso pelo seguinte: porque algumas IES só dão para o bolsista quando ele já está no meio do curso, outros estão bem no início, outras depois de ter feito o primeiro ano, a Capes*

¹⁰⁴ O Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs), em nível superior, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2002, a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena deve ser garantida por meio da integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, das quais 400 horas devem ser reservadas à realização do estágio curricular. Este documento instrui que os estágios devem ser desenvolvidos a partir da metade do curso (BRASIL, 2002).

não tem regra para isso, então deixamos a critério da IES decidir em que momento ela oferece a bolsa do PIBID”.

Para nós, o PIBID já seria fundamental para a formação inicial simplesmente pelo fato de auxiliar e complementar as atividades do Estágio Curricular Supervisionado, pois, por mais que os licenciandos tenham ótimas experiências em sua formação inicial, entendemos ser quando ingressam na carreira que eles se deparam, de fato, com todas as responsabilidades de sua atuação profissional.

Nessa perspectiva, Canan (2012, p. 32) afirma que o PIBID possibilita aos licenciandos a experiência de “conviverem com as escolas e de participarem de todos os seus espaços desde o início dos cursos de licenciatura – fator de influência positiva na formação dos acadêmicos, que, ao chegarem nos estágios, poderão sentir-se mais preparados para os desafios da docência”.

Com base no explicitado, entendemos que o PIBID cumpre o movimento defendido por Nóvoa (2009) como princípio necessário para a formação de professores, na medida em que propõe situações em que a escola básica e seus professores possam se tornar colaboradores ativos na formação docente inicial.

Um quinto aspecto diferente entre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado relacionou-se à: **Presença física mais efetiva nas escolas pelos bolsistas do PIBID.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

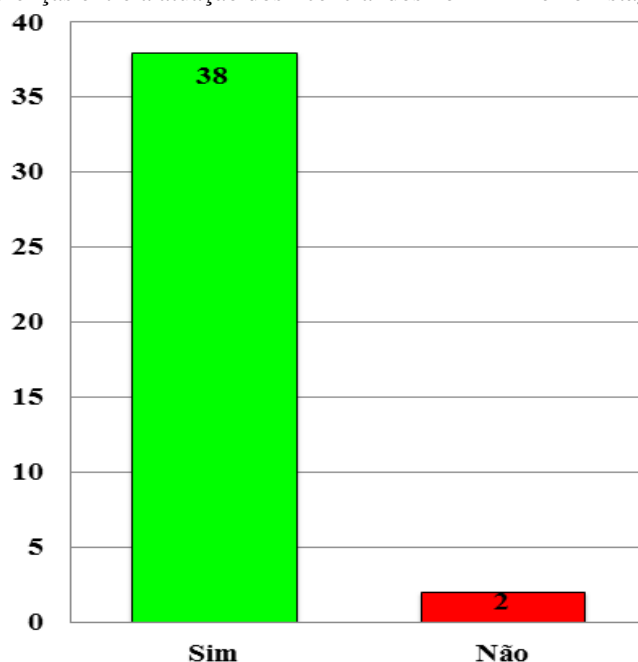
- ✓ *O trabalho que o PIBID faz é o que deveria acontecer na Universidade, participando do projeto é que me sinto em processo de formação, na escola vivenciamos a profissão de forma efetiva, não há contos de fadas, a realidade da escola nos mostra o que as cadeiras da educação não faz (L1/3).*
- ✓ *O estágio é um período muito curto em que praticamente não nos envolvemos com a comunidade escolar (L1/3).*
- ✓ *A vivência de sala de aula como um verdadeiro professor, e não como estágio (L6/9).*
- ✓ *Os estágios obrigatórios do curso de licenciatura poderiam ser substituídos pelo PIBID, já que é um modelo que efetivamente possibilita ao licenciando uma “residência” na escola (L53/4).*
- ✓ *Temos no programa uma interação com a realidade escolar que no pouco tempo de estágio de maneira alguma seria possível uma boa noção da realidade a ser encarada na profissão (L72/2).*
- ✓ *Uma aproximação com o ambiente escolar maior que o tempo e intensidade do estágios obrigatórios (F24/2).*
- ✓ *Nenhum estágio dá a vivência/conhecimento da escola como no PIBID, como o tempo de contato com a escola é maior, os bolsistas participam de todas as atividades/etapas da escola, percebendo as deficiências/problemas e virtudes da atividade docente (F12/2).*
- ✓ *O PIBID nos proporciona uma maior aproximação com as escolas, proporcionando uma visão real da sala de aula, logo no início do curso e não somente no momento do estágio supervisionado (F2/1).*
- ✓ *O PIBID é diferencial pois possibilita este contato mais prolongado do que os “estágios” convencionais (S16/2).*
- ✓ *No PIBID o discente sairá bem preparado para a profissão, é diferente do estágio que o discente atua como plateia, no PIBID ele é protagonista (S19/2).*

Pelos excertos apresentados pelos participantes, podemos destacar que uma diferença existente entre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado é uma presença física mais efetiva nas escolas pelos bolsistas do PIBID/Matemática. Nas atividades desenvolvidas envolvendo o Estágio Curricular Supervisionado nas escolas, os licenciandos passam realizando observações e registros e intervenções pontuais. No entanto, no PIBID, os

licenciandos vivenciam e possuem oportunidades de atuar auxiliando o trabalho dos professores em serviço e de propor atividades extras para melhorar a aprendizagem dos alunos das escolas.

Apresentamos, a seguir, no Gráfico 37, as respostas dos quarenta (40) supervisores, relacionadas a uma questão¹⁰⁵ do Questionário envolvendo as diferenças entre a atuação dos bolsistas do PIBID e a atuação dos estagiários nas escolas públicas.

Gráfico 37 – Diferenças entre a atuação dos licenciandos no PIBID e no Estágio Supervisionado.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 37, identificamos que, para 95% dos professores supervisores, existem diferenças entre a atuação dos bolsistas do PIBID e a atuação dos estagiários nas escolas. Complementando essas ideias, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp corrobora que o programa proporciona aos licenciandos uma vivência mais efetiva e duradora no ambiente escolar, pois *“um contato com uma escola mais duradouro que é o diferencial em relação às atividades de estágio. Isso é registrado em quase todos os relatórios que nós examinamos, de todas as áreas. O PIBID é bem diferente dos estágios supervisionados”*.

Para nós, uma vivência mais efetiva dos licenciandos nas atividades desenvolvidas no PIBID possibilita um conhecimento da realidade profissional de uma maneira mais intensa do que nas atividades desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado, contribuindo assim para auxiliar na decisão pela atuação na carreira docente.

¹⁰⁵ Para você, existem diferenças entre a atuação dos bolsistas do PIBID/Matemática e dos estagiários no desenvolvimento de práticas e intervenções nas escolas? () Sim; () Não.

Com base nas semelhanças e diferenças envolvendo as atividades do PIBID e do Estágio Curricular Supervisionado, entendemos que o mais salutar neste momento é explicitarmos que ambos procuram de alguma maneira aproximar os licenciandos do contexto de sua futura atuação profissional. Por fim, acreditamos que o PIBID pode ser visto como um programa que busca complementar diretamente as ações do Estágio Curricular Supervisionado, pois possibilita um enriquecimento profissional quando os licenciandos se inserem no ambiente escolar.

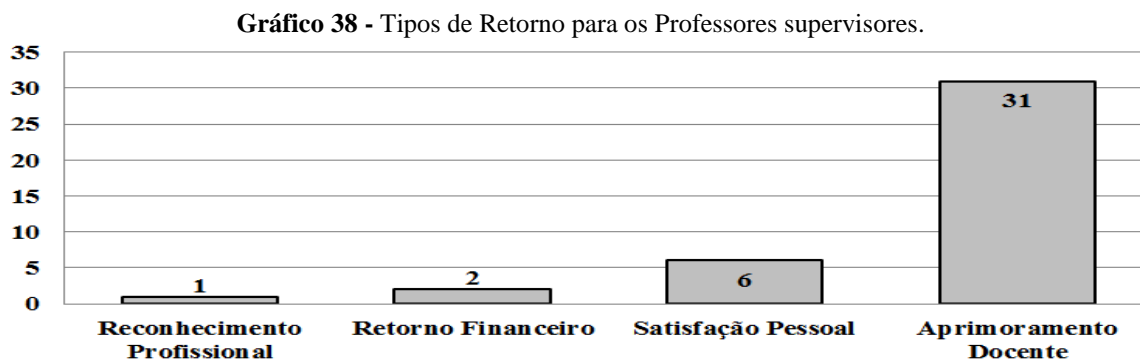
A partir dos movimento dialógico realizado, envolvendo as possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores de Matemática, apresentamos, a seguir, as possibilidades do PIBID para a formação de professores supervisores em serviço que atuam no PIBID/Matemática no Brasil.

8.3.2 Possibilidades do PIBID para a Formação de Professores em serviço

Nesse Eixo Temático, apresentamos alguns aspectos relacionados à formação continuada dos professores supervisores em serviço das Escolas participantes do PIBID/Matemática, bem como abordamos elementos envolvendo processos de reflexão e ressignificação da prática docente. Destacamos, também, algumas constatações referentes às contribuições do PIBID para as escolas parceiras, às quais os professores supervisores em serviço estão vinculados.

As constatações mencionadas referem-se aos aspectos que se mostraram recorrentes nos dados nos diferentes contextos práticos da pesquisa, envolvendo as possibilidades do PIBID para a formação dos professores em serviço nas escolas.

Inicialmente, apresentamos, a seguir, no Gráfico 38, os tipos de retorno que os professores supervisores em serviço das escolas têm recebido pelo desempenho das suas funções no PIBID/Matemática.



Fonte: Dados da Pesquisa.

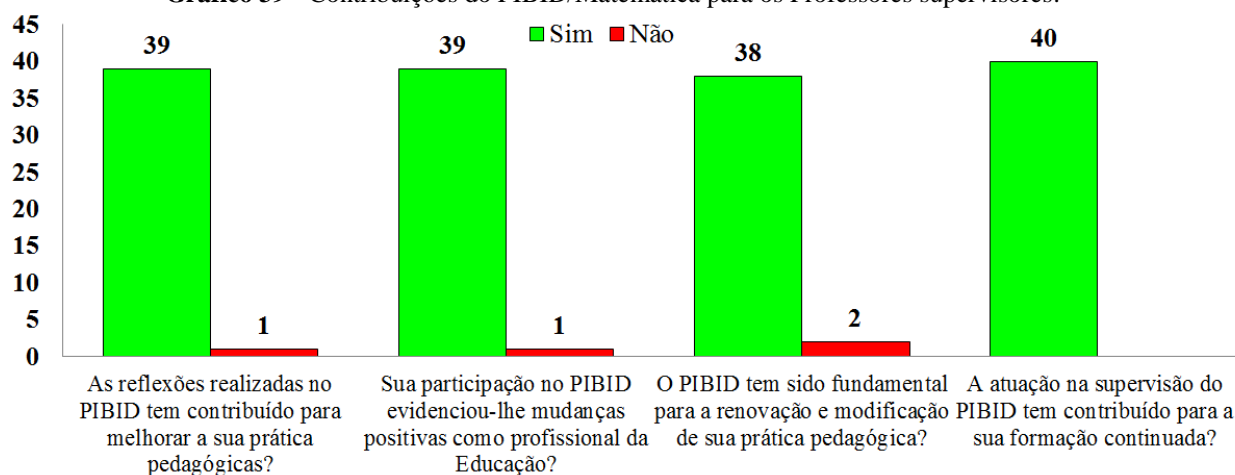
No Gráfico 38, identificamos que 77,5% dos supervisores participantes do PIBID/Matemática afirmaram que o aprimoramento docente é o principal tipo de retorno para eles. Dessa maneira, para nós, envolver os professores de Matemática em serviço nas ações do PIBID é uma possibilidade de pensar a formação continuada como meio de promoção de oficinas, palestras, minicursos e atividades nas quais eles tenham a oportunidade de trabalhar com temas matemáticos específicos, por meio de tendências atuais da Educação Matemática, contribuindo para a superação de possíveis déficits dos professores de Matemática em serviço.

Uma contribuição das ações do PIBID/Matemática para a formação de professores em serviço das escolas identificadas nos excertos, referiu-se ao: **Aprimoramento e resignificação do trabalho docente**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *Fico muito satisfeito com este programa, pois o mesmo além de possibilitar um aprimoramento em minha prática profissional e minha didática em sala de aula (S7/1).*
- ✓ *O PIBID me ofereceu diversas contribuições para enriquecer minha prática em sala de aula. Estar em contato com os alunos e Coordenação renovou em mim muitos conceitos que me tornou um profissional melhor (S16/9).*
- ✓ *O PIBID inovou minha prática docente, eles trazem muitas ideias novas, práticas e atrativas (S21/9).*
- ✓ *Me ajudou muito nas minhas práticas pedagógicas pois me aperfeiçoei, e melhorei o que não estava no lugar (S19/9).*
- ✓ *A oportunidade de ver e rever conceitos e metodologias de ensino e aprendizagem (S2/9).*
- ✓ *A principal contribuição foi a possibilidade de se ter uma formação continuada em serviço (S18/9).*

Com base nesses excertos dos supervisores, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas no PIBID têm contribuído para o aprimoramento docente (coformador), porque têm proporcionado a esses professores de Matemática oportunidades de aprender, por meio de um compartilhamento de experiências entre os licenciandos em Matemática e os formadores das IES, metodologias diferenciadas e inovadoras. Assim, uma das possibilidades formativas do PIBID é contribuir com o processo de formação continuada dos professores supervisores a partir de ações como elaboração e execução de novas experiências metodológicas no contexto escolar, bem como por meio das vivências na academia (participação em palestras, cursos, seminários, encontros de práticas docentes e outros).

A participação dos professores em serviço das escolas como supervisores do PIBID/Matemática tem contribuído de diferentes maneiras, como mencionado pelos quarenta (40) supervisores participantes, conforme consta no Gráfico 39, a seguir.

Gráfico 39 - Contribuições do PIBID/Matemática para os Professores supervisores.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 39, identificamos que: para 97,5% dos professores supervisores, as reflexões realizadas no PIBID/Matemática têm contribuído para melhorar a sua prática pedagógica; para 97,5% dos professores supervisores, a participação no PIBID/Matemática evidenciou-lhes mudanças positivas como profissional da Educação; para 95% dos professores supervisores, o PIBID/Matemática tem sido fundamental para a renovação e modificação do seu trabalho pedagógico, e, para 100% dos professores supervisores, suas atuações no PIBID/Matemática têm contribuído para seus processos de formação continuada.

Para Soczek (2011, p. 66), o PIBID incentiva um processo de formação continuada, pois envolver os supervisores das Escolas incentiva um processo de formação continuada, pois “a relação dialógica estabelecida é possível pela generosidade de estar disposto a ser visto naquilo que se é e permitir uma revisão e reconstrução de si como professor”.

Nessa perspectiva, Schön (2000, p. 33) enfatiza que o professor reflexivo se preocupa em “refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”.

Com base no referencial explicitado, entendemos que existe uma necessidade de os professores em serviço estarem constantemente envolvidos em atividades e processos formativos e reflexivos, pois entendemos que um professor precisa sempre estar disposto a aprender novas metodologias e conteúdos. Assim, na nossa visão, a participação dos professores supervisores nas atividades do PIBID/Matemática tem contribuído para a ressignificação da prática docente dos professores supervisores das escolas em sua atuação na Educação Básica, pois eles possuem oportunidades de refletir a respeito das atividades

desenvolvidas nos grupos/comunidades para aprimorar suas aulas de Matemática nas escolas da Educação Básica, tendo como objetivo principal a aprendizagem dos alunos.

Uma outra contribuição das ações do PIBID/Matemática para a formação de professores em serviço das escolas, referiu-se à: **Qualificação profissional**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓A minha participação no PIBID é bastante efetiva, acredito no programa, ele me aproxima da Universidade, além de me dar excelentes oportunidades em cursos. E minha atuação em sala de aula melhorou ainda mais, pois é muito estimulante trabalhar com os bolsistas (S12/1).

✓O PIBID contribuiu com a minha qualificação, pois com a bolsa de participação eu pude fazer duas pós-graduações em matemática nesse período (S7/1).

✓Ter me dado a oportunidade de pagar pela minha formação continuada. Pós-Graduação (S7/9).

✓Inicialmente fiquei bastante apreensiva, mais percebi a necessidade de retomar aos estudos realizados na graduação (S11/10).

✓O retorno à Universidade foi muito bom para dar continuidade aos meus estudos através de grupo de colegas para estudar sobre a educação matemática (S5/9).

Com base nesses excertos dos supervisores, podemos inferir que as atividades desenvolvidas no PIBID/Matemática têm contribuído com a formação continuada porque têm proporcionado aos professores de Matemática em serviço atuantes nas escolas públicas um despertar para o prosseguimento de seus estudos, qualificando-se profissionalmente, como consta no excerto do coordenador de área: *“O professor supervisor que participa conosco despertou para a necessidade da formação continuada e inclusive ingressou recentemente em um programa de mestrado como aluna especial”* (F4/7).

Garcês e Garcês (2010, p. 38) afirmam que a presença dos licenciandos nas escolas contribui para eles renovarem as metodologias de ensino aplicadas pelos professores, que, “na maioria das vezes, não obtiveram uma formação continuada desde sua saída da graduação mantendo métodos arcaicos de ensino que, às vezes, não são tão didáticos como alguns métodos desenvolvidos atualmente”

Continuando, Farias (2012, p. 11) declara que o PIBID tem proporcionado aos professores supervisores novos contatos com as universidades, favorecendo o debate acadêmico em relação aos problemas e desafios presentes no contexto escolar, pois a convivência deles com futuros professores “tem servido para oxigenar sua relação com o trabalho, bem como a proximidade com docentes universitários tem proporcionado a retomada de atividades como a orientação acadêmica, elaboração de artigos e participação em eventos científicos”.

Nesse sentido, Santos e Abdala (2012, p. 8) afirmam que, no PIBID, o professor supervisor se configura como eixo catalisador entre a universidade, os licenciandos e a escola pública, pois “este encontro parece proporcionar ao professor supervisor a oportunidade do contato com novas práticas e teorias, o que suscita reflexões e inovações na prática docente”.

Com relação a isso, percebemos que os professores supervisores do PIBID estão se conscientizando da necessidade de estudar para aperfeiçoar sua prática e também sua atuação no programa, devido à problemática elencada no excerto: “*Os professores supervisores deveriam ter uma formação continuada oferecida pela universidade, porque muitas vezes o professor supervisor não sabe o conteúdo da atividade de intervenção planejada pelos bolsistas do PIBID, pois ele não viu na sua graduação*” (L14/4).

Constatamos ainda que existem aspectos envolvendo conteúdos específicos que os professores de Matemática em serviço nas escolas precisam aperfeiçoar, no entanto a maneira como geralmente são oferecidos os cursos não está contribuindo para melhorar a prática destes professores, como afirma Modesto (2007, p. 473): “o acúmulo de informações advindas de cursos de reciclagem, seminários, encontros etc, não tem sido eficaz no sentido de levar o professor a refletir e, conseqüentemente, a renovar as suas práticas”.

Para o referido pesquisador, os professores em serviço nas escolas precisam estar em constante formação, devido ao “distanciamento entre a formação inicial do professor e sua atuação prática frente às demandas educacionais advindas de seu contexto profissional. Este cenário reafirma a necessidade de uma capacitação contínua em serviço” (MODESTO, 2007, p. 470).

Ainda nessa direção, a diretora da DEB/Capes também afirma que o PIBID contribuiu para a qualificação dos professores das escolas em seus processos de formação continuada, como consta no excerto a seguir:

✓ Nós temos dados aqui na Capes de uma avaliação externa que fizemos que indica que é muito grande o número de professores supervisores que ao se envolverem com os bolsistas do PIBID decidem voltar a estudar. Nós temos muitos supervisores do PIBID que estão no PROFMAT. Então veja, já tem professores que participaram do PIBID se envolvendo no PROFMAT. Eu sempre digo: o PIBID é um programa que se você olhar o nosso relatório ele parece com um programa de formação inicial, mas tem algumas flechas que dizem: O PIBID também é formação continuada, para os coordenadores de área e coordenadores institucionais ou de gestão e os supervisores. É incrível o número de supervisores depois de se envolver com PIBID desistem de se aposentar, voltando a estudar. (Diretora da DEB/Capes).

Compactuamos com a manifestação da diretora da DEB/Capes, pois também constatamos que o PIBID tem contribuído para a formação continuada dos professores das escolas, pois muitos deles, ao terem contato com as atividades do programa, sentem-se motivados a prosseguir aperfeiçoando e estudando. Assim sendo, trazer o professor em serviço das escolas públicas de volta às universidades tem significativa contribuição para a atuação e prática pedagógica, pois o fato de o professor supervisor participar de ciclos de estudos, debates, seminários, grupos de estudos, pode ser caracterizada como formação continuada.

Uma outra contribuição das ações do PIBID/Matemática para a formação de professores em serviço das escola referiu-se ao: **Compartilhamento de experiências e eterno aprendiz.**

✓ *É fantástico saber que estamos ajudando a formar futuros professores e ao mesmo tempo reciclando os conhecimentos dos professores em exercício nas escolas (F14/10)*

✓ *Desde que entrei no PIBID passei a ver a profissão docente como um eterno aprendiz, o professor tem que ser um pesquisador, e sempre estar buscando a aprender, pois nunca se sabe tudo, sempre ha um modo mais fácil, ou prático para ensinar um conceito ou outro (L45/3).*

✓ *Estamos todos aqui para aprender, de uma ou de outra forma porque o professor é um eterno aprendiz e pesquisador (S22/14).*

Nas atividades desenvolvidas no PIBID, os professor supervisores tiveram oportunidades de aprender, com os licenciandos, metodologias inovadoras que na maioria das vezes não têm tempo de pesquisar e, em troca, compartilham com os bolsistas suas experiências em sala de aula. A partir destas experiências adquiridas, procuram motivar os outros professores da escola, para que busquem também essa atualização.

Nessa perspectiva, Farias (2012, p. 9) afirma que, apesar de o foco do PIBID ser a formação inicial dos licenciandos, os demais participantes também são beneficiados, pois o PIBID tem contribuído de diferentes maneiras para os professores supervisores, pois “é unânime entre os professores supervisores o registro de um forte interesse em contribuir com a formação de futuros colegas de profissão”.

Para nós, o PIBID proporciona uma formação continuada diferente dos programas de formação continuada dos professores em serviço caracterizada por cursos ministrados por pesquisadores ou professores das universidades para professores em serviço, pois no PIBID a formação continuada vai se dando no momento em que os professores das universidades e das escolas estão engajados juntamente com os Licenciandos em um grupo/comunidade.

Para problematizar a maneira como geralmente acontecem os programas de formação continuada dos professores em serviço, os coordenadores institucionais afirmaram que:

✓ *Eu não acredito em formação continuada caracterizada por cursos ministrados por pesquisadores ou professores das universidades para professores em serviço (coordenadora institucional do PIBID – UFSCar)*

✓ *“Eu vejo que a ação da formação continuada do PIBID, vai se dando no momento, enquanto acontece com esses professores engajados, ele contagia outros professores a participar. (coordenador institucional do PIBID – USP).*

A esse respeito, Modesto (2007, p. 473) propõe que, no lugar da realização de cursos e pacotes de treinamento para a formação dos professores em serviço das escolas, a formação continuada deveria ser desenvolvidas como “uma atividade de reflexão crítica sobre o saber e a prática, que se desenvolva na interação com os demais professores, levando em consideração a realidade da escola na qual estes professores estão inseridos, seu contexto e necessidades”.

Com base no movimento dialógico realizado, podemos afirmar que os momentos no grupo/comunidade proporcionados pelo PIBID são importantes para a formação continuada dos professores em serviço das escolas (supervisores do PIBID), pois promovem um ambiente de intercâmbio e socialização de reflexões das atividades desenvolvidas.

Uma outra contribuição das ações do PIBID/Matemática para a formação de professores em serviço das escolas referiu-se à: **Satisfação e reconhecimento profissional dos supervisores**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ *Muito gratificante saber que estou podendo ajudar na formação desses licenciandos. Estou podendo dar minha contribuição e assim fazendo minha parte para que a educação seja cada vez mais de qualidade. Sinto um enorme prazer em poder compartilhar essa missão com os professores orientadores da universidade (S10/10)*

✓ *É uma experiência única, cada dia vivemos situações diferentes, compartilhamos ideias, planejamentos, atuações que deram certo ou não; avaliamos nosso trabalho o tempo todo, evidenciando sempre o que foi positivo! É estimulante e motivador estar ao lado destes jovens cheio de energia de vontade de aprender, de arriscar, de ousar... é muito bom estas experiências! (S12/10)*

✓ *Sinto que o trabalho neste projeto (PIBID) é uma forma de apresentar minha prática de 14 anos em que fui analisando o que seria mais prudente desenvolver numa turma e noutra, de acordo com o seu perfil e isto tento demonstrar aos pibidianos, ou seja, estar com eles é uma forma de reconhecimento profissional e poder compartilhar do que tem dado certo em minhas aulas (S13/10).*

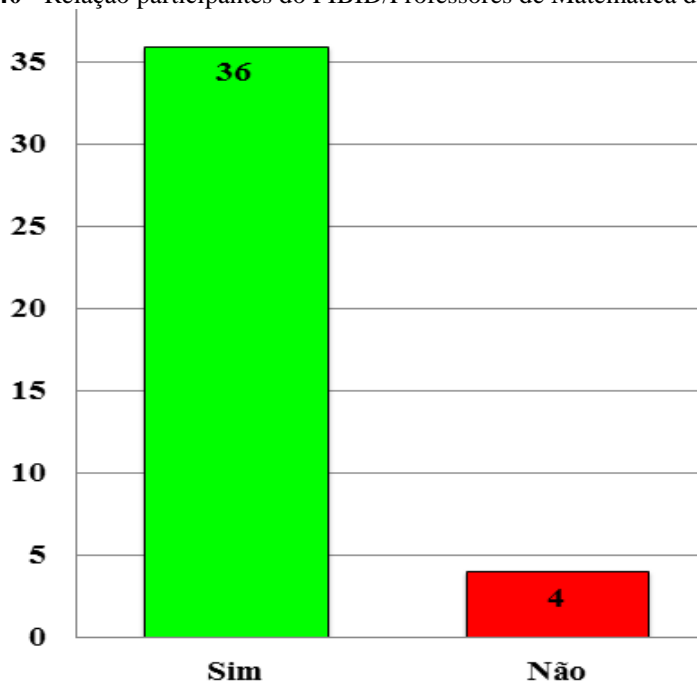
✓ *É muito gratificante, pois somos reconhecidos, somos "mestres" inspiradores de futuros mestres (S19/10).*

✓ *Está sendo uma experiência muito proveitosa e gratificante, pois posso, a partir de minhas práticas e exemplos, contribuir significativamente na formação docente de meus acadêmicos, pois a universidade está longe da escola pública (S22/10).*

Com base nos excertos dos supervisores, percebemos que eles se sentem valorizados por estarem compartilhando suas experiências com os licenciandos e por auxiliarem os coordenadores de área na formação dos futuros professores de Matemática.

Para complementar os dados qualitativos, apresentamos, a seguir, no Gráfico 40, alguns aspectos mencionados pelos quarenta (40) supervisores, em resposta a uma questão¹⁰⁶ envolvendo a relação entre os participantes do PIBID e os profissionais das escolas.

Gráfico 40 - Relação participantes do PIBID/Professores de Matemática das Escolas.



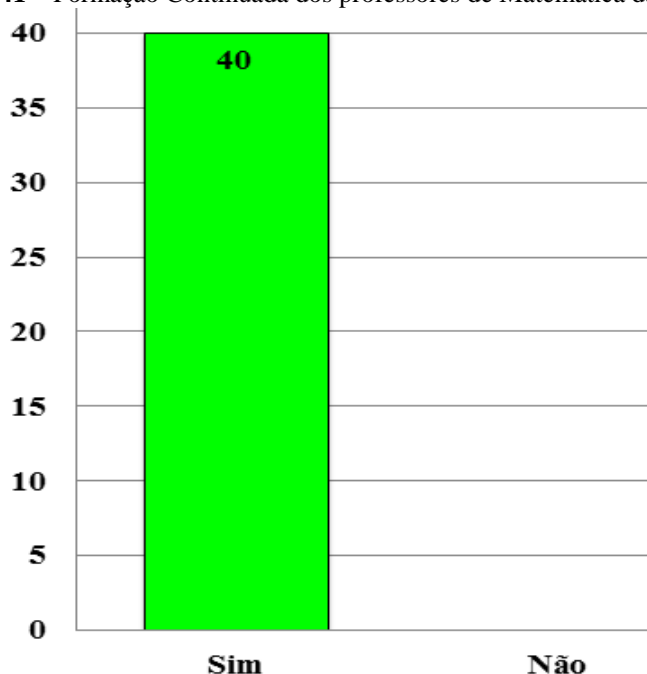
Fonte: Dados da Pesquisa.

¹⁰⁶ Você troca ideias com os professores de Matemática atuantes das escolas sobre as atividades desenvolvidas no PIBID/Matemática?

No Gráfico 40, identificamos que 90% dos professores supervisores enfatizaram que têm procurado compartilhar ideias com os professores de Matemática em serviço da escola parceira sobre as atividades do PIBID. Assim, podemos afirmar que o PIBID tem provocado mudanças positivas nos professores de Matemática em serviço das escolas, pois identificamos que alguns se envolveram e participaram das reflexões proporcionadas pelos bolsistas do PIBID no contexto escolar, bem como no contexto das universidades, por meio de eventos, cursos, projetos e programas de formação de professores desenvolvidos pelas universidades.

Apresentamos, a seguir, no Gráfico 41, as respostas dos quarenta (40) supervisores a uma questão¹⁰⁷ envolvendo a formação continuada de professores de Matemática das escolas.

Gráfico 41 – Formação Continuada dos professores de Matemática das Escolas.



Fonte: Dados da Pesquisa.

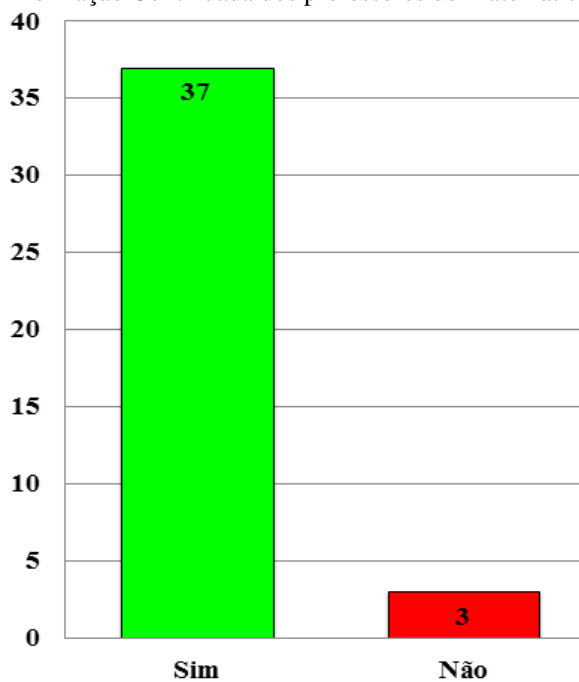
No Gráfico 41, percebemos que 100% dos professores supervisores entendem que, se o PIBID/Matemática fosse implementado também para todos os professores de Matemática da escola, seria uma maneira de melhorar o processo de formação continuada nas escolas, pois, na nossa visão, o envolvimento dos professores de Matemática em serviço nas ações do PIBID é uma possibilidade de pensar a formação continuada como meio de promoção de oficinas, palestras, minicursos e atividades, nas quais estes professores supervisores tenham a oportunidade de trabalhar com temas matemáticos específicos, por meio de tendências atuais

¹⁰⁷ Implementar o PIBID também para todos os professores de Matemática das escolas seria uma maneira de melhorar o processo de formação continuada?

da Educação Matemática. Parece ser um caminho natural para promover a aproximação da universidades com as escolas públicas.

Apresentamos, a seguir, no Gráfico 42, alguns aspectos mencionados pelos quarenta (40) supervisores a uma questão¹⁰⁸ envolvendo o desejo dos profissionais das escolas em participar do PIBID.

Gráfico 42 – Formação Continuada dos professores de Matemática das Escolas.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Ainda com base nos dados do Gráfico 42, percebemos que 92,5% dos professores supervisores afirmam que os outros professores de Matemática das suas escolas aceitariam participar se tivessem oportunidades de se tornarem bolsistas, envolvendo-se efetivamente nas atividades do PIBID/Matemática. Para nós, este é um grande desafio que a Capes precisa avaliar, visando à possibilidade de ampliar o número de bolsas para os professores da Educação Básica, como uma forma de valorizar ainda mais esses profissionais.

Para nós, o incentivo financeiro é um dos motivos para os professores das escolas quererem participar ativamente das ações do PIBID (bolsistas), pois o incentivo financeiro tem proporcionado oportunidades para os supervisores realizarem cursos, aperfeiçoando-se e continuando seus estudos na busca por melhorar suas práticas em sala de aula. Assim, identificamos que o incentivo financeiro proporcionado pelo PIBID contribuiu para que os supervisores pudessem participar de cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada.

¹⁰⁸ Os professores de Matemática das escolas sentem vontade de participar também como Supervisores no PIBID?

Uma outra contribuição das ações do PIBID/Matemática para as escolas públicas da Educação Básica referiu-se à: **Participação e aprendizagem em Matemática dos alunos das escolas públicas**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *Houve melhoria na frequência, taxa de aprovação, permanência dos alunos nas aulas de matemática, uma vez que esses fatores foram verificados em uma pesquisa realizada por mim mesmo e que mostraram indicativos que o programa possibilitou essas melhorias (L4/13).*
- ✓ *Os alunos que participam das ações do PIBID se sentem bem mais motivados a participarem das aulas (L5/13).*
- ✓ *O PIBID prende mais a atenção dos alunos, porque desenvolvemos atividades diferenciadas justamente para isso. Como ensinamos também com materiais manipuláveis e jogos, os alunos demonstram mais interesse pelas aulas e interagem mais (L9/13).*
- ✓ *Os alunos são mais participativos nas aulas de intervenção do PIBID, mas acredita que isso é devido a didática dos bolsistas de ID que questionam os alunos durante a aula (L14/13).*
- ✓ *Os alunos estão mais solto em relação ao aprendizado (L22/13).*
- ✓ *A participação dos alunos no PIBID, umentam o seu interesse nas aulas, pois agora, as dúvidas que ficam, ou algo que têm curiosidade de saber a mais eles levam para o programa. Demonstrando assim, seu interesse pela matéria. Notas, participação nas aulas e aprendizado, também podem ser notados (L35/13).*
- ✓ *Aprendizado dos alunos, pelo fato de eles estarem tendo um tempo de aula a mais (L37/13).*
- ✓ *houve uma melhora no desempenho dos alunos e maior interesse deles pelas aulas de matemática (L42/6).*
- ✓ *Pelo fato de levarmos atividades diferentes como jogos por exemplo, a sala demonstrou estar mais agitada, mas em geral, com os alunos participativos da atividade (L69/13).*

De acordo com esses excertos dos licenciandos em Matemática, podemos declarar que as atividades desenvolvidas no PIBID/Matemática contribuíram para melhorar a participação dos alunos em sala de aula, bem como contribuíram para a aprendizagem de Matemática dos alunos das escolas públicas parceiras.

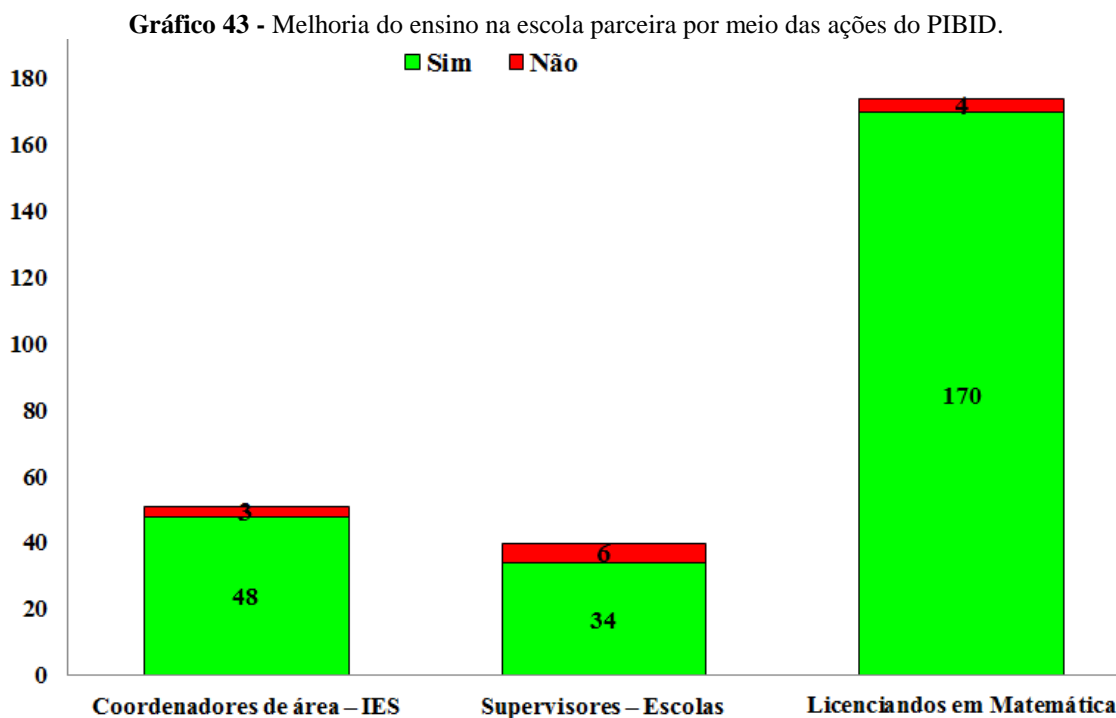
A melhoria da participação dos alunos em sala de aula, por meio das atividades do PIBID/Matemática, está relacionada à utilização de diferentes abordagens metodológicas de ensino, de materiais didáticos e jogos, como consta no excerto: “*Pude notar que, diante de aulas diferenciadas, as quais são preparadas anteriormente com um fim pedagógico, aumentaram o incentivo dos alunos pela matemática, pois, com métodos mais práticos e reais, saindo da abstração para o concreto, eles puderam entender os conteúdos de maneira mais ampla*” (L24/13).

Complementando essas ideias, a coordenadora de Gestão do PIBID – Unesp entende que o PIBID vai além de ser um programa de formação de professores, pois também pode ser considerado como uma política de aprendizagem dos alunos nas escolas, ao afirmar: “*percebo que as ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID contribuem significativamente para as escolas, pois os aqueles alunos já estão tirando vantagem. Penso que o PIBID é uma política de formação que também é uma política de aprendizagem, de apoio às escolas*”.

Uma outra contribuição das ações do PIBID/Matemática para as escolas públicas da Educação Básica referiu-se à: **Melhoria da qualidade do ensino de Matemática nas escolas**.

Apresentamos, a seguir, no Gráfico 43, as respostas dos participantes – cinquenta e um (51) coordenadores de área, quarenta (40) supervisores, e cento e setenta e quatro (174)

licenciandos em Matemática – do PIBID/Matemática em relação à maneira como o programa tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino na escola parceira, por meio das ações e atividades deste programa.



Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 43, percebemos que 97,7 % dos licenciandos em Matemática, 85% dos supervisores e 94% dos coordenadores de área entendem que as atividades do PIBID/Matemática têm contribuído para melhorar a qualidade do ensino na escola parceira. Assim sendo, afirmamos que se deve continuar investindo em programas como o PIBID, pois, além de melhorar a formação inicial dos futuros professores, também proporciona melhora da qualidade de ensino de Matemática nas escolas parceiras, como consta no excerto: *“Foi ótimo porque me ajudou muito com os alunos que têm dificuldade na disciplina de Matemática e precisam de um atendimento diferenciado, mais individual”* (S23/9).

Destacamos que a dinâmica das aulas de Matemática das escolas tem sido alterada com as atividades desenvolvidas pelos participantes do PIBID/Matemática, seja no horário normal, seja com o desenvolvimento de diferentes atividades de Matemática em períodos extraclasse nas escolas parceiras. Dessa maneira, para nós a dinâmica das aulas de Matemática está sendo alterada de alguma maneira, devido à energia dos licenciandos. Assim, as escolas estão sendo beneficiadas com o desenvolvimento das atividades do PIBID.

Nesse sentido, Gatti e André (2014) enfatizam que o PIBID tem contribuído para melhorar a qualidade de ensino nas escolas públicas, devido a:

O trabalho compartilhado dos bolsistas, orientados pelos coordenadores de Área, com os Professores supervisores, tem resultado em aulas mais dinâmicas, uso de metodologias alternativas, projetos e atividades práticas, o que tem provocado maior interesse e motivação por parte dos alunos da escola (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 91).

Com base no referencial explicitado, podemos afirmar que o PIBID contribuiu com a melhoria do ensino de Matemática nas escolas da Educação Básica, pois a participação dos licenciandos em diversas intervenções pedagógicas que ocorrem na escola – minicursos, oficinas, aulas experimentais, atividades lúdicas – possibilitou uma maneira diferente de ensinar Matemática.

Uma outra contribuição das ações do PIBID/Matemática para as escolas públicas da Educação Básica referiu-se às: **Notas dos alunos e os indicadores de qualidade da Educação das escolas públicas**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *Esses alunos tiveram uma melhora nas notas (L11/13).*
- ✓ *O PIBID me mostrou que é possível mudar a qualidade da educação brasileira. É possível ensinar aquele conteúdo que é visto como difícil, se isso for feito de um modo que atraia a atenção do aluno (L16/9).*
- ✓ *Novos aprendizados, melhoraram as notas entre outros (L27/13).*
- ✓ *Houve uma melhora mesmo que ainda de forma tímida nas notas (L31/13).*
- ✓ *As notas evoluíram e o nível de dúvidas diminuiu (L32/13).*
- ✓ *O professor da escola disse que as notas haviam melhorado também (L44/13).*
- ✓ *O rendimento foi maior e as notas também aumentaram (L59/13).*
- ✓ *Os alunos aprenderam muito mais e obtiveram bons resultados nas provas (L60/13).*
- ✓ *Fizemos uma intervenção em sala de aula com alunos do 6º ano (5ª série). Para nossa surpresa, estes foram os alunos que mais se classificaram para a segunda fase da OBMEP (L67/13).*
- ✓ *As notas estão em fase de melhora (L76/13).*

Com base nos excertos apresentados, identificamos que as ações do PIBID/Matemática têm contribuído para melhorar as notas dos alunos e os indicadores de qualidade – IDEB¹⁰⁹ – da Educação das escolas públicas. Percebemos também que os participantes do PIBID/Matemática têm incentivado os alunos do Ensino Fundamental e Médio a estarem participando das Olimpíadas de Matemática e avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Nesse sentido, Neves (2012) afirma que, em relação às escolas públicas parceiras, o PIBID tem contribuído de diversas maneiras, incluindo a elevação do desempenho dos alunos. A esse respeito, a Capes (2012) explicita que o PIBID tem contribuído com as escolas públicas parceiras de diversas maneira, como:

Incentivo à mudança e à inovação; Elevação do desempenho dos alunos e motivação dos professores; Bolsistas PIBID como inspiração para alunos das escolas públicas que buscam cursos superiores que não estavam em seu projeto de vida; Apoio a vestibulandos e preparação para o ENEM; Uso, renovação e adequação de laboratórios de Física, Ciências, Química, Informática; Revitalização de bibliotecas; Feiras de ciências, mostras de literatura e outras (DEB/CAPES, 2012, p. 38-39).

¹⁰⁹ Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB).

Entendemos que as atividades desenvolvidas pelos participantes do PIBID/Matemática têm proporcionado a melhoria do processo de ensino de Matemática, em virtude das abordagens metodológicas diferenciadas utilizadas pelos licenciandos, que despertam o interesse dos alunos da Educação Básica, melhorando assim a aprendizagem e o desempenho escolar dos alunos e, conseqüentemente, o IDEB das escolas.

Assim sendo, podemos declarar que as atividades do PIBID/Matemática têm contribuído para melhorar a qualidade do ensino público (melhoria do IDEB), bem como melhorar as notas dos alunos nas avaliações propostas bimestralmente pelos professores de Matemática nas escolas públicas, como consta no excerto: *“O bom desempenho no Enem. As grandes conquistas que estamos tendo em nossa escola é muito boa para se traduzir o trabalho da equipe PIBID. O alto nível de todos os índices de nossa escola está apenas confirmando o trabalho em conjunto que está dando resultados”* (S10/9).

Para o coordenador institucional do PIBID – USP, existe uma pressão da Capes para melhorar os indicadores da Educação, como consta no depoimento a seguir:

✓ Temos que pensar na qualidade da Educação Básica, pensar na formação inicial, na articulação então esse conjunto de políticas, eles respondem ou tem o potencial de responder certas demandas. Agora também se torna imperativo quando você vê que tem uma certa pressão, uma certa demanda para que os indicadores melhorem. As vezes há um pressão da Capes eles tem muita preocupação com a questão dos indicadores das avaliações. Também existe ali subliminarmente ou às vezes explicitamente para o PIBID, aparece uma demanda para melhorar o ensino, para melhorar a qualidade para que os indicadores seja melhorado nas diversas avaliações realizadas pelo MEC, etc. Nós não temos dúvida que isso pode acontecer, mas não podemos perder de vista que o foco do PIBID é o aluno de licenciatura de formação da sua interação como professor, a sua aprendizagem da docência, as outras coisas são conseqüências, as vezes é forçar um pouco a barra você quer que tenha um resultado imediato, uma espécie de resultado que vai ser proveniente de varias outras ações, professor pensando nesses alunos pensando no foco do PIBID dos alunos da licenciatura (coordenador institucional do PIBID - USP).

Compactuamos com o referido coordenador, pois, apesar de compreendermos que as atividades do PIBID têm contribuído com a elevação do IDEB das escolas públicas contempladas pelo programa, somos contrários à possibilidade demonstrada pelos gestores do MEC em utilizar o PIBID como um meio para melhorar os indicadores da educação.

Nessa perspectiva, Tancredi (2013) afirma que um aspecto importante do PIBID relacionado à melhoria dos indicadores da educação está no fato de acontecer uma

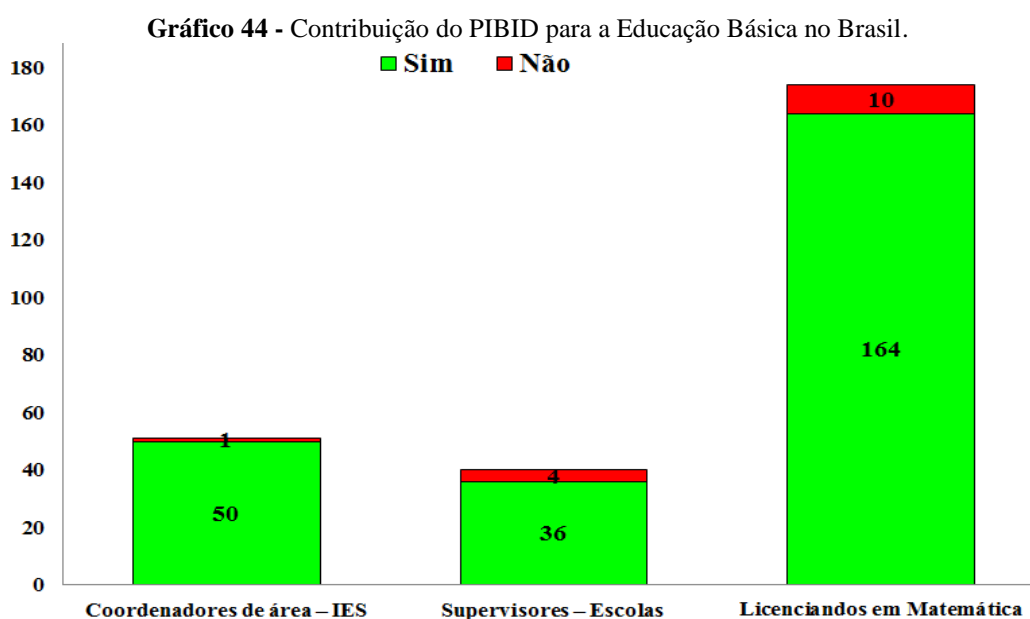
[...] indicação expressa de que as parcerias universidade-escola devem priorizar, com destinação de tempo ao menos igual à metade do tempo de estágio de iniciação à docência, as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou aquelas com baixa média no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Um caminho que pode favorecer a equidade (TANCREDI, 2013, p. 16).

Com relação a isso, entendemos que o PIBID não deve ter como foco a melhoria do IDEB das escolas, mas sim continuar atacando e potencializando os processos de formação de professores no Brasil. Para nós, a melhoria dos indicadores da educação podem ser

consequência de diversas ações, e entre elas estão as ações destinadas à formação de professores, como é o caso do PIBID.

Ressaltamos que somos contrários à tentativa de mudança de concepção do PIBID pelos gestores do MEC/Capes¹¹⁰, pois o foco do PIBID é a iniciação à docência e não os indicadores educacionais. Defendemos que o foco do PIBID continue sendo melhorar a formação de professores, por meio da articulação teoria e prática e aproximação universidade e escola, pois assim os futuros professores possuirão uma formação diferenciada e qualificada, o que impactará na melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, e como consequência os indicadores das escolas serão elevados.

Apresentamos, a seguir, no Gráfico 44, as respostas dos participantes – cinquenta e um (51) coordenadores de área, quarenta (40) supervisores, e cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática – do PIBID/Matemática a uma questão¹¹¹ do Questionário, em relação ao PIBID como um programa inovador voltado à formação de futuros professores e à melhoria da Educação Básica no Brasil.



Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 44, identificamos que, para 98% dos coordenadores de área, 90% dos supervisores e 94% dos licenciandos em Matemática, as ações do PIBID têm contribuído para dar um novo rumo à Educação Básica no Brasil.

Assim sendo, podemos afirmar que a qualidade do ensino nas escolas públicas tem sido afetada pelas ações desenvolvidas pelo PIBID/Matemática, pois constatamos que os

¹¹⁰ Informações disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1752980-para-melhorar-indices-mec-integra-programas-e-quer-ampliar-reforco-escolar.shtml>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

¹¹¹ O PIBID/Matemática será um fator determinante para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil? () Sim; () Não.

licenciandos em Matemática proporcionam às escolas uma energia, uma vontade, uma disposição, um entusiasmo que pode de alguma maneira contagiar os professores em serviço das escolas, pois eles sempre procuram enfatizar atividades diferenciadas, metodologias alternativas para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Uma outra contribuição das ações do PIBID/Matemática para as escolas públicas da Educação Básica, referiu-se ao: **Desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos das escolas públicas**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *Alguns alunos se sentem mais a vontade com os pibidianos, têm mais liberdade para questionamentos e se interessam pelas aulas que acabam saindo da rotina (L7/13).*
- ✓ *Os alunos que participaram do PIBID lidaram com metodologias que possibilitaram espaço para discussão. Essa forma de trabalho possibilitou autonomia aos alunos, e conseqüentemente criticidade diante dos fatos (L10/13).*
- ✓ *Em turmas que já lidam com o projeto a mais tempo percebemos que os alunos já estão mais a vontade com os bolsistas e se sentem mais seguros para questionar a respeito do conteúdo (L18/13).*
- ✓ *Notei um avanço no sentido de as crianças pensarem, pois nós não damos a resposta de cara, mas tentamos instigar o raciocínio das crianças (L45/13).*
- ✓ *Percebemos que os alunos ficavam curiosos com algumas das atividades e passavam a nos questionar mais, o que conseqüentemente influenciou no aprendizado (L50/13).*
- ✓ *Os alunos passaram a ter mais liberdade para questionar e perguntar (L55/13).*

Com base nesses excertos dos licenciandos em Matemática, identificamos que as atividades desenvolvidas pelos participantes do PIBID/Matemática contribuíram para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos das escolas, pois a interação entre os licenciandos e os alunos das escolas públicas da Educação Básica aconteceu de maneira mais horizontal e menos hierárquica.

Constatamos ainda que os participantes do PIBID, ao desenvolverem diferentes abordagens metodológicas de ensino da Matemática em sala de aula com os alunos da Educação Básica, interagem e participam entre si, e também com os licenciandos em Matemática.

A esse respeito, Felício (2014, p. 428) afirma que levar diferentes abordagens metodológicas para as aulas de Matemática nas escolas é importante, pois os contextos do trabalho dos professores das escolas públicas “não favorecem para que o planejamento e o desenvolvimento das aulas sejam diferentes daquelas de modelo tradicional”.

Apresentamos, a seguir, o movimento dialógico realizado envolvendo o terceiro Eixo Temático, “Perspectivas do PIBID como política de Formação de Professores”, que compõe a Categoria de Análise III - Possibilidades do PIBID como política de formação de professores.

8.3.3 *Perspectivas do PIBID como Política de Formação de Professores*

Apresentamos, nesse Eixo Temático, algumas perspectivas do PIBID como política pública de formação de professores na visão dos participantes do PIBID/Matemática no Brasil. Em um primeiro momento, apresentamos algumas possibilidades e perspectivas futuras para o

PIBID. Em um segundo momento, apresentamos alguns aspectos limitantes do PIBID para o seu aperfeiçoamento como política pública.

Inicialmente, ressaltamos que o PIBID se apresenta como um programa que está em processo permanente de aperfeiçoamento. Dessa maneira, para elucidar as possibilidades e perspectivas futuras do PIBID, apresentamos diversos excertos dos participantes do PIBID/Matemática provenientes dos Questionários e Entrevistas.

Uma primeira possibilidade ou perspectiva futura do PIBID relaciona-se com: **O PIBID precisa ser ampliado para outras universidades e escolas públicas da Educação Básica.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *Percebo que a oferta de mais bolsas do PIBID pode contribuir para que a formação docente seja realmente efetivada nos cursos de licenciatura (F27/3).*
- ✓ *Acho que todos os alunos das licenciaturas deveriam passar pelo PIBID, mesmo que fosse de uma forma obrigatória (S3/3).*
- ✓ *Meu desejo como futura professora seria que todos os meus colegas da graduação tivessem essa oportunidade que estou tendo (L1/3).*
- ✓ *Projetos como o PIBID deveriam ser implementados em larga escala, acredito que todos os alunos da graduação deveriam passar por esse tipo de experiência (L11/4).*
- ✓ *Acho que é essencial para os cursos de licenciatura que se tenha cada vez mais bolsas como a do PIBID que insere o futuro professor na escola (L46/4).*

Com base nesses excertos dos participantes, podemos inferir que o PIBID/Matemática precisa ser ampliado cada vez mais, proporcionando assim oportunidades para outros licenciandos participarem das ações do programa.

Foi notável o crescimento numérico do PIBID entre o primeiro edital, publicado em 2007, e o último edital, publicado em 2013. Em 2007, o Programa tinha como foco o Ensino Médio e os cursos de Física, Química, Biologia e Matemática, devido ao déficit de professores na área.

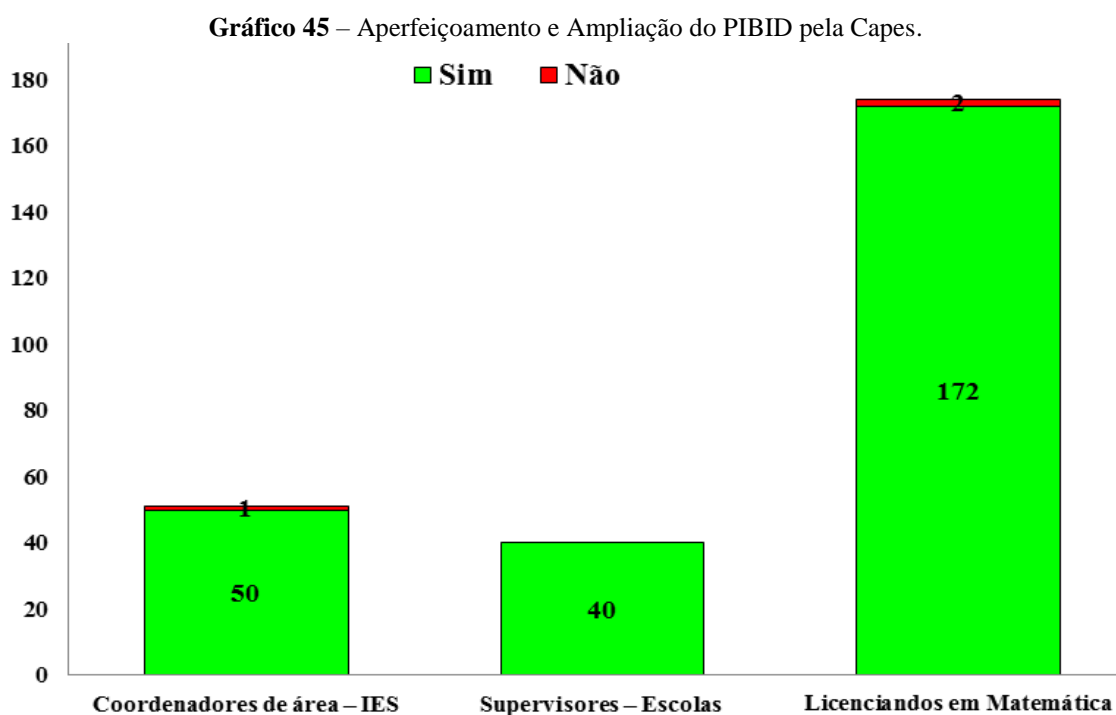
Para Tancredi (2013), a constituição do PIBID possui um contexto histórico e político, pois ele surgiu como resposta ao relatório produzido em 2007 pela comissão especial do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, de autoria de Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel, intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

O PIBID foi o Programa que mais cresceu em termos quantitativos na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, e, devido aos resultados positivos registrados nos primeiros anos de sua implantação, decorreu sua ampliação para toda a Educação Básica, contemplando inclusive a educação indígena, quilombola, do campo e de jovens e adultos.

Nessa perspectiva, Freitas (2011, p. 11) afirma que o MEC tomou uma grande decisão em 2007, ao elaborar o PIBID e, logo após, ir aumentando gradativamente o número de

estudantes, pois “a ideia é de que futuramente todos os estudantes que ingressarem nas licenciaturas tenham a possibilidade de ser apoiados para que se dediquem integralmente a sua formação como futuros professores”.

Apresentamos, a seguir, no Gráfico 45, as respostas dos participantes – cinquenta e um (51) coordenadores de área, quarenta (40) supervisores, e cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática – do PIBID/Matemática a uma questão¹¹² do Questionário objetivo, em relação à ampliação e aperfeiçoamento do PIBID como política de formação de professores.



Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 45, identificamos que 98% dos coordenadores de área, 100% dos supervisores e 99% dos licenciandos em Matemática explicitam que a Capes deve aperfeiçoar e ampliar o PIBID, pois é visto pelos participantes do PIBID/Matemática como um programa que tem tido grande impacto na formação de professores no Brasil, por isso a Capes/MEC deveria continuar apoiando, além de que o PIBID se apresenta como uma política pública idealizada pelo MEC que procura articular a iniciação à docência e a formação continuada de professores.

Complementando essas ideias, Gatti e André (2014, p. 6) afirmam que a tendência do PIBID é crescer e melhorar suas ações, pois o referido presidente da Capes afirma que “o PIBID está escrevendo um novo capítulo na história da educação brasileira”.

¹¹² Em sua opinião, o MEC, por meio da CAPES, deveria continuar investindo em programas como o PIBID? () Sim; () Não.

Na perspectiva institucional e gerencial do PIBID, os participantes enfatizam que existe a necessidade de o programa permanecer e continuar avançando como política pública de formação de professores, como consta nos excertos a seguir:

✓ Percebo que o PIBID é um programa que tem dado certo e por isso não pode ficar só para alguns poucos licenciandos. Aqui na Unesp, nos aumentamos o número de participantes entre os licenciandos em matemática, foi difícil pois gerou uma nova dinâmica, pois aumentamos de 10 para 24 porque nossa ideia é que todos os alunos da licenciatura possam ser PIBIDianos. Eu acho que tem que aumentar cada vez mais porque defendo que todos licenciandos pudessem ter a oportunidade de participar do programa. No edital de 2009 existiam licenciaturas que não participavam do programa, então o que nós fizemos: definimos que uma das nossas metas a nível de Unesp era não deixar nenhuma licenciatura da Unesp fora do PIBID porque nós julgamos que programas como o PIBID é muito importante para formação. Se não der para atender todos os alunos de todas as licenciaturas pelo menos todas as licenciaturas estivessem participando no edital de 2014. No edital de 2011 nós já ampliamos. No ano de 2014 nós insistimos nisso inclusive telefonamos para procurar atender todas as licenciaturas. A política da Pró-Reitoria de graduação e da coordenação institucional foi: vamos investir todo esforço para que todas as licenciaturas submetam um subprojeto. Eu acho que nós conseguimos atender a meta, pois hoje todos os cursos de licenciatura da Unesp estão participando do PIBID, artes, teatro, geografia todos, ampliando de 24 para 57 cursos de licenciatura, tendo assim um aumento considerável (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

✓ O PIBID é um projeto que precisa permanecer e precisa ser transformando na medida em que a educação também seja vista como uma prioridade. O PIBID na USP teve uma grande ampliação com o passar dos editais, para 2014 a perspectiva, é promissora tendo em vista que no edital de 2013 submetemos o projeto institucional da USP mais que duplicando os dados porque partimos de 63 bolsistas para 251 (coordenador institucional do PIBID - USP).

✓ Eu vejo com bons olhos se todos os alunos tivessem a oportunidade de se tornarem pibidianos. Para as licenciaturas, é importante esse crescimento, mas tem a questão da qualidade, pois como vai manter a qualidade quando se dobra ou triplica o número de pessoas envolvidas? O PIBID é um programa que, para nós que atuamos na formação de professores, é extremamente necessário (coordenadora institucional do PIBID - UFSCar).

Para o coordenador institucional do PIBID na USP, este programa precisa avançar e permanecer como política pública de formação de professores, pois tem tido diversos impactos na formação de professores no Brasil, apesar de ser um programa relativamente novo, e por isso a Capes deve continuar ampliando e oportunizando que mais escolas e universidades possam ser beneficiadas por este programa.

Percebemos que tanto a coordenadora institucional do PIBID – UFSCar como a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp defendem a ampliação do programa, pois, para elas, o ideal seria se todos os licenciandos tivessem oportunidades de participar do programa para melhorar seus processos de formação inicial. No entanto, também notamos que na Unesp aconteceram diversas discussões a respeito da ampliação do PIBID, na busca pela definição de uma política de ampliação com responsabilidade e qualidade.

Com base nos dados apresentados, acrescidos da problemática do déficit de professores da Educação Básica no Brasil, torna-se o PIBID um programa importante no cenário das políticas públicas destinadas à melhoria da formação de professores no Brasil. Assim sendo, a ampliação é uma necessidade real, pois um programa da envergadura do PIBID não pode atender apenas a menos de 6% dos licenciandos e menos de 9% de licenciandos em Matemática no Brasil.

Na perspectiva gerencial do PIBID, a Diretora da DEB/Capes faz uma comparação do crescimento do PIBID, como evidenciado nos Editais do programa, com o Pibic, para enfatizar a evolução numérica do PIBID, como consta no excerto a seguir:

✓ A Capes vê com muito bons olhos o crescimento do PIBID, e a intenção da Capes era chegar a 100 mil bolsas no final de 2014, e nós vamos conseguir esse feito. Pibic não tem o número de bolsistas do PIBID. Embora o Pibic tenha sido criado na década de noventa é espantoso olhar para o PIBID e ver que de 2009 a 2014 chegou a noventa mil duzentas e quarenta e cinco as bolsas que foram concedidas. É um número impressionante a um curto prazo. Outro dia uma pessoa me disse: “o problema do PIBID” eu pensei: “viche meu Deus, lá vem bomba”, “é que o PIBID tem poucas bolsas”. Eu disse: Não, o PIBID não tem poucas bolsas, o PIBID tem mais de 90 mil bolsas e até a pouco não tínhamos nada, em janeiro de 2009 não tínhamos nada. Então o crescimento do PIBID tem a ver com a qualidade do programa, com o seu potencial de mudança. Essa evolução do PIBID tem haver com tudo isso, já passamos por auditorias externas e com vários elogios também acho que isso é importante ressaltar. Enfim, o PIBID realmente é um programa “eu brinco que ele é uma unanimidade” porque todo mundo conhece o PIBID (Diretora da DEB/Capes).

Para a referida diretora, a ampliação do PIBID está relacionada à qualidade das ações do programa. Nesse sentido, Gatti e André (2014) entendem que o crescimento significativo do PIBID é decorrente dos diversos indicadores de sucesso do programa, como:

O expressivo crescimento quantitativo do PIBID; a evolução dos editais e da regulamentação; a sólida adesão das instituições participantes; a procura de diretores de escolas e de secretários de educação pelos bolsistas; o número de teses, dissertações, monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados em eventos no país e no exterior, todos esses são indicadores de sucesso do programa (p. 5-6).

Segundo a diretora da DEB/Capes, o PIBID tem recebido reconhecimento das suas atividades formativas nas universidades, pois é crescente o interesse das universidades e das escolas em querer participar efetivamente do programa, como consta no excerto a seguir:

✓ Estamos percebendo que quando uma instituição entra no PIBID no ano seguinte quando ela participa do edital ela melhorou. É interessante notar também que toda instituição que entra no PIBID ela não quer sair, elas não saem do PIBID e elas querem mais bolsas. Esse aspecto é a instituição reconhecendo as potencialidades do PIBID e tem muito a ver com o que o programa está trazendo as instituições, para os alunos e para os supervisores também. (Diretora da DEB/Capes).

Uma outra possibilidade ou perspectiva futura do PIBID relaciona-se com: **O PIBID não se extinguirá como programa de formação de professores, por três (03) razões.** A Diretora da DEB/Capes é enfática ao apresentar três (03) razões para a não extinção do PIBID nos próximos anos.

✓ Em relação a possibilidade de extinção do PIBID, eu acho que não existe, porque a nossa atuação na Capes inclusive é de deixar o PIBID como uma atuação de política de estado, aliás em todos os nossos programas, nós queremos deixá-los como uma política de estado, por isso essa preocupação que nós temos uma base legal de termos um decreto que tenha o PIBID de termos uma regulamentação do PIBID (Diretora da DEB/Capes).

✓ Nós estamos com a intenção de chegar aos 100 mil, estamos estudando para ver se 100 mil é o limite, quer dizer: num primeiro momento foi o que se pensou lá em 2007, mas nós estamos estudando isso a inclusão dos bolsistas do PROUNI o que acontece: a maior parte dos professores que atuam nas escolas da Educação Básica vem de instituições privadas por isso a entrada do PROUNI. Quando você tem uma base tão ampla como o PIBID, por exemplo: são 855 Campus distribuídos em 311 IES. Nós estamos trabalhando com o PIBID e penso ser muito mais difícil chegar um presidente, um ministro e dizer: olha nós vamos acabar com o PIBID. As instituições vão reagir na hora e vão dizer não, não acabe com essa política porque ela é importante (Diretora da DEB/Capes).

✓ *A Capes trabalha com um corpo de servidores concursados, pois o pessoal que trabalha comigo o tempo todo no PIBID, a maioria é servidor público da Capes então a continuidade do programa do ponto de vista da sua gestão não há aquela troca. Eu posso sair da Capes, ir embora, pois eu sou servidor do Estado, tenho toda carreira no Estado. Da Capes eu posso sair e sairei um dia, mas os profissionais que continuarão trabalhando aqui na Capes é um grupo de servidores da Capes e isso dá uma estabilidade a continuidade do PIBID. Um novo diretor que venha no meu lugar, mesmo que nunca tenha ouvido falar no PIBID vai ter um grupo que saberá dizer a ele o que é o PIBID, sua estrutura, por onde anda o PIBID, a capilaridade do PIBID, seus impactos e benefícios em todos os estados do Brasil (Diretora da DEB/Capes).*

A primeira razão para a não extinção do PIBID foi o fato de o programa se tornar uma política de Estado e não apenas uma política de governo.

A segunda razão para a não extinção do PIBID é a dimensão global do programa e o engajamento das universidades no programa.

A terceira razão para a não extinção do PIBID está relacionada ao grupo de profissionais efetivos que continuarão trabalhando na gestão do PIBID na Capes.

Para nós, das três (03) razões elencadas, a principal delas refere-se ao PIBID como política pública educacional no Brasil consolidada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Essa lei representa o reconhecimento do DEB/Capes em relação aos impactos do PIBID enquanto importante programa para formação de professores no Brasil e para a valorização do Magistério.

Em relação à consolidação do PIBID como política pública de formação de professores, o coordenador institucional do PIBID – USP corrobora os excertos da Diretora da DEB/Capes, ao afirmar:

✓ *Eu acho que existe uma tentativa do próprio pessoal da CAPES em institucionalizar o PIBID como uma política de estado e não como uma política de governo. Essa ideia, uma pequena mudança que fizeram no texto da LDB quer dizer se você estiver no final do governo Dilma com mil bolsistas no Brasil inteiro é muito difícil de você acabar com um projeto desse. Eu acho que essas coisas vão ficando visíveis na memória nas políticas que vai configurando a profissão docente. Então, se chegar um governo que queira acabar com isso, ele até tem poder pra acabar, mas não será fácil ou se acabar permanecerá alguma coisa porque a universidade ganhou, as escolas ganharam e agente continua participando por conta disso (coordenador Institucional do PIBID - USP).*

Para nós, o PIBID não se extinguirá porque se tornou uma política de Estado e não de governo, além de ter se consolidado como um dos principais programas de formação de professores, coordenado e desenvolvido pela DEB/Capes no Brasil. Este aspecto proporciona credibilidade para o PIBID, pois, ao considerar os impactos proporcionados pelo PIBID apresentados nos relatórios da DEB/Capes, concluímos que estamos vislumbrando um novo cenário para a formação de professores.

Uma outra possibilidade ou perspectiva futura do PIBID relaciona-se com: **Os editais do PIBID continuarão sendo aperfeiçoados pela Capes.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ *Em 2007 quando foi lançado o edital eu ainda não estava trabalhando aqui na Capes. Na minha avaliação foi uma visão ainda estreita do potencial do PIBID. Isso se explica porque há no Brasil uma carência muito grande de*

professores para áreas como: física, química, biologia e matemática, então o primeiro edital do PIBID foi lançado para física, química, biologia e matemática. Na verdade o desafio da qualidade da Educação Básica é em todas as disciplinas (Diretora da DEB/Capes).

✓ Nós estávamos com a seguinte situação aqui na Capes: tínhamos vários processos de IES que entraram no PIBID de 2007, depois entrou no edital de 2009 depois entrou no edital de 2011. Existiam três processos diferentes para a mesma IES, então resolvemos unificar isso tudo num processo só. Agora em cada IES, por exemplo, não tem diversos processos, isso gerava uma burocracia tanto aqui na Capes, quanto nas IES e isso ficava muito ruim, então nós procuramos unificar tudo em um só edital, mas a ideia é que o PIBID seja fluxo contínuo (Diretora da DEB/Capes).

✓ Eu percebi que a Capes foi ajustando e isso foi muito bom, porque a Capes ouviu a comunidade, ela pediu sugestões, fez reuniões e foi fazendo ajustes no Programa. Eu sinto que a Capes também está aprendendo a lidar com o PIBID, pois ela está aprendendo o que é o programa. Podemos notar que o edital de 2013 que iniciou 2014, muitas coisas foram delineadas e organizadas. Por exemplo: um aspecto importante foi a padronização dos editais, pois a partir de agora não terá mais diversos editais em desenvolvimento (coordenadora de gestão do PIBID - Unesp).

✓ Um aspecto importante que está contido no edital 61/2013 do PIBID, que para ser coordenador institucional ou coordenador de área no mínimo tenham que estar ministrando disciplinas nas licenciaturas e de preferência em disciplinas como práticas de ensino e os estágios (coordenadora institucional do PIBID - UFScar).

Com base nesses excertos dos participantes do contexto institucional, identificamos que a Capes continuará aperfeiçoamento os editais do PIBID. Assim, podemos inferir que o PIBID é um programa em processo de aperfeiçoamento que ainda está se construindo, por meio de um constante diálogo entre a Capes e as IES, na busca pelo aprimoramento dos editais do programa.

Ainda nessa direção, a diretora da DEB/Capes afirma que o PIBID é um programa em processo de aperfeiçoamento que ainda está se construindo, pois *“nós não consideramos o PIBID um programa acabado, porque sabemos que temos várias questões que podemos aperfeiçoar no PIBID. Nós estamos sempre abertos ao diálogo, sempre procurando atender às demandas significativas dos coordenadores e dos supervisores, nós estamos sempre atentos e sempre achando que o programa é um programa que está em processo”*.

Nesse sentido, Gatti e André (2014) afirmam que a Capes está consciente de que precisa aperfeiçoar constantemente seus programas, incluindo o PIBID, pois procura:

Dialogar e dar voz direta aos seus protagonistas: os bolsistas de iniciação, os professores das escolas públicas, os professores das instituições de ensino superior que atuam nas diferentes disciplinas e áreas do currículo e os coordenadores institucionais. Ao ouvi-los, serão desenhados novos indicadores, aperfeiçoados procedimentos internos e tomadas todas as medidas institucionais que possam contribuir para consolidar as mudanças nas licenciaturas (p. 6).

Percebemos que a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp confirma a existência do diálogo entre a Capes e as IES na busca pelo aprimoramento dos editais do programa. No contexto gerencial do PIBID, a diretora da DEB/Capes afirma que o PIBID começou como um programa com algumas ações definidas e direcionadas para atender apenas algumas disciplinas, e que foi aperfeiçoando suas ações, por meio de novos editais.

Considerando o explicitado, e também por meio do estudo do regulamento do PIBID (Portaria nº 096 da Capes, publicada em 18 de junho de 2013), podemos identificar diversos avanços no regulamento e editais do programa.

Rodrigues, Silva e Miskulin (2014) realizam um panorama da legislação e dos Editais do PIBID lançados pela Capes, objetivando entender o processo de configuração e constituição do PIBID. Os referidos autores entendem que a consolidação do PIBID, enquanto política pública de formação de professores no Brasil, pode ser evidenciada em seus Editais em três (03) fases diferentes, que denominamos: (i) Fase inicial do PIBID; (ii) Fase de ampliação – PIBID/Diversidade; (iii) Fase pós-regulamentação do PIBID.

Ao considerar os Editais e regulamentos do PIBID, Rodrigues, Silva e Miskulin (2014) afirmam que:

Estamos vivendo uma nova fase na educação brasileira e principalmente na formação de professores. A nossa ver, o PIBID tem tido destaque na formação de professores, pois procura incentivar e resgatar o valor do profissional da educação que se insere no programa. A ampliação do PIBID evidenciada em seus Editais representa um avanço em termos de políticas públicas (RODRIGUES; SILVA; MISKULIN, 2014, p. 7995).

Os referidos autores concluíram que a ampliação do PIBID, evidenciada em seus Editais, representa um avanço para a institucionalização e consolidação do programa na agenda das políticas públicas educacionais. “O primeiro passo foi a substituição das diversas portarias que regulamentavam o PIBID pelo Decreto 7.219/2010. O segundo passo foi transformar o PIBID como uma política de Estado que se consolidou pela Lei nº 12.796/2013” (RODRIGUES; SILVA; MISKULIN, 2014, p. 7995).

As chamadas via edital para o PIBID acontecem em fluxo contínuo, sendo que a última aconteceu em agosto de 2013. No entanto, já consta na página oficial do PIBID, na Capes, a possibilidade de ampliação do PIBID para os próximos anos: “está previsto novo edital do PIBID para o segundo semestre de 2015, para implementação dos projetos em março de 2016” (CAPES, 2014)¹¹³. Ressaltamos que a referida informação não se concretizou devido as turbulências políticas, administrativas e financeiras que vivemos nos anos de 2015 e 2016.

Uma outra possibilidade ou perspectiva futura do PIBID relaciona-se com **a continuação da realização de avaliações sistemáticas para aperfeiçoar o PIBID pela Capes**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ Nós queremos fazer um processo agora de avaliação personalizada, uma avaliação mais qualitativa do programa, visitando as universidades e escolas, indo a campo para conhecer mais de perto, dialogando, pois o diálogo tem que acontecer no processo de formação e tem que acontecer também na gestão. Isso é muito tranquilo para nós aqui da Capes e para a gestão do PIBID, que nós temos que estar em permanente diálogo com as instituições num processo permanente de melhoria contínua (Diretora da DEB/Capes).

✓ A Capes está pensando em montar um portal semelhante ao portal de Periódico que tem para a pós-graduação tem um portal do professor também então o que tiver ok, nós iremos publicar e divulgar no portal e seria quase um selo de qualidade Capes A nossa intenção é o seguinte: chamar um comitê misto, pegar a área de pós-graduação, pegar professores de matemática, por exemplo, e aí esses profissionais em conjunto, vão fazendo uma análise do que esta sendo produzida e armazenada neste ambiente virtual. Desse processo, vamos extrair alguns parâmetros com algumas

¹¹³ Informação disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

orientações e possibilidades como, por exemplo: o que for bom ganhar um selo Capes, e vamos publicar no portal (Diretora da DEB/Capes)

Conforme manifestação da Diretora da DEB/Capes, o PIBID é um programa em processo de aperfeiçoamento, pois a Capes tem procurado aprimorar as suas ações, por meio da realização de avaliações do programa com todas as instituições participantes.

Ressaltamos a existência de um diálogo constante da Capes com as instituições, com vistas a melhorar as ações do programa, por meio de acompanhamentos sistemáticos – relatórios técnicos, visitas técnicas e formulários eletrônicos, encontros e eventos –, dentre os quais podemos citar o encontro de coordenadores institucionais do PIBID¹¹⁴, que objetiva compartilhar experiências entre as instituições participantes do PIBID.

Segundo a DEB/Capes (2014), apesar do pouco tempo de implementado, a avaliação externa do PIBID, realizada em 2013 pelas pesquisadoras Bernadete Gatti e Marli André, mostra que “o PIBID vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a Educação Básica” (CAPES, 2014, p. 12). Ainda segundo a DEB/Capes (2014), a avaliação externa do programa evidenciou que “o PIBID, enquanto política pública de formação de professores, tem sido exitoso para os diferentes atores e tem alcançado seu propósito de valorizar a formação de professores, o protagonismo da escola e os cursos de licenciatura”.

Nesse momento, apresentamos alguns aspectos limitantes do PIBID para o seu aperfeiçoamento como política pública, na visão dos participantes do PIBID/Matemática.

A primeira limitação identificada nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática relaciona-se à: **Dimensão do PIBID ao nível dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, das bolsas concedidas e das escolas atendidas.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ Atualmente, por informações advindas do supervisor, a escola gostaria que tivessem mais alunos do PIBID envolvidos com atividades, o que talvez mostre uma boa aceitação da escola a respeito dos alunos. Logo que começamos, fomos questionados se não haveria como termos PIBIDs das outras disciplinas também, além do fato de outras escolas se manifestarem querendo também o PIBID (F6/6).

✓ Não temos como atender a toda a demanda das escolas interessadas em receber o PIBID (F8/4).

✓ A equipe da escola recebeu a proposta com muito entusiasmo, porém a capacidade do projeto é limitada e o número de bolsista também (L10/7).

✓ O único conflito no PIBID é que muitos outros acadêmicos gostariam de participar (L51/8).

✓ Acredito também que um maior número de escolas deveriam ser atendidas pelo PIBID tendo em vista os benefícios que esse programa traz às escolas parceiras. Assim, não só licenciandos e recém licenciados poderiam fazer parte mas também professores interessados em melhorar suas práticas pedagógicas (L42/4).

✓ O PIBID devia ser para todos os alunos, para o verdadeiro conhecimento da realidade que enfrentaremos (L43/4).

¹¹⁴ Em maio de 2013, aconteceu a terceira edição do encontro de coordenadores institucionais do PIBID. Nesse evento, foram tratados temas como o modelo do programa e o alinhamento das ações entre as universidades.

De acordo com esses excertos, identificamos que a dimensão do programa ao nível dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil se constitui como um aspecto limitante do PIBID, pois o número de bolsas concedidas é limitada, considerando a grande demanda de alunos e professores que estão interessados em participar do programa.

Corroboramos os excertos apresentados, pois entendemos que a quantidade de bolsas destinadas aos participantes dos trezentos (300) subprojetos de Matemática do PIBID em vigência a partir de 2014 é ainda ínfima. Segundo a Capes (2014, p. 91), a área de Matemática é a segunda entre as vinte e nove áreas atendidas pelo PIBID que mais possuem bolsas de iniciação à docência, com 7.095 bolsas de iniciação à docência, 1.149 de bolsas de supervisão e 488 bolsas de coordenação de área.

Segundo o professor Luís Carlos de Menezes, da FE/USP, em depoimento para “Todos pela Educação”, o PIBID se apresenta como um programa importante porque proporciona, para os futuros professores, alguma familiaridade com as realidades das escolas públicas, mesmo antes de iniciarem na profissão. No entanto, esse pesquisador ressalta que “programas como o PIBID estão no caminho certo, estão crescendo; mas têm escala limitada se pensarmos na necessidade atual do país” (FREITAS, 2012, p. 56).

Ainda nessa direção, apresentamos, na Tabela 8, a seguir, o valor investido mensalmente, aproximadamente, pela Capes/MEC para o pagamento das 8.732 bolsas distribuídas na área da Matemática no Brasil, a partir de janeiro de 2014.

Tabela 8 – Quantidade de bolsas nos subprojetos do PIBID/Matemática no Brasil.

Quantidade de bolsas	Total	Valor mensal
Iniciação à docência	7.095	R\$ 2.838.000,00
Supervisão	1.149	R\$ 878.985,00
Coordenação de área	488	R\$ 683.200,00
Total	8.732	R\$ 4.400.185,00

Fonte: Planilha Capes/PIBID.

Na Tabela 8, identificamos que são investidos aproximadamente cinquenta e três milhões de reais anualmente com o PIBID na área de Matemática. Para nós, esse valor deveria ser triplicado, para atender a pelo menos 20% dos licenciandos em Matemática matriculados no Brasil.

Com base nos dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) em 2013, existem 85.510 acadêmicos que estão matriculados nos cursos de Licenciatura em Matemática. Desses, apenas 7.095 são bolsistas do PIBID/Matemática, um percentual de apenas 8,3% dos licenciandos em Matemática. É claro que somos conscientes de que não é finalidade do PIBID oferecer bolsas para todos os

licenciandos em Matemática, no entanto, ressaltamos que esse percentual poderia ser mais considerável.

Para nós, a não contemplação de todos os cursos de Licenciatura em Matemática do PIBID se constitui como uma limitação do PIBID. A esse respeito, a diretora da DEB/Capes também afirma que “*as IES sabem a localidade e demanda de seus Campus, no entanto, nós não temos ainda condições de procurar os cursos para eles participarem, mas sim as IES, vamos chegar a isso, nós estamos trabalhando para isso, nós queremos saber agora quem é que não entrou no PIBID, se tem alguma pública que não entrou no PIBID*”.

Em relação à abrangência do PIBID/Matemática no Brasil, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp levanta diversos questionamentos que elucidam uma problemática presente nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, como consta no excerto a seguir:

✓ O interessante seria um estudo para verificar se: existem cursos de licenciatura em matemática que não submeteram subprojetos? Outra pergunta que eu gostaria muito de saber: será que há curso de Licenciatura em Matemática no Brasil que não se empenhou para participar do PIBID? Isso é preocupante. Quantos cursos de Licenciatura em Matemática estão fora atualmente? Acredito que seja possível que tenha um curso de matemática que não esteja participando do PIBID, mas que existe um projeto institucional. Se ele ficou fora e existe um projeto institucional será que o subprojeto de Matemática foi submetido e não foi aprovado ou simplesmente não submeteu? Outra possibilidade seria: Será que o curso de Matemática que não está participando do PIBID é devido a universidade não ter submetido um projeto institucional? Quantos são esse? Para mim uma licenciatura que não elabora e submete um subprojeto do PIBID é uma situação muito preocupante, significa que não está preocupado, porque como é que tem uma política pública e ela não tem conhecimento ou se tem conhecimento simplesmente resolve não aderir? Até os cursos a distância podem participar do PIBID. Então, a questão é: eles não submeteram ou submeteram e foram negados? Quantos foram negados? Isso é importante (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

Em relação à política da Capes para a avaliação dos subprojetos contidos no projeto institucional do PIBID, afirma que não é intenção da Capes reprovar nenhum subprojeto, como consta no depoimento a seguir:

✓ Eu não sei te dizer quantos subprojetos de Matemática foram reprovados, mas a nossa política não é reprovar cursos, a nossa política é quando nós vemos que a instituição tem uma boa intenção nós aprovamos com ajustes existe aprovação no edital na seleção existe a reprovação a aprovação e a aprovação com ajustes. Quando percebemos que a instituição não fez um bom projeto, mas que ela tem uma boa intenção, que ela tem uma preocupação séria com a formação a gente manda fazer os ajustes. A reprovação é quando você percebe que a instituição não está nem aí, copiou de outros projetos, ou seja, só querem as bolsas e pronto, ela fez uma cópia de algum projeto que ela encontrou de uma outra instituição na internet, ela as vezes até esquece de trocar o nome da outra instituição e ela apresenta então aí a gente reprova, mas quando a gente percebe a preocupação da instituição sempre procuramos aprovar (Diretora da DEB/Capes).

Com base no excerto apresentado, entendemos que a reprovação dos subprojetos submetidos para apreciação da Capes somente acontece em casos extremos de falta de interesse e compromisso das IES em atender aos editais do programa.

Em relação à diferença de subprojetos do PIBID/Matemática e à quantidade de Licenciatura em Matemática, a diretora da DEB/Capes afirma:

✓ Acho que essa diferença entre o número de cursos de Matemática e os subprojetos aprovados provavelmente são as instituições privadas que não quiseram participar não sei te dizer quantos projetos de matemática foram reprovados, mas nós não reprovamos muitos projetos na área e subprojetos no último edital, a nossa intenção é mesmo quando o

projeto não está perfeito, nós consideramos que o PIBID pode ajudar e tem acontecido isso. O PIBID ajuda a aperfeiçoar o próximo projeto, e é muito interessante que quando a gente faz essa comissão de seleção os professores especialistas que fazem a seleção dizem assim a gente percebe a evolução dessa instituição do ano do edital passado para esse. Penso que muitas vezes a IES que não entraram no PIBID, nós não colocamos limite pra nenhuma IES nós temos limites assim nos números de orientandos por coordenador só isso, mas nós não dizemos a sua instituição só pode ter 10 subprojetos ou 20 subprojetos, nós não temos limites para isso (Diretora da DEB/Capes).

Nesse sentido, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp faz a seguinte sugestão para a DEB/Capes: *“seria bom contemplar todos os cursos de licenciatura do Brasil, todos independente do número de bolsa, mas que todos tenham o PIBID. Independente se os subprojetos possuem muitos ou poucos alunos bolsistas, o que importa mesmo é que o PIBID está instalado e presente nas licenciaturas”*.

Após a análise de cada um dos editais do PIBID, realizamos um mapeamento da abrangência do PIBID/Matemática em âmbito nacional.

Segundo consta no relatório de geração de pagamento de bolsas do mês de dezembro de 2013, duzentos e noventa e cinco (295) cursos de Licenciatura em Matemática participavam do PIBID até o final de dezembro de 2013. Conforme o relatório de geração de pagamento de bolsas do mês de maio de 2014, identificamos que trezentos (300) cursos de Licenciatura em Matemática estavam ativos no PIBID que se iniciou em 2014, referentes ao edital 061/2013 da Capes.

Identificamos um aumento de apenas 1,7% de subprojetos de Matemática no Brasil. Em relação à quantidade de subprojetos, a área da Matemática também se apresenta como a segunda licenciatura que possui 300 subprojetos aprovados no PIBID, atrás apenas da Pedagogia, com 374 subprojetos do PIBID (CAPES, 2014, p. 91).

A partir desses dados, evidenciamos um aumento de apenas 1,7% de cursos de Licenciatura em Matemática, participantes do PIBID, em relação ao ano de 2013. Considerando os dados do INEP (2015) referentes ao ENADE (2014)¹¹⁵, em que consta que existem 482 cursos de Licenciatura em Matemática em atividade no Brasil, chegamos à informação de que 62% dos cursos possuem subprojetos do PIBID/Matemática, ou seja, 38% dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil ainda não foram contemplados com o programa.

Os trezentos (300) subprojetos de Matemática do PIBID em vigência no ano de 2014, referentes ao Edital 061/2013 da Capes, estão distribuídos pelas cinco regiões conforme explicitado no Gráfico 2¹¹⁶ do Subitem 2.8 da presente pesquisa – Abrangência dos subprojetos do PIBID/Matemática no Brasil.

¹¹⁵ Em 2014, o ENADE na Área de Matemática (licenciatura) contou com a participação de 482 cursos. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_matematica.pdf>. Acesso: 03 abr. 2016.

¹¹⁶ O Gráfico 2 está localizado na página 78 da presente pesquisa.

Estão distribuídos por todos os estados do Brasil, tendo o de São Paulo a maior quantidade de subprojetos (40). Identificamos que apenas o estado do Amapá não possui nenhum subprojeto do PIBID/Matemática, ou seja, nenhum curso de Licenciatura em Matemática nesse estado possui um subprojeto do PIBID. Notamos ainda que, estão distribuídos em: 55 (18,3%) IES privadas (com ou sem fins lucrativos) e 245 (81,7%) públicas (federais, estaduais e municipais). Os referidos subprojetos estão distribuídos entre as modalidades: presencial (287 = 98,55%) e a distância (13 = 1,45%).

A coordenadora de Gestão do PIBID – Unesp enfatiza que *“um ponto limitante é quando pegamos a dimensão do Brasil e constatamos que apenas 4.000 escolas são contempladas com este programa; concluímos que é pouquíssima ou quase nada”*.

Nesse sentido, a Capes (2014) explicita que, no ano de 2014, o PIBID está presente em 5.801 escolas públicas de Educação Básica no Brasil, sendo 5.398 relacionadas ao PIBID e 413 relacionadas ao PIBID/Diversidade. Houve um aumento de 45% de escolas parceiras no PIBID, pois se passou de 4.000 para 5.801 escolas participantes.

Segundo o INEP (2013, p. 33), no Censo Escolar 2013 foi constatado haver cento e cinquenta e uma mil, oitocentas e treze (151.813) escolas públicas localizadas no Brasil. O PIBID está presente em cinco mil oitocentas e uma (5.801) escolas públicas parceiras, o que equivale a apenas 3,8%. Com base nesse percentual, corroboramos a afirmação da coordenadora de gestão do PIBID – Unesp, ou seja, existe uma necessidade de o PIBID atender mais escolas devido às contribuições que o referido programa tem proporcionado para as escolas parceiras.

Uma outra limitação do PIBID, identificada nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática, relaciona-se à: **Insuficiência de recursos humanos para gerir o PIBID na Capes**. Corroborando essas ideias, apresentamos o excerto a seguir:

✓ Estamos trabalhando com o PIBID que começou com apenas uma pessoa, e hoje ele tem uma equipe de dez pessoas o que ainda é pouco porque para mais de noventa mil bolsas. Nós estamos fazendo isso, acontece que o tamanho com quem o PIBID está com quem já entrou é tão grande e a equipe é pequena que a gente não tem fôlego para fazer tudo (Diretora da DEB/Capes).

Com base no excerto apresentado, e em visita in loco à sede da Capes em Brasília, constatamos as dificuldades enfrentadas pela DEB/Capes para gerir o programa com uma quantidade pequena de recursos humanos. Constatamos que apenas dez pessoas são responsáveis pela administração de 313 projetos institucionais do PIBID, que juntos possuem 2.997 subprojetos, resultando em 90.254 bolsas concedidas. Esse aspecto – insuficiência de recursos humanos para gerir o programa – se configura como um entrave para a ampliação do PIBID pela Capes.

Uma outra limitação identificada nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática consiste em: **A Capes depende de dotação orçamentária para respaldar o desenvolvimento e ampliação do programa.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ Abriremos outro edital ainda em 2014 para ser implementado em 2015 dependendo da dotação orçamentária. Nós abriremos edital da seguinte forma: Esse ano ainda se sair uma suplementação de recursos que nós estamos pedindo, vamos abrir o edital e a nossa intenção é alcançar as 100 mil bolsas ainda até o final de 2014, não para implementar, mas lançando o edital ainda esse ano se houver liberação de recursos implementar no início do ano que vem, mas a nossa intenção é a seguinte: o PIBID será um fluxo contínuo a gente abrirá edital para novas adesões novas IES, mas as IES que já estão no PIBID quando o edital for aberto, elas vão poder fazer uma avaliação se elas querem continuar com o mesmo número de bolsistas ou com mais bolsistas, com mais Campus, com mais subprojetos, pois elas poderão crescer dentro do PIBID ou redirecionar. Agora quanto a não ter bolsa para todos os professores que estão na escola não tem bolsas para todos os pibidianos, pois o recurso público é limitado (Diretora da DEB/Capes).

✓ Lembro-me que havia realmente uma irritação muito grande das instituições parceiras da época pelo fato de não ter sido feito nenhum pagamento, pois nenhum processo estava implementado. Eram 43 IES com a Capes e o desafio era esse tirar o PIBID do papel, mas havia uma série de questões que deviam ser tratadas porque havia muitas inconsistências na forma com estava redigida a lei orçamentária anual em relação ao PIBID. A ação orçamentária que dava suporte ao PIBID estava mal escrita e nós tivemos reescrever e quando é lei você não envolve só o MEC, quer dizer todo um conjunto de procedimentos que você tem que ter internamente. A Capes está internamente no MEC e tivemos que articular no Ministério do Planejamento para que acontecesse realmente uma mudança nos termos da lei orçamentária e aí envolve uma mudança no congresso também, então isso tudo foi feito em 2009. (Diretora da DEB/Capes).

Para nós, essa é a principal de todas as limitações, conforme explicitado nos excertos da diretora da DEB/Capes, ou seja, as limitações financeiras são uma barreira para o crescimento do PIBID. Percebemos também que a ideia para programas como o PIBID seja a de fluxo contínuo, no entanto, uma limitação do PIBID relaciona-se ao fato de a Capes depender de dotação orçamentária para respaldar o crescimento do programa. Ressaltamos que a DEB/Capes tem procurado articular com o MEC e com órgãos do governo na busca para a consolidação de uma lei orçamentária para garantir a continuidade do PIBID.

Para a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp, a questão da dotação orçamentária é um limitante para a ampliação do PIBID, como consta no excerto a seguir:

✓ Pode ser que no futuro vamos conseguir colocar o PIBID de forma mais curricular nas licenciaturas para que todos licenciaturas de alguma maneira tenham experiências com o PIBID, mas não tem jeito, as bolsas não são para todos (coordenadora de Gestão da Unesp). Eu acho pouco isso o que temos hoje, o meu desejo era que todos os cursos de licenciatura pudessem e todos os alunos pudessem ser PIBIDianos, ou seja, que o PIBID fosse parte da formação. Em relação ao crescimento do PIBID, eu vejo como algo natural, mas eu gostaria que fosse oportunizado para mais participantes, pois se entendemos ser este um caminho para melhorar a formação de professores, então tem que ser para todo mundo. Penso que a limitação financeira vai estar sempre presente em programas como o PIBID (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

Assim sendo, compreendemos que a ausência de dotação orçamentária destinada especificamente para o PIBID limita o seu alcance e os seus benefícios, dado o número de coordenadores de área das universidades, supervisores das escolas parceiras e licenciandos em Matemática que o programa envolve.

Mesmo considerando a dotação orçamentária como um fator limitante para a ampliação do PIBID, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp expõe que este programa poderia se oportunizado para mais participantes, como consta no excerto a seguir:

✓ *Seria interessante saber e verificar com a Capes, se o PIBID como política pública irá contemplar todos licenciandos, ou pelo menos todas as licenciaturas? É preciso saber o porque algumas licenciaturas não conhecem ou não são contempladas pelo PIBID? Será que foi porque o subprojeto estava muito fraco? E se o subprojeto estava fraco qual vai ser o papel da Capes no sentido de cobrar das pró-reitoras das universidades para que elas possam incentivar e dar suporte técnico para que todos os cursos de licenciatura possam submeter os subprojetos e serem contemplados pelo PIBID (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).*

Pela manifestação da referida coordenadora de gestão do PIBID – Unesp, percebemos que ela questiona a Capes a respeito da não existência de uma política de ampliação do PIBID.

Diante do cenário político e econômico vivenciado por nós nos anos de 2015 e 2016, diversas ações foram empreendidas, como: divulgação nas redes sociais, pelos participantes do PIBID, sobre as contribuições do PIBID, entre outras, para mobilizarem contra os possíveis cortes no programa.

A possibilidade de corte gerou diversas mobilizações fortes pelo país, assim, logo em seguida, a Capes¹¹⁷ anunciou que os bolsistas vigentes não serão afetados, como uma manobra para desmobilizar os setores mais em luta, porém o corte se mantém, reduzindo drasticamente a possibilidade de novos estudantes fazerem parte do PIBID, pois existem muitas universidades querendo ingressar no programa, mas, devido à ausência de editais, ficam impossibilitadas.

Um outro aspecto limitante do PIBID, identificado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática, refere-se à: **Falta de reconhecimento das produções do PIBID pela Capes.**

Na perspectiva institucional, a coordenadora de Gestão do PIBID – Unesp enfatiza a falta de reconhecimento das produções do PIBID pela Capes como um fator desmotivador, pois a Capes não valoriza como deveria as produção do PIBID, como consta no excerto: “*A questão do reconhecimento das produções do PIBID é um problema muito sério. Primeiro que o Curriculum lattes é do CNPq e ele só tem espaço para projetos de pesquisa. Agora, a Capes precisa solicitar ao CNPq que abra no Lattes um espaço mais claro para isso*”.

Para a coordenadora institucional do PIBID – UFSCar, a falta de reconhecimento e valorização da Capes para as atividades do PIBID (iniciação à docência) contribui para os licenciandos não adentrarem a Educação Básica, pois eles querem ser pesquisadores ou professores do Ensino Superior e não da Educação Básica, como consta no excerto a seguir:

✓ *Escrevemos um artigo ou como é o caso nosso escrevemos dois livros com a participação de licenciandos, professores em serviço, pesquisadores, dependendo de quem vai pegar esse livro ele vai entender que não é pesquisa e sim um livro de relato de experiência, pois entendem que é na universidade que se produz conhecimento e não na escola. Então essa é uma questão que não está bem resolvida institucionalmente e nem em termos de Capes e de políticas públicas. Quando os examinadores (colegas da pós-graduação) veem os livros envolvendo os relatos de experiências produzidos no PIBID, eles simplesmente afirmam: olham esse livro não é resultado de pesquisa e quando aceitam a pontuação é diferente. Então entre um artigo escrito falando em torno de todo esse trabalho interdisciplinar*

¹¹⁷ Informação disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/capes-garante-que-nao-cancelara-bolsas-em-vigencia-de-programa-que-forma-professores-16542329>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

realizado com as escolas se eu não colocar lá que faz parte de uma pesquisa, os pareceres são negativos, apesar de elogiarem quanto ao mérito do texto, mas geralmente não aprovam para entrar nesta revista, porque o PIBID não é pesquisa. Eu como coordenadora institucional que atuo no PIBID, quando escrevo um artigo envolvendo algumas experiências envolvendo o PIBID dependendo de onde eu envie esse artigo, ele não é valorizado como um artigo de uma pesquisa, porque os avaliadores entendem que o PIBID como uma ação de ensino e não de pesquisa. A falta de reconhecimento e valorização começa desde as agências de fomento como a Capes e o CNPQ, pois o CNPQ não tem iniciação à docência. A própria Capes não tem um item lá para você indicar os seus orientandos do PIBID, tem apenas um local para indicarmos outros, aí registramos nossos orientandos em outros. No caso da iniciação científica (Pibic) o peso é completamente diferente do PIBID que é a iniciação a docência da mesma agência. Em meu ponto de vista, um dos motivos dos futuros professores ainda que participarem do PIBID não ficarem na Educação Básica é a falta de reconhecimento e valorização, pois ele quer ser professor da Universidade, pois é na universidade que está a valorização profissional do professor e a valorização da produção de conhecimento. Esse aspecto nos decepciona, pois entendemos que a escola também se configura em um ambiente de produção de conhecimento (coordenadora institucional do PIBID - UFSCar).

Sobre isso, Gatti e André (2014, p. 107) enfatizam que uma questão crítica do PIBID relaciona-se à “não valorização acadêmica nas avaliações oficiais (especial da Capes) das atividades desenvolvidas pelos professores no PIBID”.

A valorização das ações desenvolvidas pelos participantes do PIBID envolve a valorização pela Capes da iniciação à docência e a valorização por meio das certificações dos supervisores das escolas que atuam como cofomadores no PIBID. A esse respeito, ressaltamos que percebemos que a Capes está começando um diálogo com os órgãos responsáveis, para valorizar a atuação dos supervisores no PIBID como cofomadores, conferindo certificados para progredir em suas carreiras, como consta no excerto a seguir:

✓ Eu já tenho colocado isso em conversas com os responsáveis pelo CONSED pelo UNDIME para a participação dos supervisores ser reconhecido como uma formação continuada. Está em negociação porque aí ao ter uma certificação da IES que aquele supervisor participou um ano, dois anos do PIBID isso é uma formação continuada e precisa ser reconhecido e valorizado. Essa certificação vale muito mais que 40 horas, então agora você tem que ter algo que nós estamos tentando amarrar nos nossos editais para que o professor supervisor formalize suas vivências e experiências formativas, registre essa atuação seja por um portfólio, seja por um artigo, que ele escreva eventualmente até junto com um pibidiano ou junto com um coordenador, mas que você concretize essa participação para que você tenha ao final de um ano uma certificação em cima de um trabalho que foi registrado, que ele fez algo que não é simplesmente um certificado devido simplesmente a sua participação (Diretora da DEB/Capes).

A falta de reconhecimento das produções do PIBID é um aspecto que a Capes precisa rever e considerar com certa urgência, pois identificamos depoimentos em diversos contextos enfatizando este fator limitante do PIBID.

Sousa (2013, p. 4) afirma que, apesar de os professores das escolas e licenciandos serem os mais interessados, muitas vezes não reconhecem as ações dos órgãos do governo como sendo algo importante para eles se desenvolverem, pois “não são recompensados, financeiramente, através de aumento de salários, promoção de carreira e, de modo geral, não tem reconhecimento social, no que diz respeito à produção de conhecimentos”.

Nesse sentido, é indispensável promover a aproximação das escolas e da prática docente, com base em uma relação mais horizontal e menos hierárquica entre os futuros professores em formação e os professores em exercício.

Entendemos que um aspecto a ser adequado pela Capes é a valorização da iniciação à docência desenvolvida pelas universidades. Corroborando, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp defende que o PIBID não é um programa de pesquisa e nem de extensão, mas sim um programa de iniciação à docência, ou seja, ou programa de ensino, como consta no excerto a seguir:

✓ Nós discutimos bastante sobre esse aspecto, onde vai se colocar, eu sei que o PIBID é projeto de ensino e de formação e não projeto de pesquisa, mas é claro que podemos desenvolver diversas pesquisas no contexto do PIBID como várias outras pessoas, mas eu não vejo que o PIBID é por natureza um projeto de pesquisa e não é, ele é um projeto de formação de professores. Eu não sei onde que podemos colocar porque eu particularmente vou ser bem sincera não coloco em nem um lugar (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

Ainda nessa direção, a Diretora da DEB/Capes afirma que já estão sendo tomadas providências para reconhecer e valorizar a iniciação à docência nas universidades, como consta no excerto: *“Estamos tentando aqui na Capes, na avaliação da pós-graduação, pontuar melhor o envolvimento da pós-graduação com a docência e com a escola básica, e acho que isso vai ajudar. Nós estamos fazendo assim: buscamos juntos, na pós-graduação, um reconhecimento maior na avaliação da pós-graduação para as instituições que estão envolvidas com o PIBID”.*

Apesar das limitações apresentadas anteriormente, reconhecemos o PIBID como uma política pública de formação inicial de professores, fundamental nos cursos de licenciatura, pois, na história da formação de professores no Brasil, não houve uma ação política de âmbito nacional que valorizasse a formação de professores, com a destinação de recursos financeiros exclusivos para esse fim.

Com essas perspectivas, a partir do movimento dialógico realizado nos três (03) Eixos Temáticos, apresentamos, no Subitem a seguir, uma síntese interpretativa para a terceira Categoria de Análise, objetivando atender aos objetivos da pesquisa.

8.3.4 Síntese Interpretativa da Categoria de Análise III - Possibilidades do PIBID como Política de Formação de Professores

Nesta síntese interpretativa, apresentamos nossas compreensões das diversas constatações elucidadas nos três (03) Eixos Temáticos que constituíram a terceira Categoria de Análise.

Em um primeiro momento, apresentamos, com base no movimento dialógico explicitado no Subitem 8.3.1, nossas constatações em relação às possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores, bem como algumas contribuições do PIBID para os licenciandos e para os cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil.

Em um segundo momento, apresentamos, com base no movimento dialógico explicitado no Subitem 8.3.2, alguns aspectos relacionados à formação continuada dos professores – coordenadores das IES e supervisores das Escolas –, bem como algumas contribuições proporcionados pelo PIBID para as escolas públicas parceiras e para os processos de reflexão e ressignificação.

Em um terceiro momento, apresentamos, com base no movimento dialógico explicitado no Subitem 8.3.3, nossas constatações em relação às perspectivas (tendências e limitações) do PIBID como política de formação de professores.

Assim sendo, inicialmente apresentamos, as nossas compreensões provenientes da Análise Interpretativa do Eixo Temático “Possibilidades do PIBID para a formação inicial de professores”.

Compreendemos que o PIBID se apresenta como uma **política de melhoria da formação inicial de professores de Matemática**, pois proporciona para os licenciandos a vivência e desenvolvimento de diversas atividades formativas no futuro campo de atuação, com o apoio de professores (formadores e coformadores) mais experientes. Ressaltamos que um aspecto importante foi a vivência deles na realidade das escolas desde o início das licenciaturas, ou seja, a formação inicial deve acontecer dentro da profissão desde o ingresso dos alunos nas Licenciaturas em Matemática.

As atividades do PIBID têm contribuído com a **formação continuada dos professores formadores** que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, pois têm provocado um repensar dos seus processos e práticas formativas desenvolvidas nas universidades. Constatamos que o contato com a realidade escolar proporcionou, para coordenadores de área, um repensar de suas práticas formativas e dos currículos das Licenciatura em Matemática.

Compreendemos que o PIBID tem contribuído para a **inserção dos licenciandos em Matemática no universo da pesquisa científica**, pois eles têm tido oportunidades de participarem de eventos, encontros, seminários e congressos regionais, nacionais e internacionais. Os licenciandos em Matemática estão elaborando textos e artigos científicos em forma de relatos de experiências e comunicações científicas, envolvendo suas práticas pedagógicas, objetivando socializar com toda a comunidade científica reflexões provenientes das ações do PIBID/Matemática. Ressaltamos ainda que o programa tem proporcionado oportunidades para a realização de pesquisas no ambiente escolar e no contexto da Educação Matemática, contribuindo assim para a formação de um professor pesquisador.

Os licenciandos em Matemática participantes do PIBID possuem uma **formação diferenciada** em relação aos licenciandos que não são bolsistas do programa, ou seja constatamos que os futuros professores de Matemática que tiveram oportunidades de participar das atividades formativas do PIBID saem mais preparados para exercer a carreira docente.

Constatamos que a antecipação da atuação docente dos licenciandos em Matemática nas escolas públicas proporcionada pelas atividades do PIBID contribuiu para eles conhecerem diversos contextos educacionais e sociais que extrapolam a dimensão da sala de aula.

A participação dos licenciandos em Matemática nas atividades do PIBID tem proporcionado um aumento de interesse e aproveitamento pelas aulas nas disciplinas pedagógicas, bem como contribuído para relacionar os conteúdos das disciplinas específicas do curso de Licenciatura em Matemática com os conteúdos da Educação Básica.

O PIBID tem contribuído para **recrutar alunos do Ensino Médio** para o ingresso nos cursos de Licenciatura em Matemática, pois constatamos que existem alunos do Ensino Médio das escolas públicas que estão ingressando nas Licenciaturas em Matemática devido ao auxílio financeiro – possibilidade de bolsas – ofertado pelo PIBID. Apesar disso, ressaltamos que o PIBID é uma ação ínfima em relação a resolver a problemática da atratividade da carreira docente. Assim, corroboramos as dificuldades para recrutar os jovens do Ensino Médio para a profissão docente enfatizadas em Relatório da UNESCO (1998).

O incentivo financeiro ofertado pelo PIBID foi fundamental para os licenciandos em Matemática continuarem seus cursos, contribuindo assim para **diminuir a evasão** nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil.

O PIBID tem contribuído para um **repensar dos processos de formação de professores** nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, ou seja, a maneira como o PIBID está estruturado evidencia e mostra para as universidades que existem aspectos problemáticos – distanciamento entre as instituições formadoras, desarticulação entre teoria e prática, entre outros – no modo como os cursos de licenciaturas estão sendo desenvolvidos no Brasil.

A esse respeito, entendemos que o PIBID tem promovido reflexões e um repensar para provocar mudanças curriculares e estruturais nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil. Para nós, uma medida a ser tomada pelos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil seria a necessidade de se repensarem as disciplinas que compõem a matriz curricular de cada curso, pois defendemos um estreitamento entre o que é ensinado nas disciplinas das Licenciaturas em Matemática e o que é realmente utilizado na prática pedagógica dos professores de Matemática em serviço nas escolas da Educação Básica.

Constatamos que existem **três (03) aspectos convergentes e seis aspectos divergentes entre as atividades do PIBID e as atividades do Estágio Curricular Supervisionado** desenvolvidas pelos licenciandos em Matemática nas escolas públicas.

Os três (03) aspectos convergentes entre as atividades desenvolvidas no PIBID e no Estágio Curricular Supervisionado são:

1. Oportunidades para os licenciandos prepararem e vivenciarem diferentes estratégias metodológicas para o ensino de Matemática em seus processos de formação inicial;
2. Oportunidades para os licenciandos compreenderem os conhecimentos característicos da atuação de um professor de Matemática no contexto escolar;
3. Oportunidades para os licenciandos articularem os conhecimentos teóricos das universidades com os conhecimentos práticos das Escolas.

Os cinco aspectos divergentes entre as atividades desenvolvidas pelos licenciandos no PIBID e no Estágio Curricular Supervisionado são:

1. No PIBID, as interações dos licenciandos com o contexto escolar são mais constantes, consistentes e efetivas do que nas atividades dos estágios;
2. No PIBID, os professores das escolas atuam como coformadores, diferentemente de suas atuações como meros supervisores nos estágios;
3. No PIBID, os participantes recebem um incentivo financeiro – bolsas –, para o desenvolvimento de ações nas escolas públicas. Já nos estágios supervisionados, nenhum participante recebe incentivo financeiro;
4. O PIBID contribuiu com uma formação preliminar dos licenciandos – primeiro contato com o ambiente escolar –, antecipando e auxiliando para o desenvolvimento das atividades do Estágio Curricular Supervisionado;
5. No PIBID, os licenciandos em Matemática possuem uma presença física mais efetiva nas escolas do que nas atividades dos estágios, o que proporciona para eles um conhecimento da realidade profissional de uma maneira mais intensa.

Apresentamos, nesse momento, as nossas compreensões provenientes da Análise Interpretativa do Eixo Temático “Possibilidades do PIBID para a Formação de professores em serviço”.

O PIBID tem contribuído para a formação continuada dos professores de Matemática em serviço das escolas de diferentes maneiras, como: aprimoramento e ressignificação do trabalho docente; qualificação profissional; compartilhamento de experiências e eterno aprendiz; e satisfação e reconhecimento profissional dos supervisores.

Em relação ao **aprimoramento e ressignificação do trabalho docente** compreendemos que o PIBID possibilitou aos professores supervisores das escolas “um novo olhar – ressignificação” da sua prática pedagógica, por meio das interações com os professores das universidades e licenciandos nos grupos/comunidades. Ao participarem das atividades do PIBID/Matemática, os professores supervisores estão em constante formação continuada, pois participam dos ciclos de estudos, de seminários, e de eventos de sua área de atuação. Esses aspectos contribuem para o professor supervisor estar ressignificando e melhorando sua prática pedagógica.

Em relação à **qualificação profissional** compreendemos que o PIBID tem proporcionado um novo despertar para prosseguimento de estudos e qualificações dos professores supervisores, pois constatamos que alguns deles estão retomando o contato com as universidades para a realização de especializações e pós-graduações *stricto sensu*. Ressaltamos que o incentivo financeiro proporcionado pelo PIBID tem contribuído para que os supervisores possam participar de cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada, além de contribuir para a inserção dos supervisores no universo da pesquisa científica e participação em diversos eventos.

Em relação ao **compartilhamento de experiências e eterno aprendiz** compreendemos que as interações dos supervisores nos grupos/comunidade do PIBID/Matemática com os professores formadores das universidades e licenciandos em Matemática contribuem para a constituição de um espaço formativo destinado ao intercâmbio e socialização de reflexões das atividades realizadas. Ressaltamos que, nos referidos grupos/comunidades, o supervisores possuem oportunidades de aprenderem a trabalhar coletivamente, pois o PIBID valoriza o trabalho colaborativo entre os professores das escolas e os professores das universidades.

Em relação à **satisfação e reconhecimento profissional** compreendemos que os supervisores participantes do PIBID se sentem valorizados por estarem compartilhando suas experiências com os licenciandos e por auxiliarem os coordenadores de área na formação dos futuros professores de Matemática.

As ações do PIBID/Matemática têm contribuído com as escolas públicas da Educação Básica de diferentes formas, como: participação e aprendizagem em Matemática dos alunos; melhora da qualidade do ensino de Matemática; aumento das notas dos alunos e dos indicadores de qualidade da Educação; e desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos em sala de aula.

As atividades desenvolvidas pelos participantes do PIBID/Matemática contribuíram, entre outras coisas, para melhorar a participação e aprendizagem em Matemática dos alunos

das escolas parceiras. A esse respeito, inferimos que a melhoria da participação dos alunos em sala de aula, por meio das atividades do PIBID/Matemática, estiveram relacionadas com a utilização de diferentes abordagens metodológicas de ensino, de materiais didáticos e jogos, pois, assim, a dinâmica das aulas de Matemática são alteradas.

As atividades desenvolvidas pelos participantes do PIBID/Matemática, também contribuíram para melhorar a qualidade do ensino de Matemática nas escolas, proporcionando assim a elevação das notas dos alunos em Matemática, bem como dos indicadores de qualidade da Educação das escolas públicas, como: IDEB, Olimpíadas da Matemática, ENEM entre outros.

A partir do movimento dialógico realizado, concluímos que uma das potencialidades formativas do PIBID consiste em contribuir com o processo de formação continuada dos professores supervisores a partir de ações como elaboração e execução de novas experiências metodológicas no contexto escolar, bem como, por meio das vivências na academia (participação em palestras, cursos, seminários, encontros de práticas docentes e outros). Dessa maneira, podemos concluir que o PIBID está proporcionando um novo cenário no contexto da formação inicial e continuada de professores de Matemática no Brasil.

Apresentamos, nesse momento, as nossas compreensões provenientes da Análise Interpretativa do Eixo Temático “Perspectivas do PIBID como uma política de Formação de Professores”.

Em relação as possibilidades futuras do PIBID constatamos quatro (04) possibilidades, como:

1. Existe a necessidade de ampliação do PIBID para mais instituições – IES e escolas públicas da Educação Básica, proporcionando assim oportunidades para outros licenciandos participarem das ações deste programa;
2. O PIBID se consolidou como um dos principais programas de formação de professores coordenado pela Capes no Brasil, e por isso não deve se extinguir, pois o PIBID se tornou uma política de Estado e não uma política de governo para a formação de professores. Além disso, o PIBID possui uma dimensão global que envolve IES de todas as regiões do Brasil; Por fim, a gestão do PIBID é realizada por uma equipe de profissionais efetivos da Capes.
3. Os editais do PIBID continuarão sendo aperfeiçoados pela Capes;
4. A Capes continuará realizando avaliações sistemáticas para melhorar o PIBID.

Em relação as limitações do PIBID, contatamos quatro (04) aspectos, que a Capes como gestora e responsável pela coordenação do programa, precisa se atentar para aprimorar cada vez mais o programa:

1. A Capes precisa ampliar o PIBID, pois a dimensão do programa ao nível dos cursos de Licenciatura em Matemática e, licenciatura em geral no Brasil ainda é ínfima, atendendo apenas 8,3% dos licenciandos em Matemática, e apenas 5,1% dos alunos de todas as licenciaturas são contemplados com bolsas do PIBID. Esses percentuais evidenciam o quanto o PIBID pode se ampliar, se considerarmos a abrangência que o programa pode representar na formação de professores no Brasil;
2. A Capes possui um número limitado e insuficiente de recursos humanos para gerir o PIBID. Atualmente (ano de 2014) existiam apenas dez (10) servidores na Capes para atender a toda a demanda do programa;
3. A Capes depende de dotação orçamentária para respaldar o desenvolvimento e ampliação do PIBID;
4. A Capes precisa reconhecer e valorizar as ações e produções desenvolvidas pelos participantes do PIBID.

A partir do explicitado compreendemos o PIBID como uma política pública de formação inicial de professores que vêm dando resultados positivos e relevantes no processo de consolidação de uma formação inicial de qualidade, o que tem nos proporcionado reflexões a respeito da urgência da implementação de políticas públicas envolvendo a carreira docente e de políticas definidoras de condições do trabalho docente.

No entanto, ressaltamos que, ao considerarmos as limitações e perspectivas do PIBID como política pública de formação de professores no Brasil, podemos inferir que esse programa está em processo permanente de aperfeiçoamento e que precisa ser considerado prioritário para os representantes do governo.

Continuando, neste momento, apresentamos, no próximo Subitem, a interpretação da quarta Categoria de Análise – Formação e Profissionalização Docente.

8.4 Interpretação da Categoria de Análise IV - Formação e Profissionalização docente

Na presente Categoria de Análise, explicitamos algumas constatações, por meio de um movimento dialógico envolvendo os dois Eixos Temáticos – (i) conhecimentos necessários à docência e (ii) profissionalização docente –, que se articularam entre si. Assim, iniciamos apresentando o movimento dialógico do primeiro Eixo Temático.

8.4.1 *Conhecimentos necessários à Docência*

No presente Eixo Temático, respaldamo-nos teoricamente em Shulman (1986, 1987, 2005), para discutir os aspectos envolvendo os conhecimentos necessários à docência, pois o referido autor utiliza o termo “conhecimento” para fazer referência àquilo que os professores deveriam compreender sobre a docência, para favorecer um processo de ensino-aprendizagem eficiente.

Shulman (1987, p. 106) entende que, “em ensino, a base de conhecimento é o corpo de entendimentos, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor precisa para atuar efetivamente numa dada situação de ensino”. Em um outro momento, o autor afirma que os “conhecimentos necessários à docência” são os conhecimentos que os “professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas” (SHULMAN, 2005, p. 5).

O referido autor elaborou uma base de conhecimento da docência composta pelas seguintes categorias:

1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico - conhecimento didático geral; 3) conhecimento pedagógico do conteúdo; 4) conhecimento do currículo; 5) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 6) conhecimento dos contextos educativos; 7) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos (SHULMAN, 2005, p. 11).

Com base nas categorias elaboradas por Shulman (2005), apresentamos, a seguir, a maneira como esses conhecimentos foram explorados e adquiridos pelos licenciandos em Matemática no desenvolvimento das atividades do PIBID/Matemática no Brasil.

Um primeiro conhecimento necessário à docência, identificado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática, relaciona-se ao **conhecimento dos conteúdos específicos**. Para Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo específico – em nosso caso, os conteúdos de Matemática – refere-se ao conhecimento do professor a respeito do conteúdo que ensina, isto é, o professor deve possuir um amplo conhecimento dos conteúdos relativos à Matemática.

- ✓ *Reflexão crítica e ampla sobre conteúdos matemáticos da Educação Básica (F1/2).*
- ✓ *Conscientizar sobre a importância do domínio dos conteúdos matemáticos para os alunos. (S1/1).*
- ✓ *Participo bastante com ideias e trabalhos que levam os bolsistas a terem mais firmeza no ensino aprendizagem, nos conteúdos que deverão desenvolver na atuação como futuro docente (S3/1).*
- ✓ *Conhecimento dos conteúdos que irão lecionar quando formados e durante o estagio supervisionado (S3/2).*
- ✓ *Aprendi a prezar pela qualidade dos conteúdos e não apenas a quantidade (L16/2).*
- ✓ *Maior conhecimento de todos os conteúdos específicos para atuar na prática educativa (L63/2).*
- ✓ *O contato com o conteúdo da escola básica e a busca de criar estratégias para transmitir tais conteúdos de forma a maximizar o aprendizado por parte dos alunos (L26/9).*

Conforme sinalizam esses excertos dos participantes, compreendemos que as atividades do PIBID têm proporcionado oportunidades para os licenciandos em Matemática estudarem e aprenderem ou aperfeiçoarem os conteúdos matemáticos que utilizarão na prática docente. Para nós, os licenciandos em Matemática precisam adquirir conhecimentos de conteúdo matemático para ensinar com consistência, pois o domínio desses conhecimentos amplia as possibilidades de intervenção docente, e a sua deficiência limita o que eles ensinarão para os seus futuros alunos.

Nesse sentido, a SBEM (2003) explicita que:

O domínio dos conteúdos matemáticos é fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais para a docência na Educação Básica. Dominar conteúdos matemáticos é necessário, entretanto, não suficiente para a formação do professor, tendo em vista os desafios inerentes à sua atuação profissional (SBEM, 2003, p. 2).

Compactuamos com o referido documento, pois também entendemos que o domínio conceitual dos conteúdos é fundamental para a atuação profissional dos professores de Matemática, no entanto, na nossa visão, não é o único e nem o mais importante, pois existem outros conhecimentos relevantes e que precisam ser considerados pelos futuros professores de Matemática para atuar nas escolas da Educação Básica.

Um segundo “conhecimento necessário à docência”, identificado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática, relaciona-se ao **conhecimento pedagógico ou didático geral**, o qual é concebido por Shulman (1987) como sendo o conhecimento que envolve os princípios ou estratégias de gestão e organização de classe, úteis para ensinar o conteúdo. Para ele, o conhecimento pedagógico transcende o âmbito de uma disciplina, pois não são conhecimentos específicos destinados a uma matéria ou disciplina e, sim, algo mais abrangente e geral, que procura alcançar objetivos mais amplos com o seu ensino para a formação dos alunos.

Os conhecimentos pedagógicos que os futuros professores precisam adquirir estão relacionados à organização do trabalho docente nas escolas. Assim sendo, explicitamos, na presente pesquisa, quatro (04) aspectos envolvendo o referido conhecimento: **(i) aprimoramento dos conhecimentos para aperfeiçoar as práticas pedagógicas em sala de aula; (ii) visão realista da sala de aula e da prática docente; (iii) aspectos pedagógicos; (iv) aprendizagem da prática docente.**

Apresentamos, a seguir, os excertos relacionados ao **aprimoramento dos conhecimentos para aperfeiçoar as práticas pedagógicas em sala de aula** adquiridos pelos participantes do PIBID/Matemática.

- ✓ Acredito que consequimos aprimorar em todos nós diferentes conhecimentos/saberes, na partilha de experiências conseguimos ver fatos positivos e negativos que nos ajudam a conhecer esse contexto e realidade (F1/11).
- ✓ O PIBID é um ótimo programa, pois através dele podemos aperfeiçoar nossos conhecimentos com relação a práticas pedagógicas (L57/2).
- ✓ Vamos aprendendo que temos que estar sempre nos readaptando e aperfeiçoando nossas técnicas (L70/13).
- ✓ Com o PIBID temos a oportunidade de aperfeiçoar, ou seja, aprender na prática, o que a Universidade não tem como nos proporcionar por si só (L73/2).

Com base nos excertos apresentados, compreendemos que as experiências envolvendo as práticas pedagógicas nas salas de aula contribuem para que os futuros professores de Matemática não assumam uma sala de aula somente com conhecimentos teóricos repassados pelos formadores de seus cursos de licenciatura, mas também com a experiência como docente em sala de aula nas escolas. Nesse sentido, identificamos que as experiências vivenciadas no PIBID pelos licenciandos em Matemática em sala de aula proporcionaram condições para eles adquirirem aspectos do conhecimento didático geral.

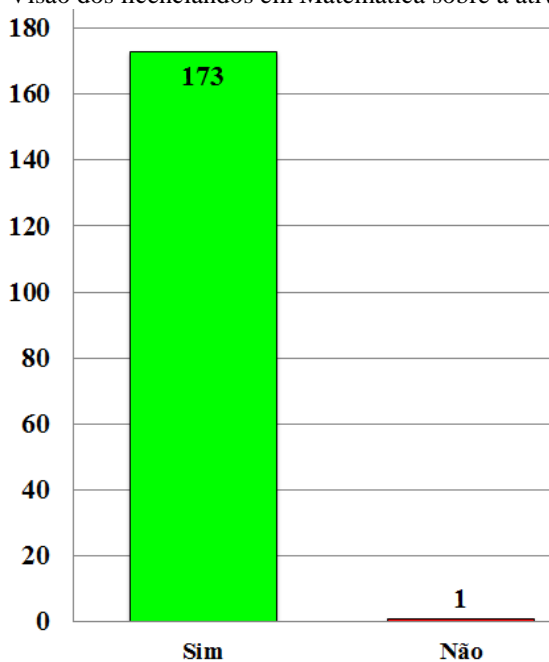
Apresentamos, a seguir, os excertos relacionados à **visão realista da sala de aula e da prática docente** adquirida pelos participantes do PIBID/Matemática.

- ✓ O PIBID proporciona aos acadêmicos uma visão real de como é uma sala de aula, o funcionamento da escola, a familiarização com diários, correção de trabalhos, etc. (L7/2).
- ✓ O PIBID/Matemática ajuda a melhorar a nossa visão sobre à pratica docente (L21/2).
- ✓ Foram muitos os aprendizados relacionados à prática docência, mas acredito que as discussões sobre as práticas docentes me ajudaram a compor uma ideia mais realista da profissão (L55/9).
- ✓ Os bolsistas acabaram por entender muito sobre a dinâmica de uma escola de ensino básico e público. (S5/12).
- ✓ O PIBID proporciona aos acadêmicos uma visão real de como é uma sala de aula, o funcionamento da escola, a familiarização com diários, correção de trabalhos, etc. (S21/2).
- ✓ Através do PIBID, os acadêmicos tem a possibilidade de conhecer a realidade da escola pública, de seus alunos e da sala de aula (S22/3).

Identificamos que, além do contato e da inserção nas escolas, o PIBID tem proporcionando aos licenciandos em Matemática o conhecimento realista da prática docente nas escolas públicas, por meio da vivência em diversas atividades formativas, como mencionado no excerto: *“Eles puderam ter contato com a construção de um planejamento, conhecimento e participação em reuniões de Colegiado Escolar, planejamento e execução de cursos, planejamento e execução de aulas de reforço, construção e prática de projetos interdisciplinares, entre outros”* (S5/12).

Complementando essas ideias, apresentamos, a seguir, no Gráfico 46, as respostas dos cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática a uma questão¹¹⁸ do Questionário, em relação à atividade docente.

¹¹⁸ Sua participação no PIBID/Matemática ampliou suas visões sobre a atividade docente?

Gráfico 46 – Visão dos licenciandos em Matemática sobre a atividade docente.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 46, identificamos que, para 99,4% dos licenciandos em Matemática, o PIBID ampliou suas visões sobre a atividade docente. Assim, podemos inferir que a vivência no ambiente escolar proporcionada pelo PIBID/Matemática contribuiu para que os licenciandos conhecessem mais profundamente o possível futuro local e ambiente de trabalho.

Apresentamos, a seguir, os excertos relacionados a **aspectos pedagógicos** adquiridos pelos participantes do PIBID/Matemática.

- ✓ *Aprendemos a lidar com a rotina de uma escola, vamos desenvolvendo técnicas para conquistar os alunos, aprendemos como nos posicionar diante de determinadas situações, experimentamos didáticas, refletimos sobre o porque de cada erro e cada acerto (L12/2).*
- ✓ *Experiência na área de docente, ter uma boa didática, falar em público (L3/9).*
- ✓ *Os bolsistas se sentiam seguros naquilo que eles iam desenvolver, porque eu passava para eles confiança em todo momento, eu orientava para entrar em sala de aula sempre seguros naquilo que iam trabalhar (S9/12).*
- ✓ *Os aspectos didáticos que mais contribui foram sem dúvida, domínio de turma, afetividade com os alunos, o aspecto social em que o aluno está inserido, além do tempo de aprendizagem de cada educando (S12/12).*
- ✓ *Tenham sempre o conteúdo a ser desenvolvido bem sabido, quando não souber não enrolar e sim juntamente com o supervisor achar uma maneira de explicar melhor o conteúdo (S3/14).*

A partir desses excertos dos participantes, notamos que o domínio de uma sala de aula é um fator importante na organização do trabalho docente nas escolas e se enquadra como um dos aspectos pedagógicos. Em relação ao domínio da sala durante a atuação dos licenciandos nas escolas, os supervisores procuravam acompanhá-los e auxiliá-los nos momentos de planejamento e desenvolvimento das intervenções didáticas.

Apresentamos, a seguir, os excertos relacionados à **aprendizagem da prática docente** adquiridos pelos participantes do PIBID/Matemática.

- ✓ *O PIBID proporcionou ampliar o leque de conhecimentos a respeito da prática de ensino de Matemática (F13/1).*

- ✓ *Cada dia é um aprendizado diferente, um tijolinho no muro da aprendizagem da docência (F20/3).*
- ✓ *A principal contribuição que o PIBID/Matemática está me proporcionando no momento que estou aprendendo a ser um docente que possa contribuir para a sociedade (L22/9).*
- ✓ *A aproximação entre a universidade e a escola, fez com que nós acadêmicos pudéssemos ter acesso ao conhecimento sobre a prática docente (L21/6).*
- ✓ *Estou tendo experiências fantásticas relacionadas ao mundo da Matemática. São vivências positivas, pois é realmente uma preparação à docência (L63/1).*

Com base nos excertos apresentados, podemos dizer que a atuação dos licenciandos em Matemática no contexto escolar proporcionou oportunidades para eles aprenderem a ser professores, pois é na escola que os conhecimentos relacionados à prática docente podem ser desenvolvidos e aprimorados.

Para a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp, as atividades do PIBID têm contribuído para a formação de líderes, como consta no excerto: *“Eu acho que no PIBID os licenciandos vão além de aprender a serem professores, eles também vão aprender a assumir outros papéis na escola, que seria o papel de liderar certas coisas. Eu sempre tive muito interesse em criar nos licenciandos uma expectativa para que eles pudessem se tornar líderes. Hoje, eu vejo que alguns estão fazendo coisas maravilhosas em suas escolas”*.

Assim sendo, podemos afirmar que o “Terceiro Espaço” constituído pelo PIBID/Matemática tem auxiliado de diferentes maneira a formação de professores de Matemática, pois a vivência dos licenciandos no ambiente escolar contribui para eles conhecerem diversas dimensões da prática docente.

Um terceiro “conhecimento necessário à docência” identificado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática relaciona-se ao **conhecimento pedagógico do conteúdo**, o qual é definido por Shulman (1986, p. 9) como sendo aquele conhecimento “que vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino”. Complementando essas ideias, o autor afirma que:

Dentro da categoria do conhecimento pedagógico do conteúdo estão incluídas, além dos tópicos mais regularmente ensinados sobre um assunto, as formas mais úteis de representação dessas idéias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em uma palavra, as formas de representar e formular o assunto para que se torne mais compreensível para os outros (SHULMAN, 1986, p. 9).

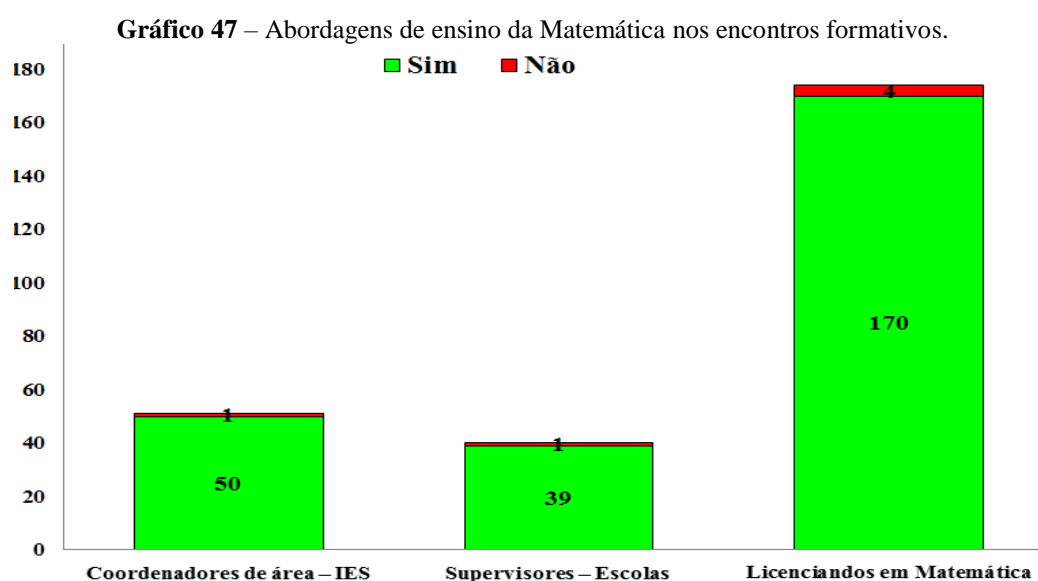
O conhecimento pedagógico do conteúdo é o que se destaca por seu papel de integrar os demais conhecimentos, visando tornar os conhecimentos do conteúdo mais acessíveis aos alunos. Em um outro momento, Shulman (2005) afirma que é o conhecimento pedagógico do conteúdo que possibilita distinguir e diferenciar um bom matemático de um bom professor de Matemática, uma vez que este último possui como característica principal articular seus

conhecimentos dos conteúdos matemáticos em diferentes abordagens metodológicas para ensiná-los aos seus alunos, favorecendo assim a aprendizagem de seus alunos.

Ainda a esse respeito, Ponte (1994, p. 9), baseado em Shulman (1986), enfatiza que o conhecimento didático do conteúdo se “apresenta como a capacidade de compreensão profunda das matérias de ensino, permitindo encontrar as maneiras mais adequadas de apresentá-las aos alunos de modo a facilitar a aprendizagem”.

Corroborando os autores mencionados, na presente pesquisa consideramos as diferentes abordagens metodológicas de ensino de Matemática como sendo fundamentais para os licenciandos em Matemática participantes do PIBID adquirirem o conhecimento didático do conteúdo.

Para comprovar, apresentamos, a seguir, no Gráfico 47, as respostas dos participantes – cinquenta e um (51) coordenadores de área, quarenta (40) supervisores, e cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática – do PIBID/Matemática a uma questão¹¹⁹ do Questionário envolvendo a utilização de diferentes abordagens de ensino da Matemática pelos participantes do PIBID/Matemática nas escolas públicas parceiras.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 47, identificamos que 98% dos coordenadores de área, 97,7% dos licenciandos em Matemática e 97,5% dos supervisores participantes do PIBID/Matemática afirmaram que, durante os encontros de formação coletivos, aconteciam discussões relacionadas às diferentes abordagens metodológicas de ensino de Matemática. Assim sendo,

¹¹⁹ Durante os encontros coletivos de formação aconteciam discussões relacionadas às diferentes abordagens metodológicas de ensino de Matemática?

podemos afirmar que os participantes do PIBID/Matemática estão desenvolvendo diferentes metodologias de ensino de Matemática em sala de aula das escolas parceiras.

Nessa perspectiva, Souza et al. (2010, p. 10) afirmam que a utilização de diferentes abordagens metodológicas é uma contribuição que o PIBID tem proporcionado para a formação dos futuros professores, pois os licenciandos “adquiriram conhecimento a respeito das tecnologias educacionais inovadoras e, além disso, foi possível adquirir informações e conhecimentos que contribuíram com a formação dos mesmos”.

Com relação a isso, notamos que os participantes do PIBID/Matemática se preocupam em procurar criar espaços destinados à discussão de abordagens metodológicas envolvendo conteúdos matemáticos relacionados à prática do professor, pois constatamos que todos os participantes – coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática – ressaltam que o PIBID proporcionou oportunidades de implementar diferentes abordagens metodológicas de ensino da Matemática em sala de aula nas escolas públicas.

Apresentamos, a seguir, diversos excertos dos coordenadores de área do PIBID/Matemática, que explicitam a nossa constatação.

- ✓ *Reflexão crítica e ampla sobre diferentes metodologias de ensino na educação matemática (F1/2).*
- ✓ *Realizávamos leituras de temas ligados à Educação Matemática, Modelagem Matemática e outras. Os licenciandos discutiam o seu trabalho, buscando outras metodologias para solucionar estas dificuldades (F5/10).*
- ✓ *Os licenciandos têm a possibilidade de vivenciar de forma diferenciada, diferentes estratégias de sala de aula. Quanto aos professores supervisores, estes também têm a possibilidade de colaborarem na construção de tarefas diferenciadas para se ensinar Matemática (F18/2).*
- ✓ *Os licenciandos entenderam que a forma de apresentar o conteúdo faz diferença (F20/9).*
- ✓ *Elaborar atividades lúdicas, investigativas, com conteúdos matemáticos (F20/11).*
- ✓ *Os licenciandos buscam planejar atividades diferenciadas, executá-las e apresentá-las(F21/2).*

De acordo com esses excertos, constatamos que eles reconhecem a importância da utilização das diferentes abordagens de ensino da Matemática, pois entendem que o PIBID proporcionou oportunidades para os licenciandos em Matemática vivenciarem a maneira como desenvolver o ensino de Matemática por meio de diferentes abordagens metodológicas em sala de aula nas escolas.

Apresentamos, a seguir, diversos excertos dos supervisores do PIBID/Matemática, que explicitam a utilização de diferentes abordagens de ensino da Matemática em sala de aula, como um aspecto fundamental para a formação dos futuros professores de Matemática.

- ✓ *Trabalhar a Matemática de diferentes formas em sala de aula (S15/2).*
- ✓ *A oportunidade de ver e rever conceitos e metodologias de ensino e aprendizagem, bem como a melhora da dinâmica na sala de aula (S2/9).*
- ✓ *Com as atividades propostas tive oportunidade de compartilhar experiências com o aluno licenciados, aprendendo metodologias inovadoras que na maioria das vezes não temos tempo de pesquisar e em troca compartilha com o bolsista (S1/10).*

De acordo com esses excertos dos supervisores, percebemos que as atividades do PIBID/Matemática proporcionaram aprendizagens tanto para os licenciandos em Matemática como para os professores supervisores das escolas em relação ao planejamento e desenvolvimento de metodologias diferenciadas para o ensino de Matemática, contribuindo assim para diversificar e melhorar a dinâmica das aulas de Matemática nas escolas públicas.

Apresentamos, a seguir, diversos excertos dos Licenciandos que explicitam que as atividades desenvolvidas no PIBID/Matemática proporcionaram oportunidades para eles desenvolverem diferentes abordagens de ensino da Matemática nas escolas públicas.

- ✓ *Com o PIBID aprendi que a Matemática tradicional não é a única forma de motivar a aprendizagem dos alunos. Aprendi que cada aluno tem sua maneira de aprender e preciso utilizar diversas maneiras de ensino (L76/9).*
- ✓ *Percebemos a elevação das notas, a participação e mesmo o comportamento de cada um. Isso se deve, pelo fato de nos do subprojeto de Matemática trabalharmos sempre com jogos lúdicos, por acreditarmos nas possibilidades de ensino e aprendizagem que o jogo possui. fato esse, que vem surtindo efeito (L73/13).*
- ✓ *Eles gostam de aulas diferentes com atividades e jogos, desafio, etc. (L59/13).*
- ✓ *Conhecer metodologias diferenciadas de ensino e colocá-las em prática. Hoje ao atuar em sala de aula, vejo o quanto isso é importante (L57/9).*
- ✓ *No PIBID nós podemos testar oficinas, metodologias e tendências, buscando encontrar um meio onde se possa ensinar os conteúdos matemáticos levando o aluno a aprender (L46/2).*
- ✓ *O PIBID me proporcionou uma nova aquisição do conhecimento matemático, numa perspectiva diferenciada, mostrando novas estratégias para a aquisição do conhecimento matemático (L30/9).*
- ✓ *O contato com o conteúdo da escola básica e a busca de criar estratégias para transmitir tais conteúdos de forma a maximizar o aprendizado por parte dos alunos (L26/9).*
- ✓ *Pude notar que diante de aulas diferenciadas, as quais são preparadas anteriormente com um fim pedagógico: aumentaram o incentivo dos alunos pela Matemática (L24/13).*
- ✓ *Quando desenvolvemos atividades diferenciadas os alunos ficam mais motivados a aprender (L23/13).*
- ✓ *O PIBID mostrou-me que é necessário abordar varias formas de ensino nas aulas de Matemática (L21/9).*
- ✓ *Utilizo várias tendências com os alunos para que as aulas não se tornem cansativas para os alunos (L21/1).*
- ✓ *O PIBID prende mais a atenção dos alunos, porque desenvolvemos atividades diferenciadas justamente para isso. Os alunos demonstram mais interesse pelas aulas e interagem mais (L9/10).*
- ✓ *A partir do PIBID, foi desenvolvido projeto de aulas, jogos, aprendi estratégias de ensino (L3/1).*

De acordo com esses excertos dos licenciandos em Matemática, podemos afirmar que o desenvolvimento de diferentes abordagens metodológicas de ensino da Matemática foram evidenciadas como uma das principais contribuições proporcionadas pelo PIBID para as suas atuações como possíveis futuros professores de Matemática, pois foi perceptível que os licenciandos em Matemática estavam sempre preocupados em elaborar atividades envolvendo diferentes abordagens metodológicas, para diversificar a maneira de ensinar os conteúdos matemáticos aos alunos das escolas da Educação Básica.

Nessa perspectiva, Oliveira (2014, p. 108) afirma que o PIBID proporciona aos licenciandos oportunidades de vivenciar experiências com diferentes abordagens metodológicas, pois assim eles podem “adquirir maior segurança para sua atuação, tendo a possibilidade de preparar, aplicar e refletir sobre uma atividade, o que proporciona um amadurecimento da prática e amplia a visão sobre o que é ensinar e como ensinar”.

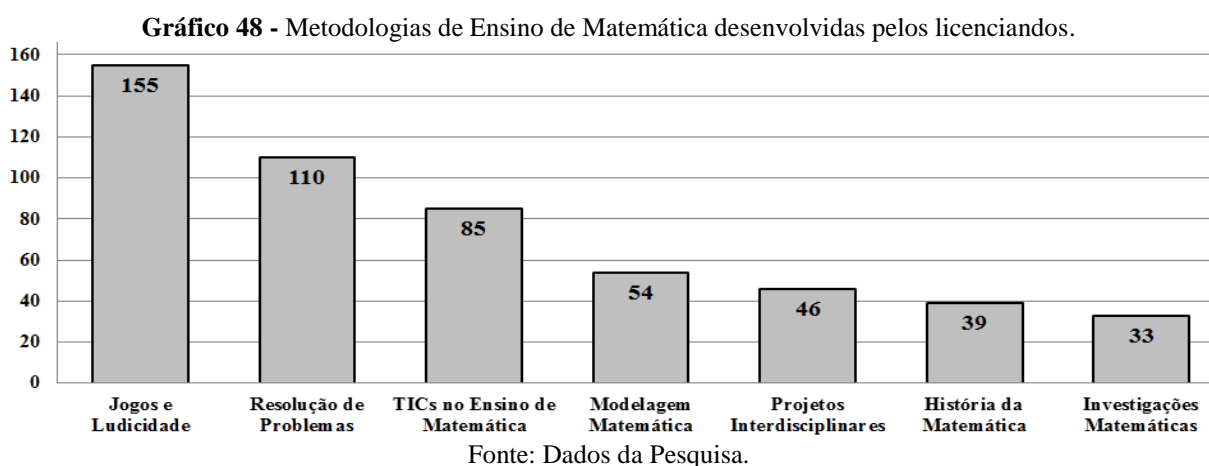
A partir dos excertos dos licenciandos em Matemática, constatamos que a utilização de abordagens metodológicas diferenciadas contribuiu de diferentes maneiras, como: melhoria na

aprendizagem, no comportamento, na concentração e na participação dos alunos em sala de aula. Na nossa visão, a utilização de diferentes abordagens metodológicas no ensino de Matemática desenvolvidas pelos licenciandos diverge do formato das aulas tradicionais (práticas mecanicistas), promovendo assim uma aprendizagem mais interativa e compartilhada.

Assim sendo, podemos afirmar que, no PIBID/Matemática, os licenciandos possuem a preocupação de ir além da simples transmissão dos conteúdos matemáticos, o que demonstra um amadurecimento profissional, pois eles possuem uma postura de estar sempre diversificando a dinâmica das aulas, para que os conteúdos matemáticos possam ser bem compreendidos pelos alunos das escolas da Educação Básica.

Percebemos também que diversificar a dinâmica de condução das aulas, por meio da utilização de diferentes metodologias para ensinar Matemática em sala de aula, auxiliou no combate à indisciplina e à falta de participação dos alunos nas aulas de Matemática. Assim, acreditamos que as atividades diferenciadas utilizadas no PIBID/Matemática contribuem para despertar o interesse dos educandos e conseqüentemente auxiliam no melhor desempenho escolar, pois “conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa sua prática” (BRASIL, 1998, p. 42).

Na perspectiva dos Licenciandos participantes do PIBID/Matemática, as sete principais abordagens metodológicas de ensino da Matemática desenvolvidas nas escolas parceiras estão contidas no Gráfico 48, a seguir:



A partir do Gráfico 48, constatamos que as três (03) metodologias de ensino da Matemática mais enfatizadas e desenvolvidas pelos licenciandos em Matemática participantes do PIBID nas escolas parceiras são: jogos e ludicidade, com 89%; resolução de problemas, com 63,2%, e as tecnologias no ensino de Matemática, com 48,8%. Como os jogos e a ludicidade se configuraram como a principal abordagem metodológica de ensino da Matemática

desenvolvida pelos licenciandos nas escolas públicas, recorreremos a diversos pesquisadores que enfatizam as contribuições dos jogos para o ensino de Matemática.

Grando (2000), em sua tese de doutorado, explicita que a inserção do jogo no contexto do ensino de Matemática envolve:

Uma atividade lúdica, que envolve o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, e mais, envolve a competição e o desafio que motivam o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação de tais limites, na busca da vitória, adquirindo confiança e coragem para se arriscar (GRANDO, 2000, p. 32).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN, 1998, p. 46) também defendem a inserção de jogos no ensino de Matemática, afirmando que “os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções”.

Para nós, a utilização de jogos é fundamental para a formação dos futuros professores de Matemática, conforme mencionado pelo Supervisor: *“Eu acho que as universidades deveriam criar uma cadeira apenas com prática de ensino voltada só para jogos educativos, pois percebi que, quando os bolsistas levavam para a sala os jogos, todos os alunos se entregavam de corpo e alma para desenvolver os obstáculos que os jogos lhes ofereciam”* (S9/8).

Com base nos dados e referencial teórico utilizado, podemos afirmar que as diferentes metodologias de ensino da Matemática apresentam a necessidade de rompimento do tradicionalismo pedagógico predominante nas aulas de Matemática. Assim, por meio da participação no PIBID, acreditamos que estes possíveis futuros professores de Matemática estão tendo oportunidades de adquirir conhecimentos didático-pedagógicos para romper com o tradicionalismo pedagógico, buscando desenvolver diferentes práticas nas escolas da Educação Básica.

Um quarto “conhecimento necessário à docência” identificado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática relaciona-se ao **conhecimento curricular**, concebido por Shulman (1986) como sendo:

O conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um nível dado, a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a estes programas e sobre o conjunto de características que servem tanto como indicações ou contra-indicações para o uso de um currículo em particular, ou programas em circunstâncias particulares (SHULMAN, 1986, p. 10).

Com base no explicitado, apresentamos, a seguir, alguns excertos dos participantes enfatizando que, no PIBID/Matemática, eles tiveram oportunidades de planejar, construir e utilizar recursos e materiais didáticos diferenciados no desenvolvimento das intervenções pedagógicas nas escolas da Educação Básica.

- ✓ Reflexão crítica e ampla sobre documentos curriculares, materiais didáticos, etc. Possibilidade de criação, análise, adaptação e produção de diferentes materiais didáticos para abordar diferentes conteúdos matemáticos (F1/2).
- ✓ Estudamos o currículo juntos e o material a ser encaminhado nas intervenções (F9/4).
- ✓ Utilizar recursos didáticos como material concreto e tecnológico no ensino de Matemática (S1/3).
- ✓ Eu sempre deixava claro para eles que se preparassem muito bem, mesmo que a atividade a ser apresentada fosse bastante fácil, pois os alunos tem sempre uma pergunta na ponta da língua (S9/14).
- ✓ Sempre planejar (bem) as aulas respeitando a individualidade de cada turma. O professor deve ser antes de tudo, pesquisador. Ter sempre plano A, B e C (poder ajudar o aluno quando solicitado) (S22/12).
- ✓ A criação de material didático, planejamento de aulas e desenvolvimento de projetos pedagógicos que talvez não teria a oportunidade de desenvolver se não no PIBID (L18/1).
- ✓ Como nosso foco no PIBID é trazer atividades diferenciadas para as aulas de Matemática, então estamos sempre pensando outros tipos de materiais para serem aplicados em sala de aula (L33/2).
- ✓ No PIBID tenho a oportunidade de desenvolver atividades pedagógicas diferentes no laboratório de Matemática, aplicar as atividades com os estudantes, perceber pontos que precisam se corrigidos ou melhorados, discutir e buscar formas de melhorar os que não foram satisfatórios (L44/1).
- ✓ Conhecimentos matemáticos e toda sua documentação existente sobre a disciplina de Matemática (L63/9).

Conforme sinalizam esses excertos dos participantes, podemos afirmar que, no PIBID/Matemática, os licenciandos em Matemática planejavam e organizavam as atividades para o desenvolvimento das intervenções em sala de aula. Ressaltamos que os supervisores têm contribuído na aprendizagem dos licenciandos em Matemática, orientando no planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino com os alunos em sala de aula.

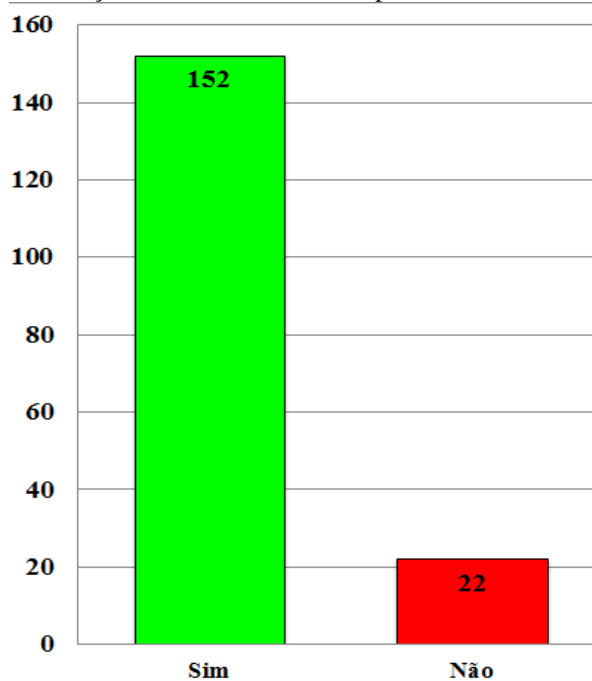
Para nós, os momentos de planejamento, elaboração e desenvolvimento das intervenções são fundamentais para os licenciandos em Matemática adquirirem o conhecimento curricular dos conteúdos, pois entendemos que, para eles elaborarem uma atividade de ensino envolvendo um determinado conteúdo, antes precisam se atentar para os programas escolares, para os livros didáticos e para os níveis (matriz curricular) de ensino da Educação Básica.

Em relação ao conhecimento curricular dos conteúdos, Paiva (2002, p. 97) declara que os professores precisam refletir a respeito dos conteúdos que serão ensinados em sala de aula, pois “se faz necessário, sobretudo, um conhecimento epistemológico do assunto, a ser ensinado, que garanta ao professor uma autonomia intelectual que o torne capaz de construir seu próprio currículo”.

Para nós, o PIBID tem proporcionado para os futuros professores de Matemática oportunidades de utilização dos recursos e materiais didáticos alternativos (concretos ou manipulativos) nas aulas de Matemática das escolas públicas da Educação Básica. O conhecimento curricular do conteúdo também envolve a capacidade de o futuro professor planejar, desenvolver e reestruturar práticas pedagógicas, direcionando os conteúdos das atividades conforme os níveis escolares.

Complementando essas ideias, apresentamos, a seguir, no Gráfico 49, as respostas dos cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática a uma questão¹²⁰ do Questionário em relação à construção de materiais didáticos para a compreensão dos conteúdos curriculares.

Gráfico 49 – Construção de materiais didáticos pelos licenciandos em Matemática.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 49, identificamos que 87% dos licenciandos em Matemática destacaram que materiais didáticos foram produzidos no PIBID/Matemática para auxiliar no desenvolvimento das intervenções didáticas nas escolas públicas parceiras.

Para nós, o espaço físico dos laboratórios de Matemática nas universidades ou nas escolas proporciona diferentes oportunidades para todos os envolvidos no PIBID/Matemática, pois contribui para a confecção de materiais manipuláveis, jogos e outros objetos lúdicos para as intervenções didáticas em sala de aula das escolas públicas. Assim, podemos afirmar que a construção e a produção de jogos e atividades lúdicas tem sido enfatizada pelos participantes do PIBID/Matemática.

Em relação ao espaço físico dos Laboratórios de ensino de Matemática, identificamos que eles estão sendo utilizados também para o desenvolvimento das atividades do PIBID/Matemática, pois quarenta e três (43) coordenadores de área (84,4%) afirmaram que os laboratórios de ensino da Matemática nas universidades se apresentam como um espaço adequado para o desenvolvimento das ações do PIBID/Matemática.

¹²⁰ Produziu materiais didáticos de Matemática para a escola parceira?

A esse respeito, Lorenzato (2006) afirma que o laboratório de ensino da Matemática é um espaço propício para a realização de diversas atividades formativas, dentre elas:

[...] para os professores de Matemática planejar suas atividades, sejam elas aulas, exposições, olimpíadas, avaliações, entre outras, discutirem seus projetos, tendências e inovações; um local para criação e desenvolvimento de atividades experimentais, inclusive de produção de materiais instrucionais que possam facilitar o aprimoramento da prática pedagógica (LORENZATO, 2006, p. 6).

Com base no referencial teórico explicitado, compreendemos que a utilização dos laboratórios de ensino de Matemática está contribuindo para o desenvolvimento das atividades do PIBID/Matemática na construção, planejamento, utilização de recursos e materiais didáticos diferenciados. Identificamos que o PIBID tem auxiliado na construção de recursos, materiais e estratégias de ensino desenvolvidas pelos futuros professores de Matemática, pois, no espaço formativo proporcionado pelo PIBID, os licenciandos em Matemática podem pôr em prática e refletir sobre as possibilidades e limitações desses recursos e materiais para o ensino de Matemática.

Um quinto “conhecimento necessário à docência” identificado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática relaciona-se ao **conhecimento dos alunos**. Ao analisar as proposições de Shulman, Mizukami (2004, p. 5) afirma que o conhecimento dos alunos envolve “as características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem”.

- ✓ *O PIBID contribui para minha visão quanto a escola, sala de aula, postura de professor e preocupação com o aprendizado do aluno (L16/2).*
- ✓ *Experiência do trabalho em sala de aula e como lidar com alunos em idades difíceis e variadas práticas e metodologias para minha atuação como futura docente (L49/6).*
- ✓ *Tudo é experiência, então, sempre podemos tirar proveito de tudo, pois são várias as situações e tipos de alunos, cada um com suas expectativas e necessidades (L70/13).*
- ✓ *Uma ótima oportunidade para vivenciarmos o cotidiano das escolas e o contato com os alunos em sala de aula, nos dando a oportunidade de perceber as necessidades individuais de cada aluno (L70/2).*
- ✓ *Através do contato com a escola semanalmente acabamos por conhecer os alunos e do ambiente escolar (L62/6).*
- ✓ *A experiência direta e em longo prazo numa sala de aula, permitindo-me ter muito boa noção da relação professor aluno. Além de proporcionar-me realizar observações quanto às dificuldades mais frequentes dos alunos (L72/9).*

Com base nesses excertos dos licenciandos em Matemática, identificamos que, no PIBID/Matemática, os licenciandos desenvolveram diversas atividades em sala de aula das escolas para os alunos da Educação Básica. Dessa maneira, podemos inferir que a vivência dos licenciandos em Matemática na realidade das escolas públicas é uma contribuição proporcionada pelo PIBID, pois, ao vivenciarem a rotina escolar, eles possuem oportunidades de conhecer os alunos e os seus processos de aprendizagem.

Para nós, o contato e a inserção dos licenciandos em Matemática, participantes do PIBID, nas escolas públicas da Educação Básica possibilitam para os futuros professores o

conhecimento dos alunos e da forma como eles aprendem. Assim sendo, o contato com o ambiente escolar possibilita aos futuros professores de Matemática compreenderem as múltiplas interações presentes nesse contexto.

Ressaltamos ainda que os professores supervisores contribuíram com a formação dos futuros professores de Matemática, proporcionando-lhes orientações e recomendações para a atuação deles durante as ações do PIBID/Matemática em sala de aula e também para a formação profissional, como consta nos excertos a seguir:

- ✓ *Nunca gritar numa sala de aula, fazer com que o educado tenha prazer de estar na aula de Matemática sem medos, com vontade de aprender e participar (S3/14).*
- ✓ *Procure primeiro conquistar o seu aluno, tenha uma relação horizontal (S11/14).*
- ✓ *Postura em sala de aula, manejo de material e vocabulário com os alunos (S19/12).*
- ✓ *Orientei eles em como tratar o aluno, o que falar e o que não falar e como fazê-lo. (S21/12).*
- ✓ *Ser gentil, educado e respeitar o aluno. Ter liderança para conseguir atingir os objetivos (S22/14).*
- ✓ *Ser amigo do aluno e respeitá-lo com pessoa- afetividade. Trazer a realidade do aluno para a sala de aula. Não deixar o aluno ir com dúvidas para casa. Nunca "bater de frente" com o aluno, ser diplomata (S22/12).*

De acordo com esses excertos dos supervisores, podemos destacar que as orientações dos supervisores estavam relacionadas à postura profissional e como se comportar na frente de uma sala de aula, linguagem e relacionamento com os alunos.

Nessa perspectiva, o coordenador institucional do PIBID – USP destaca, no excerto a seguir, que os licenciandos em Matemática desenvolveram diversos trabalhos com os alunos das escolas, por meio de uma dinâmica definida coletivamente.

- ✓ *Num primeiro momento eles acompanham a aula do professor, no segundo momento eles discutem com professor aquilo que eles observaram em aula eles vão para um plantão de dúvidas: tirar as duvidas eles começam prestar a atenção primeiro nos alunos que não tem muita confiança, mas depois eles vão estabelecendo um vínculo com os alunos, uma parceria, isso melhora a auto confiança deles então eles começam a perceber quais são as dificuldades dos alunos, eles começa a ter elementos e critérios para ver onde esta a dúvida do aluno e pensar em exercícios e atividades intermediarias que possam de alguma maneira auxiliar o trabalho do professor em serviço (coordenador Institucional do PIBID - USP).*

Assim sendo, podemos inferir que, por meio do PIBID/Matemática, os futuros professores possuem oportunidades para adquirirem uma visão real dos conhecimentos dos alunos e da maneira como eles aprendem, por meio da observação e realização das intervenções didáticas em sala de aula com os alunos da Educação Básica, sempre com o auxílio dos professores supervisores.

Um sexto conhecimento necessário à docência identificado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática relaciona-se ao **conhecimento dos contextos educativos**, o qual é definido por Shulman (2005, p. 11) como sendo o conhecimento que abarca “desde o funcionamento do grupo classe, a gestão e financiamento dos distritos escolares até o caráter das comunidades e culturas”.

O PIBID/Matemática proporcionou, para os licenciandos, contato, inserção e desenvolvimento de diversas experiências formativas no contexto das escolas públicas da Educação Básica, como consta nos excertos a seguir:

- ✓ *O PIBID permite o contato direto com a comunidade escolar onde coordenador do PIBID e acadêmicos se interagem com todos sujeitos envolvidos nesse projeto (F25/1).*
- ✓ *O contato com a rotina de uma Instituição Pública de Ensino já fornece aos futuros professores aparatos do ambiente ao qual eles farão parte futuramente (S5/2).*
- ✓ *Ter contato com a escola pública; Conhecer a realidade onde a escola está inserida; Uma excelente aprendizagem aos acadêmicos junto à realidade da escola pública (S22/2).*
- ✓ *O contato com o ambiente escolar que ao meu ver a graduação deixa a desejar é suprido de forma espetacular pelo PIBID (L11/2).*
- ✓ *O contato com o ambiente escolar, as ações dentro da escola, como os trabalhos que o PIBID vem desenvolvendo, de identificar as necessidades e então procurar soluções para auxiliar na melhoria (L50/4).*
- ✓ *Essa vivência direta desde o planejamento de atividades até sua aplicação com os alunos, o que nos dá a oportunidade de conhecer o meio no qual estaremos sendo inseridos (L70/9).*

Com base nesses excertos dos participantes, podemos inferir que o PIBID proporcionou, para os licenciandos em Matemática, conhecimentos relacionados aos contextos escolares, por meio do contato, inserção e vivência no ambiente escolar em seus processos de formação inicial. Para nós, esse aspecto, de inserir na realidade escolar, contribuiu para os licenciandos em Matemática vivenciarem a realidade escolar e profissional, para adquirir diversos conhecimentos relacionados à prática docente.

Sobre isso, a coordenadora de gestão do PIBID – Unesp destaca que: “*O PIBID proporciona o contato mais próximo com as escolas, com o acompanhamento e supervisão dos professores das escolas. Eu acredito que o contato dos alunos das licenciaturas com a escola é fantástico. O que eu acho legal no PIBID é que ele tem uma atuação nas escolas”.*

A esse respeito, Nóvoa (2009, p. 184) afirma que a escola é o melhor lugar para aprender a lecionar, pois proporciona oportunidades para a produção de práticas educativas eficazes, por meio de reflexões da experiência pessoal partilhada entre os colegas. O referido autor declara que a escola se constitui como “um lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

A presença dos licenciandos em Matemática no contexto escolar, vivenciando experiências formativas no dia a dia dos professores e interagindo com os alunos das escolas, tem sido fundamental para seus processos de aprendizagem da docência. Dessa maneira, defendemos a presença dos licenciandos no contexto escolar desde os anos iniciais da Licenciatura em Matemática, pois as experiências no espaço escolar são fundamentais para a formação de professores, pois é na escola que o futuro professor adquire conhecimentos da sua futura atuação profissional.

Com base na nossa vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, identificamos que os licenciandos em Matemática participantes do referido grupo/comunidade eram acadêmicos do segundo ano em diante, pois a ênfase sempre foi selecionar licenciandos que já possuem um certo grau de conhecimento matemático para auxiliar na elaboração e desenvolvimento das ações pedagógicas a serem implementadas nas escolas parceiras, conforme consta no excerto a seguir:

✓ Eu percebo que em alguns subprojetos até os alunos de primeiro ano participam do PIBID. Este é um aspecto que me preocupa, mas isso também depende de como o curso de licenciatura está estruturado. Por exemplo: aqui na Unesp - Rio Claro/SP não temos alunos do primeiro ano do curso de matemática no PIBID, porque é muito difícil para eles darem conta de tudo, pois não adianta nada ter a bolsa do PIBID e ir mal nas disciplinas do curso (coordenadora de gestão do PIBID – Unesp)

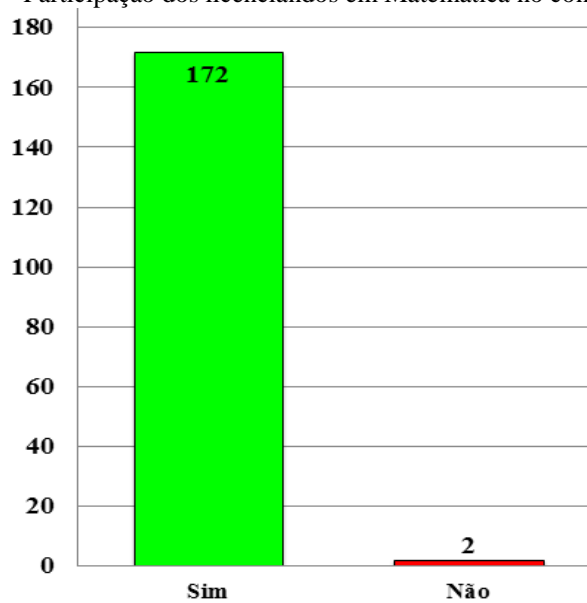
Apesar de respeitarmos e entendermos os porquês dessa posição que foi configurada democraticamente no coletivo dos membros do referido grupo/comunidade, apresentamos, a seguir, dois aspectos que elucidam a nossa posição em defender que os licenciandos em Matemática poderiam participar desde o primeiro semestre de seus cursos.

O primeiro aspecto envolve nosso entendimento de que o contato e a inserção nas escolas, desde o início das licenciaturas, são essenciais para a formação inicial dos futuros professores. Esse aspecto é corroborado por Nóvoa (2009), ao afirmar que é preciso passar a formação para dentro da profissão, pois as escolas se configuram como um ambiente de formação de professores.

O segundo aspecto relaciona-se à importância da articulação teoria-prática na formação, ou seja, é preciso ultrapassar o modelo da racionalidade técnica, tão criticado por diversos teóricos mencionados na pesquisa. Para nós, proporcionar oportunidades de os licenciandos vivenciarem a realidade escolar desde o início da graduação é uma maneira de articular a teoria e a prática, pois entendemos que elas devem andar juntas, do início ao fim do processo de formação inicial de professores.

Complementando essas ideias, apresentamos, a seguir, no Gráfico 50, as respostas dos cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática a uma questão¹²¹ do Questionário objetivo em relação ao ambiente escolar.

¹²¹ Sua participação no PIBID/Matemática contribuiu para ampliar a sua visão a respeito da realidade profissional no contexto escolar?

Gráfico 50 – Participação dos licenciandos em Matemática no contexto escolar.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 50, identificamos que, para 99% dos licenciandos em Matemática, suas participações nas atividades do PIBID/Matemática têm contribuído para ampliar a visão a respeito da realidade escolar no contexto escolar. Assim, o convívio dos licenciandos no contexto escolar, amparado por professores das escolas e das universidades aptos a discutir e problematizar certas situações vivenciadas na escola, acaba por propiciar oportunidades de os futuros professores conhecerem a realidade das escolas públicas.

Sobre isso, Libâneo (2001, p. 20) retrata os espaços escolares como ambientes de aprendizagem do professor, pois “a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação”. Para esse autor, “é na escola que o professor coloca em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais” (LIBÂNEO, 2001, p. 24).

Tardif (2002, p. 241) enfatiza a importância de adquirir conhecimentos envolvendo a realidade profissional, pois, “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, então, a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”. Compactuamos com essa proposição, pois a experiência dos futuros professores no ambiente escolar possibilita uma ideia real do trabalho de um professor e da realidade profissional, que envolve a compreensão das atividades e da carreira docente.

Complementando essas ideias, Garcês e Garcês (2010, p. 39) enfatizam que a escola pública é o ambiente ideal para a iniciação à docência, pois, nesse ambiente, os licenciandos encontrarão “problemas, falhas, dificuldades e obstáculos que o ajudarão em sua formação

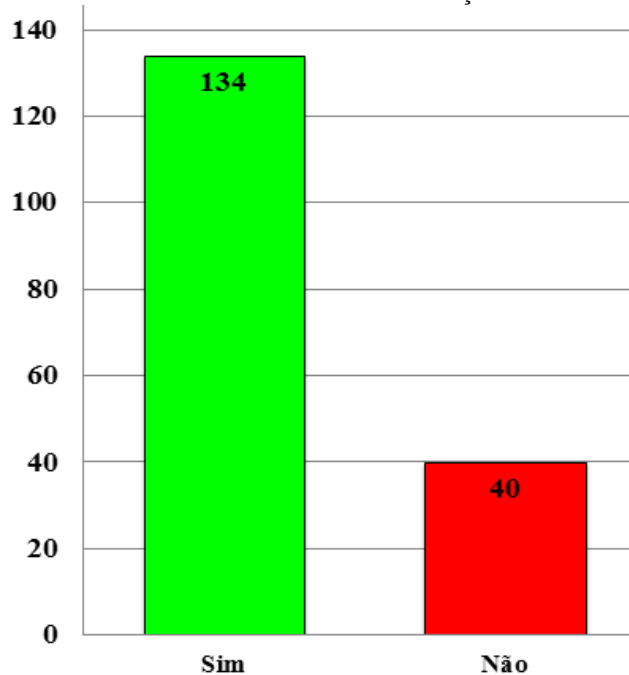
docente, formando, assim, um licenciado mais capacitado para posterior atuação, melhorando assim a Educação Básica no país”.

Com base nos dados e referenciais teóricos explicitados, podemos afirmar que o sétimo objetivo do PIBID tem sido alcançado, como consta no regulamento do programa: “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” (Art. 4º, p. 2-3).

Esses dados nos mostram que o PIBID/Matemática tem proporcionado aos licenciandos entender sobre a dinâmica das escolas da Educação Básica, pois podem participar da elaboração de planejamentos, reuniões de conselho escolar, de reunião de pais e mestres, da elaboração e desenvolvimento de aulas de reforço.

A esse respeito, apresentamos, a seguir, no Gráfico 51, as respostas dos cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática a uma questão¹²² do Questionário.

Gráfico 51 – Desenvolvimento de aulas de reforço no contexto escolar.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 51, 74,7% dos licenciandos em Matemática afirmaram ter ministrado aulas de reforço e acompanhamento na escola parceira em períodos extras. Esses dados nos mostram que os licenciandos em Matemática estão engajados no desenvolvimento das atividades do PIBID no contexto escolar, como consta no excerto do L14/7: “a escola aceita o programa porque acreditam que os bolsistas de iniciação à docência vão oferecer reforço aos alunos”.

¹²² Ministrou aulas de reforço e acompanhamento na escola parceira em períodos extras?

Desse modo, os licenciandos, participantes do PIBID/Matemática, têm colaborado com aulas de reforço em períodos extras, para proporcionar aos alunos das escolas públicas oportunidades de avançar em suas aprendizagens.

Um sétimo “conhecimento necessário à docência” identificado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática relaciona-se ao **conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *O PIBID/Matemática mostrou-me que ser professor não é fácil, e sim precisa de muita dedicação para termos sucesso em sala de aula e com os alunos (L21/9).*
- ✓ *Para mim, o PIBID contribui grandemente para minha visão quanto a escola, sala de aula, postura de professor e preocupação com o aprendizado do aluno (L16/2).*
- ✓ *Tive a oportunidade de estar frente uma sala de aula e sentir o que é ser professor (L58/9).*
- ✓ *A maneira de como lidar, a postura, a ética, o comprometimento podem ser “imitados” de certa maneira. Se mostrar como um profissional ético (ou ao menos, tentar) já é uma forma de ensinar (S16/12).*
- ✓ *Postura profissional; Ética docente; Planejamento de aula; Organização de tempo; Intervenção pedagógica; Preocupação com a aprendizagem do aluno; Responsabilidade social com o ser humano em formação (S13/12).*
- ✓ *Os bolsistas participam de todas as atividades da escola, descobrindo que a atividade docente é mais profícua quando maior é o compromisso da escola com o professor e não ao contrário (F12/2).*
- ✓ *Por meio do PIBID eu pude estar aprendendo e vendo o que é ser professor. Ter a postura na frente da turma e saber repassar o conteúdo (L41/9).*
- ✓ *Ter cuidado com os alunos, postura em sala de aula e suas falas. (S12/14).*
- ✓ *Trabalhar com muita dedicação, amor. Orientei a ter responsabilidade e abraçar a educação com todos os seus melhores sonhos, pois eles iriam ter grandes alegrias com seu trabalho (S10/14).*

De acordo com esses excertos dos participantes, percebemos que o PIBID proporcionou aos licenciandos em Matemática conhecimentos relacionados à postura, ao compromisso, à responsabilidade e à ética profissional que a docência requer, os quais são importantes para a atuação de um professor.

Identificamos também que os licenciandos em Matemática receberam algumas orientações envolvendo conhecimentos didáticos e formativos, os quais estão relacionados ao compromisso profissional que um professor possui em relação à ética profissional no desenvolvimento de suas ações docentes, conforme afirma Leite (2011, p. 20): “o docente precisa ter preparo para compreender os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e assegurar-se da importância dos princípios em relação ao caráter ético de sua atividade”.

A esse respeito, Lodi (2010, p. 79) enfatiza que uma educação em sintonia com a prática da ética pressupõe dos professores a busca por “apreender conceitos, técnicas, saberes, que sejam significativos, transformadores, construtores de pessoas, através de procedimentos relacionais, desafiadores, geradores de seres humanos e não apenas de pessoas”. A referida pesquisadora complementa afirmando que “de nada adianta acumular saberes e informações, se estes não nos tornam melhores e mais capazes de agir e melhorar o meio em que convivemos e em que atuamos” (LODI, 2010, p. 79).

Com relação a isso, entendemos que os aspectos éticos devem ser considerados como compromissos dos professores na sua prática pedagógica, pois a ética docente está relacionada ao agir dos professores, de suas atitudes, da maneira como eles planejam suas aulas e organizam os conteúdos, envolve também a maneira como eles se relacionam com seus alunos.

Sobre isso, Contreras (2002, p. 78) afirma que a função dos professores não é somente o ensino dos conteúdos pelos conteúdos, mas sim a busca pela formação de indivíduos, por meio da aprendizagem dos conteúdos, pois “o compromisso profissional de um professor reside em modificar a situação em que se encontra, superando as contradições ou dilemas, ou encontrar argumentos ou razões para justificar sua situação”.

Com base nos dados e referenciais teóricos explicitados, podemos afirmar que, no PIBID, os licenciandos em Matemática tiveram oportunidades de aprender aspectos relacionados à ética docente, postura, compromisso, responsabilidade e atuação profissional, que são aspectos fundamentais do conhecimento dos valores educativos da carreira docente.

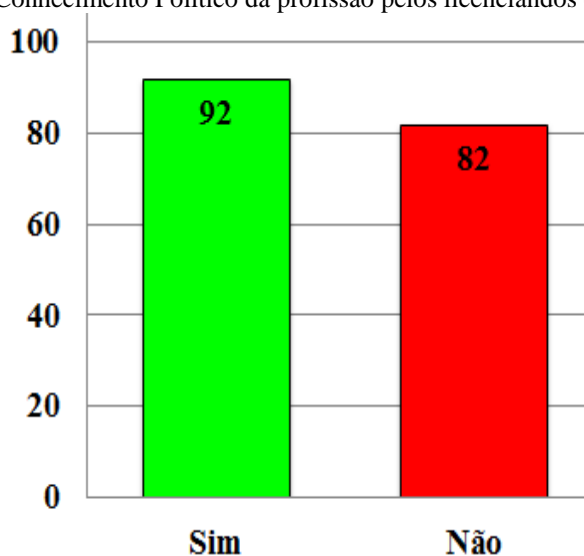
Um outro conhecimento necessário à docência está relacionado aos **conhecimentos políticos da profissão docente**, como consta no excerto do coordenador de área a seguir:

✓A escola deve pensar no bolsista como integrante do corpo docente da escola, comunicando-o e requerendo sempre que possível a participação deles em eventos, reuniões administrativas e pedagógicas, assembleias, reuniões do conselho deliberativo, apresentação dos resultados obtidos através do PIBID para o corpo docente em formações continuadas e em todas outras atividades desenvolvidas pela escola e também pelo sindicato é importante que os bolsistas reconheçam que as atividades docentes vão além da sala de aula (F7/3).

Com relação a isso, compreendemos que, no processo de formação de professores, é preciso criar um compromisso político com a profissão, que está imbuído de responsabilidade e comprometimento com o coletivo, pois se preocupa com a coletividade, com os companheiros de profissão nas discussões pela profissionalização da carreira docente e na luta para combater e resistir à proletarização imposta pelos gestores educacionais.

Complementando essas ideias, apresentamos, a seguir, no Gráfico 52, as respostas dos cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática a uma questão¹²³ do Questionário sobre o conhecimento político da profissão.

¹²³ Conheceu todas as dimensões do trabalho docente (gestão da escola, movimento sindical, etc.)?

Gráfico 52 – Conhecimento Político da profissão pelos licenciandos em Matemática.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 52, percebemos que apenas 53% dos licenciandos em Matemática tiveram oportunidades de conhecer dimensões importantes do trabalho docente, como gestão da escola e movimento sindical, e 47% afirmaram não terem tido esta oportunidade de conhecer aspectos importantes da profissionalidade docente.

Para nós, o conhecimento político da profissão é fundamental para os futuros professores enfrentarem os diversos desafios que a profissão exige, objetivando recuperar um pouco essa característica de profissionalização do professor, de começar a ser visto e respeitado como profissional pelos gestores educacionais.

A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 23) faz uma distinção entre a profissionalização e a proletarização, ao afirmar que “profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia”.

Para Enguita (1991, p. 46), “a proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle de seu trabalho e a organização de sua atividade”.

Corroborando a definição anterior de proletarização, Contreras (2002, p. 51), ao discorrer sobre a autonomia dos professores, afirma que:

No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional (CONTRERAS, 2002, p. 51).

Com base no referencial explicitado, entendemos que todos os profissionais da Educação possuem responsabilidades no processo de reverter a tendência atual de queda das licenciaturas e de valorização da docência, como afirma Grabowski (2013):

Tal responsabilidade passa, inicialmente, por abandonarmos o discurso de vitimação e assumirmos uma atitude que exige respeito, dignidade e justiça com a profissão; passa, em segundo lugar, por nos organizarmos, atuarmos mais coletivamente e participarmos com maior intensidade das lutas por maiores investimentos na educação e na carreira a que pertencemos (GRABOWSKI, 2013, p. 5).

Assim sendo, acreditamos que, se os profissionais da Educação atuarem coletivamente, poderão constituir-se futuramente como uma carreira de Estado desejada e valorizada socialmente. Ao finalizar o presente Eixo Temático, podemos afirmar que o PIBID/Matemática proporcionou oportunidades para os licenciandos em Matemática adquirirem os sete conhecimentos necessários para a atuação docente, conforme explicita Shulman (2005).

Apresentamos, no Subitem a seguir, os aspectos relacionados ao Eixo Temático “Profissionalização Docente”.

8.4.2 *Profissionalização Docente*

Nesse Eixo Temático, “Profissionalização docente”, procuramos elucidar algumas constatações envolvendo os aspectos relacionados à profissionalização docente, como: precarização do trabalho docente e atratividade da carreira docente, identificados nas respostas e depoimentos dos participantes do PIBID/Matemática e da pesquisa.

Uma primeira constatação evidenciada nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática pode ser explicitada por: **Existe a necessidade de uma profissionalização da atividade docente no Brasil.** Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ É preciso profissionalizar a atividade docente. Mas esta atividade é desenvolvida por uma gama de pessoas que não tem uma identidade ou interesses em comum, por exemplo: o professor técnico de futebol; o professor de cursinho; o professor universitário e o professor da Educação Básica. Na concepção de Wenger, as pessoas que desenvolvem estas atividades não participam de uma mesma Comunidade de Prática, pois elas têm práticas diferentes. As diferenças podem estar nas concepções ou nas características dos sujeitos envolvidos. Como estou ligado à formação de professor da Educação Básica, vamos restringir a esta Comunidade de Prática. A profissionalização da atividade docente na Educação Básica, passa por constituir uma identidade para este profissional. Quando falamos em identidade, a experiência pessoal de cada um enquanto cidadãos, nos alerta para dois pontos importantes: 1) a necessidade de um nome e 2) o registro para o exercício da cidadania. Um sujeito que nasceu lá no interior do Brasil e nunca foi registrado (não tem a certidão de nascimento), ele existe enquanto ser vivo, mas não existe enquanto cidadão, não goza dos direitos que todo cidadão tem. Assim é a profissão de professor da Educação Básica, ela não existe enquanto profissão, não goza dos direitos que outros profissionais possuem, não tem nome e nem registro. Eu acredito que esta seja o principal motivo da desvalorização da atividade docente. Portanto, profissionalizar exige definir uma identidade, isto é, um nome e uma lei que define o “ato docente” (a essência do trabalho docente) (F12/3).

✓ Vejo a necessidade da profissionalização dos professores da Escola. Os professores da Educação Básica não são chamados para nenhuma discussão sobre a Educação no Brasil porque eles não existem, enquanto representação social (F12/4).

A posição do referido coordenador de área nos deixou claro que a falta da profissionalização da atividade docente é um aspecto que precisa ser considerado urgentemente pelos gestores educacionais, pois atualmente a carreira docente não existe como uma profissão, o que proporciona uma desvalorização da atividade docente.

Novóia (1992, p. 11) define o termo profissionalização como sendo “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”. Em um outro momento, Nóvoa (1995, p. 29) propõe a constituição de uma “nova cultura profissional”, por entender que os professores devem assumir a normatização e valorização da profissão, pois, “se os próprios professores não se investirem neste projeto é evidente que outras instâncias (Estado, Universidades, etc.) ocuparão o território deixado livre, reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente”.

Compactuamos com o referido autor, pois também defendemos a implantação de uma “nova cultura profissional” que se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente e, assim sendo, não podemos permitir que outras instâncias, como Estado, IES ou Capital, se apropriem da gestão da carreira docente e da definição da cultura profissional dos professores.

Com relação a isso, entendemos que são os professores que devem gerir a profissão, sem interferência direta de outras instâncias, pois assim eles poderiam participar da constituição de políticas públicas educacionais direcionadas à valorização da carreira docente e ao melhoramento dos planos de carreira e estatuto dos professores, ou seja, os professores teriam autonomia para gerir a profissão docente.

Nessa perspectiva, Veiga e Araújo (1998, p. 163) propõem, em seu livro *Caminhos da profissionalização do magistério*, a criação de um “Conselho Federal dos Profissionais da Educação (CFPE) e [...] Conselhos Regionais dos Profissionais da Educação (CRPE), como forma de assegurar aos profissionais docentes um estatuto que possibilite a autonomia necessária para administrar a própria profissão”.

Com base no referencial envolvendo a profissionalização docente apresentado no Subitem 1.2 da pesquisa, e também em outros autores, como Enguita (1991), Hypólito (1999) e Oliveira (2010), que abordam a discussão dessa temática no contexto brasileiro, compreendemos que a profissionalização docente pressupõe uma luta de todos os profissionais da Educação, em prol de condições que evitem a precarização do trabalho docente, como: existência de condições de trabalho adequadas, carreira profissional institucionalizada, remuneração compatível com suas atribuições, valorização e reconhecimento social, entre outras.

Nessa direção, apresentamos, a seguir, algumas constatações evidenciada nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática envolvendo aspectos relacionados à precarização do trabalho docente no Brasil.

Um primeiro aspecto da precarização do trabalho docente evidenciado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática relaciona-se com **as condições do trabalho docente**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *Considero o PIBID como um desafio para os bolsistas, pois a infraestrutura da escola é um problema, as salas de aula, carteiras, cadeiras e o espaço escolar no geral estão em condições precárias (L9/8).*
- ✓ *No início não tinha sala disponíveis, outro dia em um comodo de despejo no fundo da escola, outro dia na biblioteca, as vezes não tinha lousa, os problemas eram na maioria de espaço físico (L46/8).*
- ✓ *Uma escola onde o PIBID é ofertado, não oferece nenhum animo, pois, as salas não apresentam portas, a escola não possui muro deixando que qualquer individuo entre na escola (L48/8).*
- ✓ *Falta de espaços adequados na escola para o trabalho dos bolsistas (L59/5).*
- ✓ *A principal dificuldade, normalmente, é pela falta de infraestrutura da escola, muitas vezes não tendo espaço apropriado para o desenvolvimento das atividades (L70/4).*
- ✓ *Falta de salas e horários disponíveis para a realização de atividades extra-classe, isso limita muito as nossas ações sendo necessário às vezes utilizar os sábados (F6/5).*
- ✓ *A escola tem não tem espaço físico adequado para desenvolver atividades fora da sala de aula. A grande maioria dos problemas que o professor enfrenta para educar matematicamente seus alunos, não é de ordem pedagógica, mas sim de falta de infra-estrutura da escola e de questões econômicas e sociais do país (F12/5).*
- ✓ *O único fator complicador é a falta de espaço adequado para realização das atividades! (F25/5).*
- ✓ *Creio que o espaço físico, pois a escola não possui salas para trabalhos extras (F26/5).*
- ✓ *Percebo uma certa angustia com relação a estrutura que as universidades tem e as escolas não (S7/8).*

De acordo com esses excertos dos participantes, podemos destacar que os licenciandos em Matemática, participantes do PIBID, enfrentam diversas barreiras para desenvolverem as atividades programadas nas escolas. Essas barreiras estão relacionados às condições precárias do trabalho do professor, como: salas superlotadas, salas sem porta, sem lousa, e espaços físicos inadequados para o desenvolvendo das diversas atividades do PIBID/Matemática nas escolas.

Ressaltamos ainda que os participantes do PIBID não possuíam um espaço físico adequado para o atendimento aos alunos e para a realização das atividades no interior das escolas. Assim sendo, entendemos que as condições de trabalho enfrentadas diariamente pelos professores de Matemática em serviço nas escolas públicas são um problema que precisa ser enfrentado urgentemente pelos gestores educacionais.

Nesse sentido, Grabowski (2013, p. 18) enfatiza que há “nas escolas uma falta de condições de trabalho (faltam laboratórios, internet, as salas de aula são precárias, há excesso de alunos por turma e as relações das mantenedoras são autoritárias)”. Outros pesquisadores, como Sampaio e Marin (2004), Diniz-Pereira (2013) e Saviani (2009), também ressaltam que mudanças urgentes devem ser realizadas nas condições de trabalho dos professores.

Nessa perspectiva, Saviani (2009) declara que a carreira profissional docente não oferece condições dignas de trabalho, pois:

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Na nossa visão, quando os licenciandos em Matemática vivenciam os problemas estruturais das escolas, eles criam uma visão crítica dos problemas da escola, levando-os a criarem meios que permitam sanar tais problemas, ou medidas para neutralizá-los, como consta no excerto a seguir:

✓ Certa vez fomos aplicar um trabalho sobre resolução de problemas, chegando a escola não havia uma sala com lousa, então pegamos uma carteira e colocamos em cima de duas cadeiras e improvisamos uma lousa, pois achei que não seria justo mandar os alunos pra casa, e infelizmente no dia a dia na sala de aula vamos passar por situações adversas, as quais teremos que criar soluções imediatas (L46/4).

Apesar disso, ressaltamos que os problemas estruturais (falta de condições) para os possíveis futuros professores desempenharem suas ações pedagógicas em sala de aula contribuem para aumentar o desânimo deles em adentrar a carreira docente, atuando como professores de Matemática nas escolas públicas.

Um outro aspecto da precarização do trabalho docente evidenciado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática relaciona-se ao **excesso de alunos em sala de aula**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ Para contornar o problema de enturmação, fizemos grupos de estudos com projetos que serviam de base para o futuro professor interagir com os alunos (L40/6)
✓ Entre as possíveis dificuldades estão o espaço físico da escola, que as vezes se encontra em péssimas condições, e salas superlotadas (L50/4).
✓ Dificuldades vivenciadas na escola: sala super lotadas, heterogeneidade dos alunos, desinteresse, lidar com péssimas instalações e poucos materiais, dentre outros (L11/4).

A problemática da enturmação é um dos fatores que dificultam tanto o trabalho dos professores como a aprendizagem dos alunos que estão na Educação Básica. Para nós, um mínimo de padrão de qualidade envolve a adequação do espaço físico da sala de aula, para que os professores e alunos que convivem neste ambiente tenham condições de ensinar e aprender, respectivamente.

Nesse sentido, o Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9346/96)¹²⁴ estabelece diversos princípios para que o ensino seja realizado, e no inciso IX está a “garantia de padrão de qualidade”. A LDB não estipula um número máximo de alunos por turma, no entanto ressalta, no Art. 25 da Lei (9346/96), que:

¹²⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Assim sendo, cada sistema de ensino (municipal, estadual e federal) faz as suas próprias regras. No entanto, um fato é evidente: a problemática da superlotação das salas de aula é um aspecto presente, como consta na reportagem que foi publicada em 02 de fevereiro de 2015, em que professores da rede estadual de São Paulo denunciam a superlotação das escolas estaduais¹²⁵.

Com base no explicitado, compreendemos que as salas de aula com um número reduzido de alunos se constituem como um aspecto básico que deve ser considerado para garantir condições adequadas para a realização do trabalho docente nas escolas. Para nós, ao PIBID proporcionar aos licenciandos o contato com o ambiente escolar e a oportunidade de desenvolvimento de ações dentro da escola, eles identificarão e perceberão a problemática das condições físicas e superlotação que envolvem as reais condições de trabalho docente e, assim sendo, muitos deles declinam do ingresso na carreira docente.

Um outro aspecto da precarização do trabalho docente evidenciado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática relaciona-se com **os problemas externos à profissão – falta de apoio e negligência dos governos**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

- ✓ *Ver a realidade das escolas e as dificuldades que os professores enfrentam por falta de apoio do governo e sem falar como são mal recompensados ou reconhecidos* (F17/1).
- ✓ *O maior dificuldade tem sido a falta de planejamento das gestões e das políticas públicas do Estado, que mudam a todo momento* (F15/5).
- ✓ *Os educadores das escolas públicas não tem apoio dos governos, pois dinheiro não é suficiente* (L27/7).
- ✓ *Faltam motivação e interesse dos nossos governantes que fazer com que o profissional de educação sinta satisfeito em lecionar, coisa que vejo no projeto do PIBID que nos da motivação para continuar* (S7/3).
- ✓ *É preciso mais valorização profissional por parte dos governantes para com os profissionais das escolas públicas* (S14/3).
- ✓ *As questões cruciais que envolvem o magistério como a apatia de parte do corpo docente justificada, penso eu, pelas políticas desmotivadoras que existe no ensino público* (S16/8).

A falta de valorização e reconhecimento profissional é um aspecto preocupante, pois serve como uma barreira para que novas pessoas tenham interesse em se tornar um profissional da Educação. Dessa maneira, Esteves (1999, p. 104) assinala que “a falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente”.

Nessa perspectiva, Silva (2013) afirma que a falta de atratividade docente está relacionada à precarização do trabalho docente, pois:

¹²⁵ Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/02/professores-de-sp-denunciam-superlotacao-em-escolas-estaduais.html>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

O desprestígio social de uma profissão com baixos salários, a falta de reconhecimento da importância do trabalho docente, a desvalorização do professor permite questionar afinal, quem desejaria abraçar uma carreira tão desprestigiada socialmente? É possível que se viva uma crise por falta de profissionais para o trabalho educacional pelo desinteresse ou pela desistência da profissão (SILVA, 2013, p. 4).

Com relação a isso, entendemos que a falta de reconhecimento social da profissão contribui para aumentar a desprofissionalização ou a proletarização do professor, pois esse aspecto é um movimento de fora para dentro da profissão, como consta no excerto F2/9: “Ao longo do trabalho podemos observar que o magistério hoje é mesmo uma vocação e não uma escolha de trabalho”.

Assim, a profissionalização docente implica em uma busca de reconhecimento social e valor econômico, pois, segundo Grabowski (2013, p. 18), “em muitos Estados brasileiros, o número de contratos temporários de professores da rede estadual ultrapassa a quantidade de contratos efetivos (concursados ou estáveis)”.

Em relação à valorização dos profissionais da Educação, a Constituição Federal (1988)¹²⁶ reconhece a importância da valorização do magistério como condição de melhorar a qualidade da educação brasileira. Constam na Constituição Federal alguns princípios que deveriam ser incorporados aos planos de carreira dos entes federados, como forma de valorização dos profissionais da Educação.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

A Constituição Federal (1988) reconhece a importância da valorização do magistério como condição de melhorar a qualidade da educação brasileira. A partir disso, percebemos que a Constituição Federal de 1988 e a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, declaram que a valorização do magistério está relacionada com a necessidade de profissionalização dos profissionais da Educação, garantindo a construção de planos de carreiras e piso salarial

¹²⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

profissional determinado nacionalmente, pois a qualidade das escolas públicas passa pela valorização dos profissionais que atuam na Educação Básica.

Para a OCDE (2009; 2014), vínculos efetivos com planos de progressão profissional e uma estrutura remuneratória apropriados podem ser vistos como aspectos vantajosos para se optar pela carreira docente.

Na perspectiva institucional, os coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID nas IES afirmam que a valorização profissional é um aspecto emergencial que deve ser instituído pelos gestores educacionais, pois somente incentivo com bolsas não é suficiente. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ Por que existe o PIBID? Por que começou o PIBID? Por que o governo está investindo tanto nisso? Eu tenho uma hipótese que é a questão da deficiência na quantidade de professores na escola. Estamos vendo que ninguém quer ser professor, agente está vendo que a procura pelos cursos de licenciatura está cada ano que passa diminuindo e alguns estão desaparecendo. Eu não acho que o PIBID vai salvar a educação, nós temos que lutar por outras coisas também porque não vai ser o PIBID que vai resolver todos os problemas da formação de professores (coordenadora de gestão do PIBID - Unesp).

✓ Existem questões mais complexas como salário, a identidade profissional, as condições de trabalho. Existem diversas dificuldades, entraves, e outros aspectos complexos, sem contar que temos o número de alunos das licenciaturas diminuindo, principalmente nas áreas das exatas (Matemática, física, química e biologia). (coordenador institucional do PIBID - UFSCar).

✓ É preciso que haja um atrativo quer dizer, não é só o voto pela profissão, pois isso não garante a permanência do graduando na carreira docente. É preciso que eles sejam valorizados por políticas ou com bolsas complementares adicionais, promoções etc". (coordenador institucional do PIBID - USP)

A falta de atratividade da carreira docente é um problema que deve ser atacado pelos gestores educacionais, pois está relacionada a diversos fatores, como os mencionados anteriormente. Assim sendo, compactuamos que o PIBID não é e nem será a salvação da Educação, mas é preciso discutir e lutar para que novas políticas sejam implementadas para melhorar a formação de professores no Brasil.

Em relação ao baixo investimento do país na oferta de uma educação com qualidade social, Grabowski (2013) enfatiza que:

[...] Com um investimento de apenas 5,1% do nosso PIB em 2012, será muito difícil expandir a oferta educacional brasileira, melhorar a qualidade dessa oferta e valorizar a carreira docente a patamares respeitáveis e atrativos. Educação de qualidade requer altos investimentos, e apenas profissões reconhecidas atrairão os melhores jovens para seu exercício. (GRABOWSKI, 2013, p. 19).

Para o referido pesquisador, existe uma tentativa pelo MEC para a melhoria da formação de professores no Brasil, pois tem sido implementado um conjunto de políticas, de programas e de ações em nível federal, voltadas a apoiar a formação inicial e continuada de professores e a valorizar a carreira. No entanto, esse autor afirma que os seus impactos e resultados ainda são muito incipientes e insuficientes para reverter a tendência de desvalorização e precarização do trabalho docente existente. Os diversos programas, inclusive o PIBID, “não produzem os efeitos

planejados, pois a ausência de uma carreira nacional, do pagamento de um piso justo e de condições de trabalho compatíveis com a relevância da docência inviabiliza tais esforços” (GRABOWSKI, 2013, p. 20).

Com base no movimento dialógico realizado, podemos afirmar que os problemas externos à profissão são decorrentes da negligência e passividade dos governos em relação à carreira docente e também em relação à Educação no Brasil, pois o reconhecimento e a valorização profissional são de responsabilidade dos gestores educacionais e dos governantes.

Um outro aspecto da precarização do trabalho docente evidenciado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática relaciona-se com **os baixos salários dos profissionais da educação**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓ Sabemos das dificuldades que o magistério na nossa sociedade contemporânea enfrenta. A falta de reconhecimento, de estrutura, dos baixos salários (S16/10).

✓ O professor precisa ter tanto um salário mais digno como condições mais adequadas de trabalho. Destaco entre esses aspectos que algumas horas (número significativo) da jornada do professor precisam ser designadas para estudos e troca de experiências entre os pares (F29/3).

✓ Os professores da Educação Básica são desvalorizados profissionalmente, pois com os baixos salários eles têm muitas dificuldades de comprar livros para melhorar o ensino aprendizagem (L76/3).

Com base nesses excertos dos participantes, podemos inferir que os baixos salários dificultam a atratividade da carreira docente no Brasil. Assim sendo, acreditamos que se torna mais difícil recrutar os alunos da Educação Básica para adentrarem os cursos de formação de professores – licenciatura –, pois entendemos que, sem existir uma remuneração atrativa para a carreira docente, os jovens continuarão não optando pela docência.

A esse respeito, diversos autores e pesquisadores, como Sampaio e Marin (2004), Gatti e Barreto (2009), Pinto (2009), Garcês e Garcês (2010), Gatti (2011), Silva (2013), Barbosa e Gomes (2014) e Oliveira (2014) também explicitam que a questão salarial se configura como um dos principais fatores da precarização do trabalho docente no Brasil.

Para Gatti (2011), a ausência de um salário digno é uma razão pela qual muitos estudantes têm optado por outros cursos, ao invés de adentrarem ou concluírem os cursos de licenciaturas.

O nível socioeconômico e a remuneração do trabalho dos professores são inferiores aos de outros profissionais com o mesmo nível de formação e até com nível de formação inferior. Conclui-se com base nos dados apresentados, que eles evidenciam com clareza a pouca atratividade salarial da profissão docente, mais ainda para aqueles professores que têm formação em nível superior (GATTI, 2011, p. 147).

Com base nos dados e referencial teórico explicitados, compreendemos que os salários baixos dos professores que atuam nas escolas públicas diminuem a atratividade pela carreira docente. Na nossa visão, é preciso instituir uma política de valorização dos salários dos

professores no Brasil, pois existe uma grande diferença entre o salário de um professor atuante nas escolas da Educação Básica e um professor atuante nas universidades.

Um outro aspecto da precarização do trabalho docente evidenciado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática envolve a **atuação de professores de Matemática em sala de aula sem formação específica na área**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓Tivemos algumas dificuldades em relação aos outros professores de Matemática que atuam na escola e que não possuem formação em licenciatura na área e dificultam a formação (F1/10)

✓A maior dificuldade seria que nas escolas não tem professores de Matemática. O governo deveria forçar os atuais professores bico a ter que estudar em faculdade, pois tem pessoas que não querem fazer a formação porque o Estado aceita estes bicos sem formação (L2/5).

✓Alguns professores criam entraves porque a maioria não são formados como professores de Matemática, são os famosos bicos, não tem formação adequada, e o Estado aceita as pessoas não formadas (L2/8).

✓Na minha escola de 4000 mil alunos, só tem dois professores formados, tem eu e um colega que são estudantes. Infelizmente, o Estado coloca qualquer pessoa, sem qualificações necessárias, sem formação adequada, gerando um prejuízo enormes para alunos que vão ter uma péssima formação (L2/9).

A atuação de professores de Matemática em sala de aula sem formação específica provoca diversos problemas para o processo de ensino e aprendizagem, pois possivelmente eles terão dificuldades em dominar determinados assuntos e conteúdos matemáticos, bem como o planejamento e desenvolvimento de aulas com recursos e materiais diferenciados para dinamizar o processo de ensino de Matemática podem ficar prejudicados.

Para melhor compreender a referida problemática, consultamos os dados do Censo Escolar de 2013, que evidenciam que, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como nos do Ensino Médio, muitos professores que atuam no Brasil não possuem licenciatura ou não possuem licenciatura específica na disciplina que ensinam, ou seja, existe uma carência de professores formados no Brasil, o que para nós é um reflexo da falta de atratividade da carreira docente.

Apresentamos, a seguir, na Tabela 9, um mapeamento envolvendo os dados do Censo Escolar de 2013, da ausência de formação de professores atuantes nas escolas em nível superior e formação específica em Licenciatura em Matemática.

Tabela 9 – Professores em Serviço com Licenciatura na área em que atuam.

Nível	Disciplina	Total de docentes	% curso superior	% licenciatura	% licenciatura na área em que atuam
Ensino Médio	Todas	613.744	95,3	77,9	48,3
	Matemática	74.860	96,2	80,5	63,4
Séries Finais do Ensino Fundamental	Todas	1.354.840	78,5	64,4	32,8
	Matemática	207.753	79,5	65,5	35,9

Fonte: Todos para a Educação.¹²⁷

¹²⁷ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30096/483-dos-professores-ensino-medio-tem-licenciatura-na-disciplina-que-ministram/>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

Com base na Tabela 9, percebemos que 95,3% dos professores que lecionam as disciplinas no Ensino Médio possuem curso superior, e 77,9% possuem licenciatura, mas apenas 48,3% possuem licenciatura específica para dar aulas nessas áreas do conhecimento. No caso específico da Matemática, percebemos que somente 63,4% dos professores que estão atuando em sala de aula possuem habilitação específica para o desempenho das suas funções.

Ainda com base na Tabela 9, percebemos que o percentual de professores dos anos finais do EF com curso superior (78,5%), e com licenciatura (64,4%), embora represente a maioria, é consideravelmente menor do que no Ensino Médio, e a parcela dos docentes com formação adequada à exigida no PNE (32,8%) aponta para um desafio ainda maior para essa etapa da Educação Básica. No caso específico da Matemática, percebemos um quadro assustador, pois somente 35,9% dos professores que estão lecionando Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental em sala de aula possuem habilitação específica para o desempenho das suas funções.

Com base nesses dados preocupantes, entendemos que uma ação pontual para amenizar esse quadro de falta de professores e de professores não habilitados ministrando aulas nas escolas da Educação Básica é o Parfor (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica)¹²⁸, que é ofertado pela DEB/Capes, pois este programa proporciona acesso dos docentes por intermédio da oferta de turmas especiais pelas universidades.

Um outro aspecto da precarização do trabalho docente evidenciado nos excertos dos participantes do PIBID/Matemática envolve **o excesso de atividades dos licenciandos e professores das universidades e Escolas**. Corroborando essas ideias, apresentamos alguns excertos a seguir:

✓Hoje o que mais pesa é o acumulo de trabalho na Universidade, o PIBID é mais uma atividade dentre várias de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Nas escolas não venho enfrentando grandes dificuldades, as propostas são bem vindas e são executadas sem maiores problemas (F8/5)

✓Excesso de atividades dentro da própria universidade por parte dos pibidianos (nas disciplinas), dificultando o deslocamento (F11/5).

✓Na universidade a dificuldade às vezes é conseguir conciliar tantos afazeres (L50/8).

✓Muitos projetos estão sendo realizado nas Escolas ao mesmo tempo, o que sobrecarrega os professores, impedindo algumas vezes realização de atividades (L23/5).

De acordo com esses excertos, identificamos que as atividades desenvolvidas no PIBID/Matemática têm intensificado ainda mais a sobrecarga de trabalho dos professores das

¹²⁸ O Parfor é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes em exercício na rede pública de Educação Básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica no País. Informações disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

universidades e das escolas públicas. Assim sendo, o aspecto da sobrecarga de trabalho é um aspecto a ser repensado em relação à atuação de todos os participantes no PIBID.

Corroborando, Sousa (2013) argumenta que o excesso de atividades dos professores supervisores das escolas públicas da Educação Básica envolvidos em programas como o PIBID precisa ser considerado com mais cuidado pelos gestores, pois os professores em serviço que acolhem bolsistas do PIBID ou estagiários

[...] deveriam deixar de atuar em algumas salas de aula para poderem orientar os futuros professores, exercendo uma nova função: a de supervisão. Entendemos que, a supervisão tanto no PIBID, quanto nos Estágios poderia ser considerada uma modalidade de formação continuada de professores, uma vez que, os professores da Educação Básica, enquanto orientam os futuros professores, promovem reflexões sobre o fazer e o pensar a Escola, bem como a sala de aula, juntamente com os licenciandos e professores da Universidade. Ou seja, desenvolvem-se profissionalmente enquanto lecionam e orientam os futuros professores (SOUSA, 2013, p. 9).

Compactuamos com os encaminhamentos explicitados anteriormente, e defendemos que as Secretarias de Educação deveriam reconhecer institucionalmente as atividades dos professores coformadores do PIBID, por meio da diminuição das suas cargas horárias em sala, para dedicar parte da sua jornada de trabalho a contribuir com a formação inicial dos futuros professores.

Em relação à falta de reconhecimento institucional das universidades para as atividades desenvolvidas pelos participantes no âmbito do PIBID, entendemos que reconhecer institucionalmente o PIBID no interior das universidades significa, entre outras coisas, as Pró-Reitorias constituírem uma contrapartida institucional, apoiando, incentivando e favorecendo uma estrutura física e funcional para os coordenadores institucionais, de gestão e de área administrarem o programa, objetivando reconhecer e valorizar a atuação destes profissionais, por meio da redução das funções docentes, devido ao envolvimento no programa. Assim, constatamos que, devido à falta de valorização da atuação dos professores no PIBID pelas universidades, provoca-se um desinteresse dos docentes vinculados aos cursos de licenciatura e com perfil para atuar no PIBID.

Para diminuir a sobrecarga dos professores das universidades, participantes do PIBID, a coordenadora de gestão da Unesp propõe a inserção de mais professores formadores das universidades no programa, como consta no excerto a seguir:

✓ Eu penso que aumentar o número de pessoas trabalhando seria uma boa iniciativa. Eu acho que se tivesse mais gente no projeto mais de um coordenador para não sobrecarregar ninguém. O que eu vou sempre falar sobre isso é que se o dinheiro viesse para a universidade para contratar mais docentes, para atuar porque nós estamos com muitas demandas em prol do ensino e da docência, tudo isso é importante, só que nós somos poucos, pois faltam formadores na área da educação, da educação Matemática (coordenadora de gestão do PIBID - Unesp).

As atividades desenvolvidas pelos coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID acarretam diversos compromissos extras – precisam despende muita dedicação e tempo para cumprir suas funções –, e ao mesmo tempo continuam a desenvolver normalmente suas atividades profissionais nas universidades, como consta nos excertos a seguir:

✓Porque que eu saí do PIBID? Neste ano eu deixei a coordenação de gestão na Unesp porque era um trabalho muito grande e nós temos muitas atribuições na universidade. Eu deixei a coordenação de gestão na Unesp porque essa função suga demais, viagens, reuniões e muitas outras atividades de naturezas variadas, sem contar que temos que lidar com aulas na graduação, projetos de extensão, pesquisas, orientações na pós-graduação, é realmente muita atividade (coordenadora de gestão do PIBID - Unesp).

✓Eu tenho intenção de sair do PIBID porque é uma carga de trabalho muito grande, o fato de estar no PIBID, isso não nos isenta de continuar fazendo todas as coisas os artigos os congressos as disciplinas etc. Nós que estamos na universidade na área de ensino ou na área da educação essa separação ensino, pesquisa e extensão porque o PIBID é considerado como uma política de extensão, nós transitamos nessas esferas e nós somos a mesma pessoa. Não é que nós deixamos de ser quem somos porque estamos fazendo a extensão, ou que estamos fazendo é pesquisa, somos essa multiplicidade em todos esses espaços (coordenador institucional do PIBID - USP).

Existem coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID que possuem a intenção de deixar de exercer suas funções no programa, pois as inúmeras atividades do PIBID acarretam um atarefamento nas funções docentes, provocando inclusive diversos problemas de saúde aos professores, como consta no excerto a seguir:

✓Quando aparece um programa como o PIBID e oferece um incentivo uma bolsa significa que nós como professores teremos que trabalhar mais, trabalhar muito mais. É exatamente isso que acontece, no entanto muitas pessoas estão ficando doentes devido a sobrecarga de trabalho. O que acontece é como se fosse algo assim: o programa oferece uma bolsa e muitos professores pensando também no dinheiro aceitam participar, mas as suas condições físicas e tempo ficam prejudicados. Tenho visto vários colegas trabalhando excessivamente e estão caindo de estresse da quantidade de trabalho, é um atarefamento nas atribuições (coordenadora de gestão do PIBID - Unesp).

Nessa perspectiva, Silva (2013, p. 3) define o ‘mal-estar docente’ como sendo “o sofrimento do profissional diante do dilema entre o que pode realmente fazer e o que efetivamente consegue fazer. Neste dilema encontra-se a raiz de suas angústias e de sua dor. O professor adocece e pode até desistir da profissão”.

Complementando essas ideias, a autora afirma que diversos fatores têm contribuído para o ‘mal-estar docente’, como: “estresse e ao esgotamento que somados à acumulação de exigências sobre o professor devido às transformações do seu trabalho profissional” (SILVA, 2013, p. 2).

Ainda nessa direção, a autora afirma que o ‘mal-estar docente’ pode levar à falência os sistemas de ensino, pois “as consequências do mal-estar docente podem ser devastadoras para o sistema de ensino, se imaginarmos que há um sério risco de não termos pessoas interessadas em viver desta profissão” (SILVA, 2013, p. 8).

Com base nas diversas atividades que os participantes do PIBID/Matemática desenvolvem nas universidades e nas escolas, percebemos que o fator tempo tem sido

considerado um entrave para os licenciandos em Matemática e conseqüentemente tem provocado um excesso de trabalho, como consta nos excertos a seguir:

- ✓ *O tempo que às vezes temos que é curto para alguns projetos* (L74/5).
- ✓ *No contexto da universidade destaco a dificuldade em encontrar horários para que todo o grupo consiga trabalhar junto* (L11/8).
- ✓ *Na Universidade tem momentos que por está na bolsa nos prejudica um pouco por se tratar de tempo usado nas atividades* (L15/8).
- ✓ *Na Universidade, um dos maiores problemas é a falta de tempo em comum entre os bolsistas.* (L26/8).
- ✓ *Com certeza o tempo é sempre um entrave complicado de saber como levar e ter um desenvolvimento satisfatório para todos os pibidianos.* (L63/8).
- ✓ *No contexto da Universidade apenas em alguns momentos conciliar as atividades do PIBID com o calendário acadêmico* (L44/8).

A coordenadora institucional do PIBID – UFSCar corrobora o posicionamento dos licenciandos em Matemática anteriormente, por entender que o PIBID pode provocar um excesso de trabalho para os licenciandos em fase de conclusão de suas licenciaturas, pois “Quando inserimos o licenciando do último ano nas atividades do PIBID, essas são consideradas por eles como mais um peso, ou seja, uma atividade extra, pois já estão fazendo o TCC e o estágio”.

Um outro aspecto da precarização do trabalho docente relaciona-se com **a ausência de um plano de carreira para os docentes no Brasil**, como consta no excerto a seguir:

- ✓ *As expectativas quanto à carreira como futuros professores são muito baixas. A bolsa é um incentivo para quem gosta de ensinar, mas não se vê valorizado socialmente, enquanto futuro professor* (F15/9).

A esse respeito, entendemos que a falta de valorização e reconhecimento da carreira docente é prejudicial na busca pela qualidade da educação. Assim sendo, os diversos aspectos elucidados nas pesquisas precisam ser considerados e implementados como políticas públicas educacionais no Brasil.

Nesse sentido, reconhecemos que professores que atuam nas escolas da Educação Básica no Brasil são profissionais desvalorizados e desmotivados, como afirma o coordenador de área (F/12/10): “*neste cenário que estamos inseridos, vemos tantos os professores de Matemática em serviço como os alunos envolvidos no projeto, desmotivados. A educação em nosso país é tão desvalorizada que torna nosso trabalho exaustivo!*”

A esse respeito, a Diretora da DEB/Capes ressalta que a elaboração de um plano de carreira para os professores é um passo importante na busca pela qualidade da educação, conforme consta no excerto a seguir:

- ✓ *Quanto mais você melhorar a formação do professor se você não tiver em paralela com a carreira, com o salário, com os ciclos de progressão funcional do futuro professor não adianta. Olhe para carreira e veja: eu estou entrando com um salário tal daqui a três anos se eu tiver feito uma educação continuada ao longo desses anos eu vou ter essa progressão na minha carreira. Os jovens para ingressar nas licenciaturas precisam ter essa clareza da carreira porque sem um plano de carreira para os docentes, a situação continuará do jeito que está e é por isso que o PIBID não pode ser responsabilizado pela evasão e pela falta de prestígio da profissão. Por melhor que seja as atividades do PIBID*

não se deve querer que ele responda por tudo, não pode ser assim. Nós não podemos colocar no PIBID uma responsabilidade que ele não pode ter, isso é um problema de carreira, porque carreira docente não existe, e quando existe ela não atrai nenhum jovem. Não podemos jogar nas costas do PIBID e nem de nenhum programa em quanto essa responsabilidade, porque enquanto não tiver uma carreira que o jovem queira ser professor, precisa ter atratividade para a carreira docente, porque quem é que quer ser professor hoje em dia? Não se pode jogar na formação de professores ou no PIBID a responsabilidade por uma carreira que está deteriorada. A gente tem que valorizar mais a docência no Brasil, ela não é valorizada no Brasil inclusive dentro das universidades e das instituições formadoras, isso tem que ser valorizado. Isso é outro desafio que nós temos e tem quem mudar um conjunto de coisas que todos sabemos: plano de carreira, de salário, de condições de trabalho, de reconhecimento social (Diretora da DEB/Capes).

Conforme sinaliza o excerto da diretora da DEB/Capes, também entendemos que o PIBID não pode deter responsabilidade pela problemática da formação de professores no Brasil, pois a ausência de um plano de carreira para os professores implica na falta de atratividade para a carreira docente dos jovens.

Para nós, a ausência de um plano de carreira é um problema sério a ser enfrentado pelos gestores educacionais, pois inviabiliza a entrada de possíveis futuros professores para cursarem as licenciaturas, conforme explicita Grabowski (2013, p. 17): “a falta de professores e desinteresse pelas licenciaturas têm relação com desvalorização e precarização da profissão docente”.

A Constituição Federal de 1988 evidencia a implementação dos planos de carreira como uma maneira de valorizar os profissionais da educação, no seu Artigo 206¹²⁹. Além disso, o PNE¹³⁰ propõe vinte metas para a educação no Brasil. A Meta 18 está relacionada ao plano de carreira docente¹³¹, e propõe:

Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

A elaboração dos planos de carreira para os profissionais da educação se configura como uma maneira de valorização para os profissionais das escolas e universidades públicas. No entanto, ressaltamos que não adianta estabelecer simplesmente um plano de carreira visando à melhoria do ensino básico, se não forem modificadas as condições de trabalho docente, entre outros aspectos da precarização, que diminui a atratividade da carreira docente.

Em relação à atratividade da carreira docente no Brasil, a participação dos licenciandos em Matemática nas atividades do PIBID proporcionou três (03) possibilidades para eles em relação à carreira docente, como consta na Figura 14, a seguir:

¹²⁹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

¹³⁰ O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária que tem vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, data em que foi sancionado pela presidência da República, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. A existência do PNE é determinada pelo artigo 214 da Constituição Federal.

¹³¹ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/18-plano-carreira>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

Figura 14 – Possibilidades dos licenciandos em Matemática na Carreira Docente.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Apresentamos, a seguir, alguns excertos dos participantes do PIBID, a respeito da primeira possibilidade: **influência positiva das atividades do PIBID para os licenciandos em Matemática se inserirem na carreira docente nas escolas da Educação Básica.**

- ✓ *Para mim o PIBID foi uma forma de legitimar a escolha da profissão docente, pois contribuiu grandemente para eu ser um professor no futuro (L16/2).*
- ✓ *O PIBID proporciona para mim a imersão em uma escola, contribuindo para a manutenção do sonho que tenho de ser um dia um professor, principalmente um professor diferenciado (L31/9).*
- ✓ *Vejo o PIBID como uma prática ativa, e um possível "ensaio" para minha futura atuação (L35/3).*
- ✓ *Avalio o PIBID como o principal motivador para a decisão da minha futura profissão, me dando a oportunidade de vivenciar desde minha iniciação a realidade da profissão (L46/1).*
- ✓ *Pude confirmar que é a profissão que pretendo seguir (L7/9).*
- ✓ *Dos seis alunos que tenho atualmente, apenas um não está dando aula. Alguns relatam que foi o PIBID que os deu segurança para adentrar a profissão (F6/3).*
- ✓ *Mais licenciandos querem se tornar professores. Este é o fator mais relevante do PIBID (F18/9).*
- ✓ *Muitos bolsistas do PIBID admitem querer seguir a carreira do magistério. Pude acompanhar a evolução dos acadêmicos, como também conquistá-los para a profissão docente (F21/9).*
- ✓ *O principal aspecto positivo é que os PIBIDianos se vêm preparados para assumir a docência (F26/2).*

As atividades do PIBID proporcionaram, para os licenciandos em Matemática, oportunidades de desenvolvimento de um trabalho diretamente com as escolas, pois, nesses espaços formativos, eles conheceram a realidade profissional desde o início da formação inicial, contribuindo, assim, para que alguns licenciandos em Matemática decidam pela inserção na

carreira docente como professores de Matemática na Educação Básica ao concluírem a formação inicial.

A esse respeito, para o coordenador institucional do PIBID – USP, *“a gente tem percebido, em relação aos alunos do PIBID, que alguns deles desenvolveram a ideia de querer ser professor, porque ele conseguiu enxergar o que um professor faz daquela diversidade da periferia e torna possível isso, o aluno se contagia com essa experiência”*.

Nesse sentido, Moraes (1995, p. 145) afirma que os licenciandos se sentem motivados pela prática de seus formadores, pois *“a influência de bons professores, dinâmicos, exigentes, entusiasmados, bem sucedidos e realizados em sua profissão, que não apenas passam a ser modelos a serem imitados, como também são decisivos na opção vocacional dos futuros professores”*.

Mesmo considerando a problemática da precarização do trabalho docente, André (2013) afirma que o PIBID tem contribuído para alterar o cenário de atratividade da docência no Brasil, pois:

Quando perguntamos aos bolsistas se eles querem se dedicar ao Magistério depois dessa experiência, a maioria responde de forma afirmativa. Em minha pesquisa anterior (O Papel das Práticas de Licenciatura na Constituição da Identidade Profissional de Futuros Professores), realizada antes do PIBID, identifiquei que os estagiários tinham grandes dúvidas sobre permanecer ou não na carreira. O programa está até atraindo os jovens que não tinham o ensino como primeira opção profissional. Eles dizem: ‘Nunca pensei em ser professor, mas, depois que comecei a participar desse programa, eu quero!’ (ANDRÉ, 2013, p. 2).

Complementando essas ideias, a referida pesquisadora afirma que o PIBID tem contribuído para o futuro da docência no Brasil, pois os participantes desse programa serão profissionais mais bem formados.

Nas cinco instituições universitárias em que estou fazendo o estudo, os graduandos têm experiências positivas: são bem acompanhados na escola por um educador experiente, que desempenha o papel de tutor, e recebem muitas informações sobre como atuar em sala de aula. Eles são unânimes em dizer que estão aprendendo como fazer a articulação da teoria com a prática, dando um novo significado ao que estudam na faculdade (ANDRÉ, 2013, p. 2).

Em um outro estudo, Gatti e André (2014) afirmam que o PIBID tem contribuído para reforçar os licenciandos a optarem pela docência.

O PIBID tem um grande papel como reforçador da escolha para ser professor e para incentivar estudantes a escolher a licenciatura. A oportunidade de entender e viver a escola, o entusiasmo de outros “pibidianos”, a existência de projetos com significado fazem com que eles se voltem para a docência e atribuam valor à atividade de ensino na Educação Básica (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 62).

Com base nos excertos e no referencial apresentado, podemos afirmar que, ao se envolverem nas atividades formativas do PIBID, apenas alguns licenciandos em Matemática estão convictos de que no futuro atuarão como professores de Matemática na Educação Básica, ou seja, as atividades desempenhadas pelos licenciandos no PIBID estão reforçando a intenção desses de se tornarem professores de Matemática.

Apresentamos, a seguir, alguns excertos dos participantes do PIBID a respeito da segunda possibilidade: **as atividades desenvolvidas no programa proporcionaram para os licenciandos em Matemática o conhecimento da realidade profissional e, assim sendo, eles se sentem desmotivados e desistem de ingressar na carreira docente como futuros professores de Matemática nas escolas públicas da Educação Básica.**

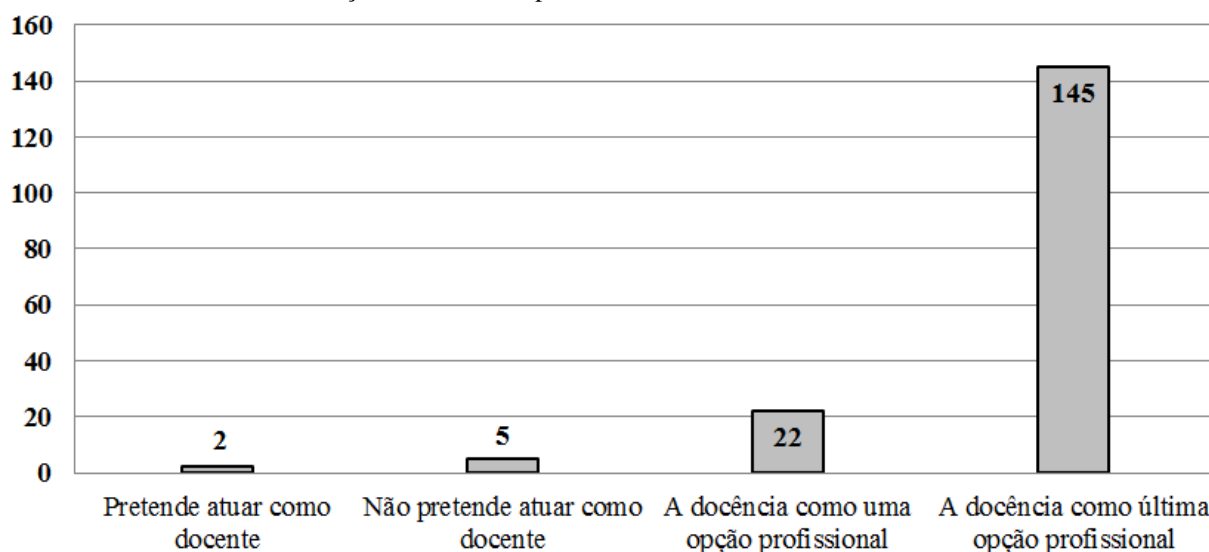
✓ Dos 8 alunos que participavam do PIBID, dois desistiram do curso e uma de suas justificativas foi o fato de, após ter participado de algumas atividades, terem decidido não serem professores. (F6/2).

✓ A contribuição da escola está no fato de aluno conhecer realidade de trabalho. Salientamos que aos licenciandos conhecerem a realidade de trabalho nas escolas públicas isso pode ser desmotivador, uma vez que a realidade pode ser muito dura sob vários aspectos (F22/3).

✓ Observei que um grande número de alunos pibidianos que após concluírem a licenciatura não querem exercer a profissão (F7/2).

Esses excertos nos permitem enfatizar que as atividades desenvolvidas no PIBID proporcionaram o conhecimento da realidade profissional e, assim sendo, provocaram a desistência de muitos licenciandos em Matemática a continuar o curso de formação inicial. Esse fato não é decorrente de os licenciandos não terem se envolvido nas atividades do programa, mas, sim, porque o PIBID proporcionou oportunidades para eles conhecerem a realidade das escolas e, também, as múltiplas atribuições do trabalho docente, provocando neles um distanciamento da profissão, ou seja, a participação dos licenciandos em Matemática nas atividades do PIBID tem influenciado na definição de não ingressarem na carreira docente como futuros professores de Matemática na Educação Básica.

A nossa experiência como professor formador atuante no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat tem nos mostrado que nem sempre os ingressantes nas licenciaturas têm interesse em exercer a profissão docente após a conclusão do curso, como pode ser constatado no Gráfico 53, a seguir, envolvendo as respostas de cento e setenta e quatro (174) participantes do PIBID em relação à atuação profissional pretendida por eles após a conclusão do curso de Licenciatura em Matemática.

Gráfico 53 - Atuação Profissional após a Conclusão da Licenciatura em Matemática.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 53, identificamos que, para 83,3% dos licenciandos em Matemática, a docência será a última opção profissional. Para nós, este fato está relacionado aos diversos aspectos elencados por Gatti et al. (2010), que provocam a falta de atratividade da carreira docente e contribuem para que os jovens desistam de seguir a carreira docente.

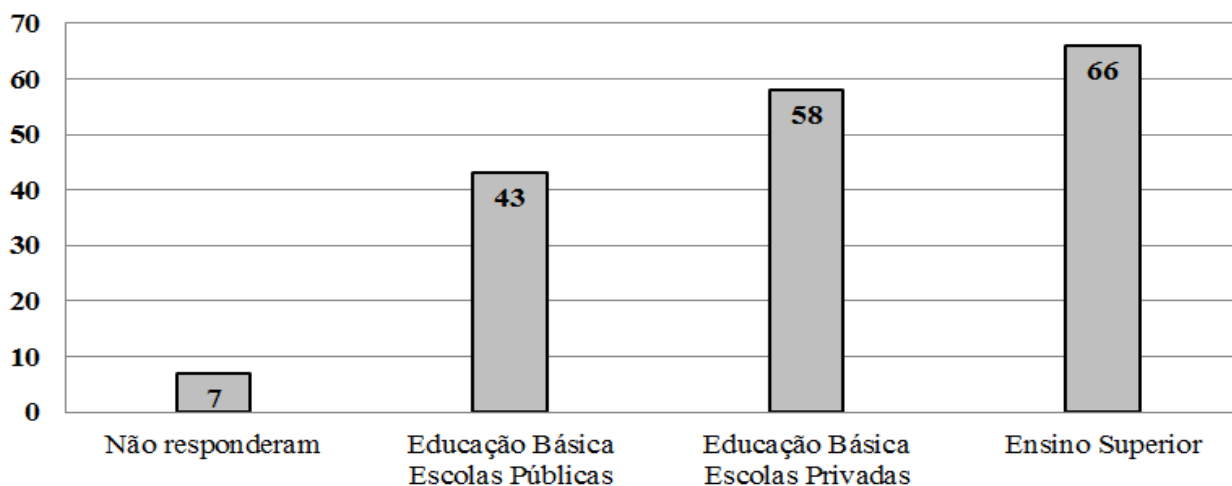
[...] os estudantes atribuem às condições financeiras e sociais da profissão docente a recusa em ser professor. Entre as principais ideias discutidas, é patente a concepção de que esse profissional é, em geral, mal remunerado e desprestigiado, e daí advém boa parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pela profissão, como a insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e a rejeição daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho. Os relatos revelam que a docência não é uma profissão fácil: há um nível de exigência de formação e envolvimento pessoal que não justifica a desvalorização a que está sujeita no momento (GATTI et al., 2010, p. 182).

Em um outro momento, Gatti (2011, p. 204) enfatiza que, com a falta de atratividade da carreira docente, “é possível que os docentes mais preparados tendam a evadir-se do magistério, a buscar outras oportunidades profissionais”. Assim sendo, como consequência, continuaremos a ter um alto índice de evasão nos cursos de licenciatura no Brasil.

Nesse sentido, Garcês e Garcês (2010, p. 37) afirmam que, quando os alunos das licenciaturas conhecem a realidade profissional e as condições de trabalho docente, muitos tendem a desistir da profissão, pois, “se o graduando for até a escola e conversar com os professores sobre a remuneração do professor de Educação Básica, ele provavelmente irá pensar em novas alternativas de trabalho para seu futuro”.

Ainda nessa direção, apresentamos, a seguir, o Gráfico 54, para ilustrar a resposta dos cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática em relação aos possíveis locais de atuação em caso de a docência ser uma opção profissional.

Gráfico 54 - Possíveis locais de atuação para exercer a Docência.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

No Gráfico 54, notamos que, para 37,9% dos licenciandos em Matemática, a preferência é pela docência no ensino superior como possível local de atuação profissional. Atuar como docente nas escolas públicas da Educação Básica é a última opção de atuação profissional em caso de seguir na carreira, com apenas 24,7% (quarenta e três licenciandos).

Nesse sentido, Pinto (2009, p. 59) afirma que no Brasil existe um desprestígio e um forte descrédito das escolas públicas da Educação Básica, pois:

A elite não coloca os filhos na escola pública; mesmo os professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, sempre que possível, evitam matricular os filhos em escolas públicas. Com isso, a escola pública passa a ser a escola “do filho do outro”, o que reduz sua valorização social, ao contrário do que ocorre nos países desenvolvidos, onde a classe média matricula os filhos na escola pública e, assim, briga pela sua qualidade (PINTO, 2009, p. 59).

Complementando essas ideias, Felício (2014, p. 432) enfatiza que “as condições inadequadas de trabalho, desvalorização do exercício docente e do papel do professor na sociedade, salários pouco atrativos e sobrecarga de trabalho, contribuem para que os licenciandos almejem a docência no Ensino Superior e não na Educação Básica”.

A esse respeito, Grabowski (2013, p. 19) afirma existir um tratamento desigual da própria esfera pública, pois percebe-se que “professores com formação equivalente, competência e experiência similar possuem planos e cargos salariais muito desiguais e extremamente baixos em comparação com carreiras de colegas dessas mesmas esferas”.

A esse respeito, entendemos que o reconhecimento da realidade das escolas públicas provoca um choque de realidade, o que os leva a optarem, no caso de adentrar a carreira docente, pelas escolas privadas ou pelas universidades, atuando no Ensino Superior, como consta nos excertos apresentados a seguir:

✓ *Ouvimos muito falar do choque de realidade que os professores recém formados sentem quando entram em sala de aula, logo após a sua formatura (L53/3).*

✓ *quando uma pessoa se forma nas universidades de hoje em dia, ela sai pensando em ir dá aulas em uma determinada escola, ela pensa que vai poder ensinar tudo aquilo que lhes foi ensinado em seu curso. Mas quando chega lá, a realidade é totalmente diferente, o que lhe causa um grande desconforto e choque da realidade (S9/4).*

✓ *Em diálogos informais com os alunos dos cursos de licenciatura e também presente em pesquisas, observa-se o número de alunos que após concluírem a licenciatura não a exercem, seja por incompatibilidade ou medo pela falta de experiência. O PIBID permite a aproximação destes bolsistas com o ambiente de trabalho quebrando barreiras e motivando-os a exercerem a licenciatura, uma vez que dentro das escolas os bolsistas são vistos como professores pelos alunos. O PIBID também habitua os bolsistas a rotina docente, quebrando o período de adaptação que o recém-formado passa logo após se formar (F7/2).*

O choque de realidade foi um aspecto evidenciado pelos participantes da pesquisa, pois os licenciandos em Matemática, ao vivenciarem o ambiente escolar e conhecerem a realidade profissional pelas suas participações no PIBID, a grande maioria deles está sendo influenciada a decidir pelo ingresso ou pela desistência da carreira como professores de Matemática atuantes nas escolas da Educação Básica.

O choque de realidade existe porque, no início da carreira, os professores são responsáveis por aprenderem sozinhos, ou seja, muitas vezes se sentem desprotegidos e isolados profissionalmente, conforme consta no excerto da Diretora da DEB/Capes:

O aluno que participa do PIBID tem outra formação e passa no concurso, ele entra na rede coloca o jovem na pior escola que existe e mesmo ele estando preparado mais do que os outros que não tiveram uma preparação como a dele dentro da escola em geral, quando você entra na carreira vai parar no pior lugar do universo (Diretora da DEB/Capes).

A esse respeito, Silveira (2002) afirma que o isolamento faz parte do início da docência nas escolas, e ainda conclui que o início da aprendizagem profissional da docência é avassalador, pois:

A professora é colocada de frente com tudo aquilo com que a escola não está preparada para lidar, e o mecanismo sutil é este – a professora sozinha, sem apoio: ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão – ‘não adianta fazer nada’, sempre foi assim. Aparentemente a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades (SILVEIRA, 2002, p. 116-7).

Nóvoa (2007) enfatiza que o cuidado que estamos tendo com professores em início de carreira é o pior possível, pois:

Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras” totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco. É um problema talvez do Estado, talvez de alguém, das autoridades, mas não um problema nosso. Mas este é, sim, um

problema nosso e dramático da profissão. Porque se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores (NÓVOA, 2007, p. 14).

Nesse sentido, Tinti (2012, p. 126) afirma, em sua pesquisa, que os cursos de formação inicial de professores precisam pensar em estratégias para minimizar o impacto dos licenciandos com o contexto escolar, pois “o choque com a realidade pode ser minimizado quando possibilitamos aos futuros professores o conhecimento do contexto escolar, os procedimentos seguidos pela escola, à forma como os professores mais experientes conduzem suas aulas”.

Os dados do Gráfico 54, explicitados anteriormente, se aproximam dos dados oficiais do PIBID apresentados pelo então ministro da Educação Aloísio Mercadante, em discurso de transmissão de cargo. O ministro enfatiza que o PIBID é uma política de indução para os licenciandos adentrarem a carreira docente, ao criticar o percentual de licenciandos em Matemática que estão se tornando professores nas escolas públicas.

Outro reconhecido programa complementar na formação de professores, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que atende hoje 86 mil bolsistas, retém apenas 18% de seus egressos como professores da Educação Básica pública. Vamos rever o PIBID. Vencido o desafio da cobertura nacional, precisamos tornar mais efetivos os nossos programas de qualificação de professores, que precisam estar mais articulados com as necessidades de nossos estudantes e com outros esforços conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015, p. 3).

Com base no exposto acima, destacamos que, na perspectiva gerencial, o PIBID é visto como um programa de indução profissional, pois procura induzir os licenciandos participantes ao ingresso na carreira docente das escolas públicas da Educação Básica.

Revisitando a definição e os objetivos do PIBID, encontramos que ele é um programa de indução profissional, pois é concebido como sendo “um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes **para a Educação Básica**” (CAPES, 2014, p. 67, grifos nossos).

A Capes (2013, p. 2-3) apresenta sete objetivos para o PIBID. Entre eles, o aspecto de indução profissional é evidenciado como sendo o primeiro objetivo do PIBID: “I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica”.

Sobre isso, no prefácio do trabalho realizado por Gatti e André (2014), o presidente da Capes deixou claro que o PIBID se configura como uma política de indução, pois um dos desafios das universidades é a formação de educadores para o nível de Educação Básica. Complementando, as autoras enfatizam que “o PIBID, contudo, não é simplesmente um

programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica” (p. 5).

No contexto institucional, os coordenadores institucionais ou de gestão das universidades também entendem o PIBID como uma política de indução ofertada pela Capes, como consta nos excertos a seguir:

✓Eu vejo o PIBID como uma política de indução e neste ponto penso que a meta deveria ser o PIBID como um programa destinado para todos os cursos de licenciatura no Brasil. Eu entendo que seja uma política de indução, até que tem uma questão de compromisso com as licenciaturas, mas o governo deve ter pensado: ou fazemos alguma coisa ou vai chegar num ponto que não teremos mais professores para atuar na Educação Básica (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

✓Eu acho que o PIBID é uma política indutora está certo. Os alunos que participam do PIBID adquirem uma experiência na escola, depois sendo aproveitado na escola quando concluir seu curso, permanecendo na escola como um profissional, pois quando o aluno vivencia o ambiente escolar, ele pode até vir para a pós-graduação, mas também sente que tem que contribuir com escola pública. Apesar disso, Percebo que ainda é muito forte a ideia de que o PIBID se trata como se fosse iniciação científica, ou às vezes o aluno fazendo a ligação dele no PIBID é como se ele fosse escravo do próprio projeto (coordenador Institucional do PIBID - USP).

Com base nos excertos apresentados, percebemos que existe sim uma política de indução da Capes para o PIBID, que está explícita como sendo a primeira linha de ação da DEB/Capes que atua “na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica”¹³². Assim sendo, concordamos com o coordenador de área, ao afirmar que “Sabendo-se que o PIBID promove a inserção dos licenciados no contexto de escolas da rede pública de ensino, acredita-se que a experiência venha a inserir os participantes na profissão” (F25/6).

Ressaltamos que, apesar de o PIBID estar contribuindo para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores de Matemática, a precarização do trabalho docente tem provocado nos licenciandos em Matemática a desistência pela carreira docente, mesmo tendo participado das ações e atividades do PIBID. Destacamos ainda que o PIBID se tornou um programa fundamental e tem contribuído de diversas maneiras para a formação dos licenciandos em Matemática – futuros professores de Matemática –, no entanto, ressaltamos que a entrada na carreira profissional não se relaciona necessariamente à docência na Educação Básica, pois os licenciandos estão visualizando e almejando outras possibilidades como atuar como pesquisadores e profissionais no Ensino Superior.

Sobre isso, Pinto (2009, p. 9) afirma que o desinteresse por seguir na profissão docente é evidente nas licenciaturas, devido à enorme taxa de evasão que “mesmo nas instituições públicas, supera os 50%. Por que tantos licenciandos abandonam seus cursos? Nos cursos de medicina essa taxa é próxima de zero”.

Segundo relatório da DEB/Capes (2014) na área das exatas, nos últimos 15 anos, as universidades formaram cento e dez mil professores de Matemática. Desse total, apenas

¹³² Informação disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>.

quarenta e três mil (43.000) estão em sala de aula na Educação Básica, ou seja, 61% dos professores de Matemática abandonaram a profissão no Brasil. Com base nesses dados, podemos concluir que a situação é realmente preocupante, pois o índice de abandono da profissão pelos professores de Matemática é gigantesco.

Para nós, com o alto índice de evasão nas Licenciaturas em Matemática no Brasil, aliado à baixa procura dos jovens pelos cursos de licenciatura, devido à precarização da carreira docente, e, também, às inúmeras aposentadorias dos docentes em exercício, teremos como resultado um déficit de professores de Matemática para atender à Educação Básica.

Ao consultarmos os dados do INEP/MEC referentes ao Censo do Ensino Superior (2012), identificamos que a quantidade de professores de Matemática formados no Brasil é decrescente, como consta na Tabela 10, a seguir:

Tabela 10 – Dados da formação de professores de Matemática

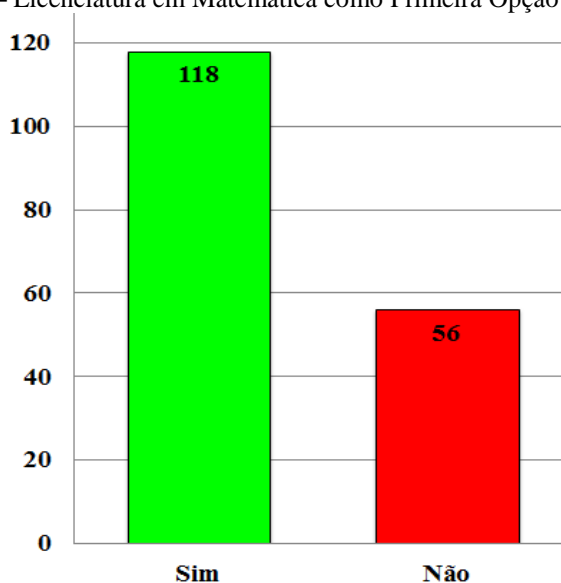
Ano	Ingresso	Matrícula	Concluintes	Percentual
2009	28.623	86.435	13.202	15,3%
2010	28.510	85.976	12.152	14,2%
2011	29.406	86.122	11.721	13,6%
2012	33.210	85.510	10.016	11,7%

Fonte: MEC/INEP (Censo do Ensino Superior - 2012).

Na Tabela 10, identificamos que o índice de evasão nas Licenciaturas em Matemática é assustador, pois, se considerarmos a razão entre o número de concluintes no ano de 2012 e o número de ingressantes no ano de 2009, teremos apenas aproximadamente 35%, ou seja, de cada 100 alunos que ingressam em curso de Licenciatura em Matemática, apenas 35 estão concluindo seus cursos.

Em relação à opção para ingresso no ensino superior, apresentamos, a seguir, no Gráfico 55, a posição dos cento e setenta e quatro (174) licenciandos em Matemática que responderam à questão¹³³.

¹³³ O Curso de Licenciatura em Matemática foi a sua primeira opção no vestibular?

Gráfico 55 – Licenciatura em Matemática como Primeira Opção no Vestibular.

Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 55, identificamos que 67,8% dos licenciandos em Matemática não tinham o curso de Licenciatura em Matemática como primeira opção no vestibular, ou seja, eles queriam ingressar em outro curso, mas as condições socioeconômicas e regionais que tinham no momento da escolha de fazer o vestibular os limitavam a ingressar em cursos diferentes dos idealizados por eles.

Esse fato evidencia que muitas vezes as decisões tomadas pelos alunos para a escolha da profissão são realizadas dentro de um quadro de possibilidades reais e não de suas idealizações pessoais. Assim sendo, podemos afirmar que a maioria dos licenciandos em Matemática estão matriculados nas Licenciaturas em Matemática devido às circunstâncias da vida, porém, eles deixam claro que não desejam ingressar na carreira como professores de Matemática.

Considerando que os cursos de licenciatura no Brasil objetivam formar professores para atuarem na Educação Básica, é crescente a demanda por professores para atuar nesses níveis de ensino. No entanto, um aspecto problemático das licenciaturas está relacionado com a evasão em dois possíveis momentos: desistência ainda na formação inicial e desistência de seguir na carreira docência.

No primeiro momento, Gatti (2011, p. 105) afirma que a evasão nas Licenciaturas em Matemática no Brasil é muito alta, pois “a evasão nesses cursos atingia um total de 70%, ou seja, somente 30% dos ingressantes concluíam a licenciatura”. Esse dado preocupante nos faz compreender que grande parte dos licenciandos que estão nas licenciaturas atualmente não concluirão o curso.

Silva Filho et al. (2007, p. 2) verificam, “em todo o mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes”. Os anos de experiência como professor formador em um curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, e também as interações que temos com professores formadores de diversas IES do Brasil, inclusive com a Unesp – Rio Claro/SP, nos revelam que a quantidade de formandos nas Licenciaturas em Matemática é sempre muito pequena.

O segundo momento, Gatti (2011, p. 105) afirma estar relacionado à possibilidade de os egressos dos cursos de licenciatura não assumirem a profissão docente na Educação Básica como campo de atuação profissional, pois a evasão e a desistência são provocadas pela falta de atratividade da carreira docente. A falta de atratividade da carreira docente dificulta até mesmo os professores recém-formados para continuarem na Educação Básica da rede pública, pois procuram outras possibilidades, mas muitas vezes não adentram a Educação Básica, como aborda a diretora da DEB/Capes: “*Por mais que ele tenha tido uma formação melhor, ele é chamado por outros setores, pela iniciativa privada ou ele vai fazer uma especialização nessa área*”.

Com base nos aspectos mencionados, podemos afirmar que o PIBID tem contribuído para os licenciandos em Matemática vivenciarem a docência antes da conclusão da formação inicial, no entanto o conhecimento da realidade profissional provoca um choque de realidade nos licenciandos em Matemática, e a grande maioria (conforme os Gráficos 53 e 54) não pretende se efetivar como professores de Matemática das escolas públicas.

Apresentamos, a seguir, alguns excertos dos participantes do PIBID a respeito da terceira possibilidade: **a vivência no contexto escolar (local da futura realidade profissional) auxilia os licenciandos em Matemática a decidirem pelo ingresso ou desistência da carreira docente nas escolas da Educação Básica.**

- ✓ *Tive um contato com a escola e pude verificar sobre meu real interesse em ser um professor (L13/1).*
- ✓ *É a partir das experiências nas escolas e em sala que iremos decidir se realmente seremos docentes ou não (L57/3)*
- ✓ *O PIBID nos dá a oportunidade de sabermos como é a vida na escola como do professor, e decidirmos se é realmente isso que queremos (L64/6).*
- ✓ *Vivenciar a escola quando ainda estamos em formação é importantíssimo, pois, só assim saberemos se é isso que realmente queremos. O PIBID veio a somar e dar mais certeza no quero para mim (L74/1).*
- ✓ *O tempo que o "futuro" professor passa em contato com o "meio" e pessoas com quem vai trabalhar é o que lhe dará a certeza se seu futuro é de fato o magistério (S16/2).*
- ✓ *No PIBID o discente realmente vive a prática e então consegue se decidir se esta mesma a carreira que quer seguir, pois atualmente é árduo o trabalho do professor de escola pública (S19/2).*

As atividades desenvolvidas pelo PIBID proporcionaram aos licenciandos em Matemática a antecipação da atuação docente, ou seja, uma vivência mais cedo no contexto escolar, acompanhando o professor de Matemática em serviço da escola. Essa vivência

proporcionou a eles o conhecimento da complexidade que representa o ato de ensinar. Assim sendo, podemos afirmar que o PIBID tem proporcionado oportunidades para os licenciandos em Matemática decidirem ingressar ou desistir, atuar ou não como futuros professores de Matemática nas escolas públicas da Educação Básica, devido ao conhecimento da realidade profissional.

Canan (2012, p. 40), em sua pesquisa, conclui que o PIBID auxilia os licenciandos a entrarem em contato com a realidade das escolas, e essa primeira experiência propiciada pelo PIBID mostra para eles “quão complexa e desafiadora é a profissão docente e permite que essa opção profissional seja real, baseada no conhecimento do cotidiano escolar, e não meramente em visões românticas”.

Para os coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID, o referido programa tem contribuído e influenciado na decisão profissional dos licenciandos, devido ao intenso contato com o ambiente escolar desde o início do curso de licenciatura, como consta no excerto a seguir:

✓ É fundamental que os alunos tenham contato com a profissão desde o início de seu curso de licenciatura, porque ele já pode perceber que está em um curso de formação de professores. Isso auxilia aquele aluno que não tem muita clareza sobre a profissão, quando ele percebe os conflitos e dificuldades dos professores nas escolas, ele tende a sair e desistir da profissão. Então veja, o PIBID pode ser determinante para a decisão profissional e não simplesmente para garantir que o licenciando vai de fato se tornar um professor. É claro que não somos ingênuos de acreditar que só o PIBID vai fixar algum professor na escola (coordenadora Institucional do PIBID - UFSCar).

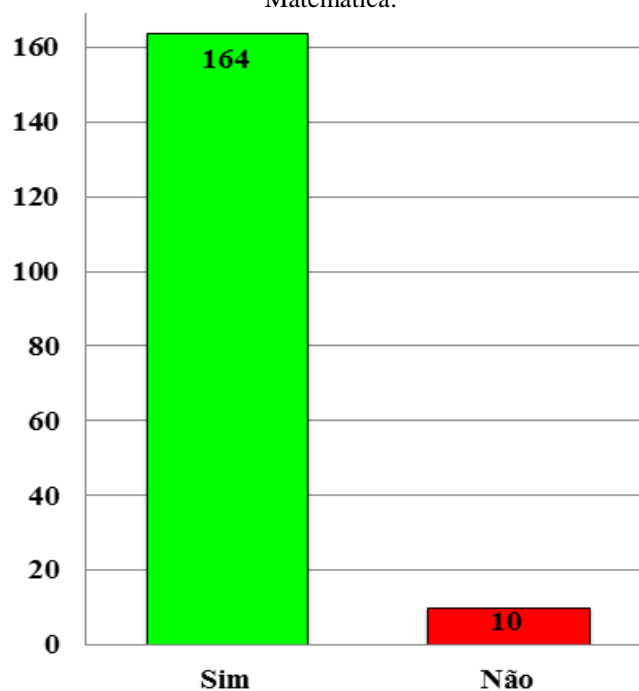
✓ Em relação aos licenciandos, o PIBID tem contribuído para ajudá-los a decidir e a ver o que está acontecendo na escola no sentido de saber se querem ou não exercer a docência, pois muitas vezes eles podem chegar à conclusão de que não querem se tornar professores. Também percebo que tem muitos pibidianos que gostam muito, mas eu não tenho dados estatísticos em relação a isso. Em relação se os alunos vão ser ou não professores ao concluir o curso de licenciatura, penso têm muitas outras variáveis (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

A esse respeito, entendemos que o conhecimento da realidade profissional na formação inicial é um aspecto importante para que os licenciandos em Matemática se atentem aos processos de aprendizagem da docência, pois, por meio das atividades formativas desenvolvidas no PIBID, os possíveis futuros professores de Matemática possuem oportunidades de conhecer diversos contextos educacionais que extrapolam a dimensão da sala de aula. Assim sendo, compreendemos que o PIBID tem proporcionado oportunidades para os licenciandos em Matemática desenvolverem um trabalho diretamente com as escolas, pois nestes espaços formativos eles conhecerão a realidade profissional desde o início da formação inicial.

Continuando, apresentamos, a seguir, no Gráfico 56, as respostas dos 174 licenciandos em Matemática a uma questão¹³⁴ do Questionário, em relação à contribuição do PIBID para a compreensão da atuação profissional de um professor de Matemática.

¹³⁴ As atividades do PIBID têm contribuído para você compreender a realidade escolar e a atuação profissional de um professor de Matemática?

Gráfico 56 - Contribuição do PIBID para a compreensão da atuação profissional de um professor de Matemática.



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 56, identificamos que 94,3% dos licenciandos em Matemática consideram que o PIBID/Matemática contribuiu para eles compreenderem a realidade escolar e a atuação profissional dos professores de Matemática, para auxiliar na decisão pela escolha profissional.

Nesse sentido, os possíveis futuros professores só poderão dizer se irão ou não exercer a profissão quando a conhecerem e a vivenciarem. Assim sendo, as atividades do PIBID/Matemática possibilitam uma vivência ainda na licenciatura, pois a vivência na escola é fundamental ainda na formação inicial, pois mostra a realidade da profissão para aqueles que ainda possuem dúvidas, auxiliando assim na decisão de querer ou não trilhar o caminho da docência.

Com base nas três (03) possibilidades explicitadas anteriormente, concluímos afirmando que, por meio das atividades do PIBID, os licenciandos em Matemática possuem oportunidades de antecipação com as escolas e com a sala de aula das escolas públicas, buscando proporcionar uma formação próxima ao contexto escolar desde os primeiros anos da sua formação inicial, para conhecerem sua possível realidade profissional. Assim, as diversas atividades formativas desenvolvidas no âmbito do PIBID vêm proporcionando experiências necessárias para que os licenciandos em Matemática decidam pela inserção ou pela desistência da carreira docente nas escolas da Educação Básica.

Com essas perspectivas, a partir do movimento dialógico realizado nos dois Eixos Temáticos, apresentamos, no Subitem a seguir, uma síntese interpretativa para a quarta Categoria de Análise, com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa.

8.4.3 Síntese Interpretativa da Categoria de Análise IV - Formação e Profissionalização Docente

Nesta síntese interpretativa, procuramos elucidar diversas constatações elucidadas nos dois Eixos Temáticos que constituíram a quarta Categoria de Análise. Em um primeiro momento, apresentamos, com base no movimento dialógico explicitado no Subitem 8.4.1, nossas constatações em relação aos **conhecimentos necessários à docência**. Em um segundo momento, apresentamos, com base no movimento dialógico explicitado no Subitem 8.4.2, nossas constatações envolvendo os aspectos da **profissionalização docente**, como precarização do trabalho docente e atratividade da carreira docente.

Assim sendo, inicialmente apresentamos as nossas compreensões provenientes da Análise Interpretativa do Eixo Temático “Conhecimentos necessários à Docência”.

Com base nas categorias elaboradas por Shulman (2005), apresentamos, a seguir, a maneira como esses conhecimentos foram explorados e adquiridos pelos licenciandos em Matemática no desenvolvimento das atividades do PIBID/Matemática no Brasil.

Para finalizar o presente Eixo Temático, podemos afirmar que o PIBID/Matemática proporcionou oportunidades para os licenciandos em Matemática adquirirem os sete conhecimentos necessários para a atuação docente, conforme explicita Shulman (2005, p. 5), pois o conhecimento sobre a docência é aquilo que os “professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas”.

As atividades desenvolvidas pelos participantes do PIBID/Matemática proporcionaram oportunidades para os licenciandos em Matemática adquirirem as sete categorias – 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico; 3) conhecimento pedagógico do conteúdo; 4) conhecimento do currículo; 5) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 6) conhecimento dos contextos educativos; 7) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos – apresentadas por Shulman (2005) como sendo a base do conhecimento da docência.

No PIBID, os licenciandos em Matemática estudam os **conteúdos de Matemática**, pois entendem que um bom professor precisa em primeiro lugar ter um domínio conceitual dos conteúdos destinados à Educação Básica. Assim sendo, ressaltamos que o domínio conceitual

é um pré-requisito para eles implementarem diferentes abordagens metodológicas no ensino de Matemática em suas práticas pedagógicas nas escolas.

No PIBID, os licenciandos em Matemática obtiveram os **conhecimentos pedagógicos**, pois foram-lhes proporcionadas oportunidades para eles entenderem como funciona a organização do trabalho docente nas escolas públicas, contribuindo assim para eles adquirirem uma visão realista da sala de aula e da prática docente.

Constatamos, ainda, que as experiências vivenciadas pelos licenciandos em Matemática, por meio das atividades do PIBID contribuíram para o aperfeiçoamento de aspectos pedagógicos – dinâmica de uma aula e domínio de turma –, bem como para conhecerem diversas dimensões da prática docente. Ressaltamos que os conhecimentos pedagógicos foram possíveis, pois, no PIBID, o contexto escolar é considerado como um ambiente de aprendizagem da docência, no qual as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas e aprimoradas.

Para nós, o PIBID se apresentou como um programa diferenciado, pois proporciona oportunidades para os licenciandos em Matemática inserirem-se no contexto escolar, para vivenciarem práticas de sala de aula, e com isso aprenderem aspectos pedagógicos relacionados a sua futura atuação profissional. Tal inserção corrobora o conceito de Terceiro Espaço explicitado por Zeichner (2010).

No PIBID, os licenciandos em Matemática adquiriram o **conhecimento pedagógico do conteúdo**, pois aprenderam a elaborar e utilizar diferentes abordagens metodológicas para diversificar o ensino da Matemática nas escolas públicas. Constatamos ainda que a diversificação das aulas de Matemática, como as abordagens metodológicas desenvolvidas pelos licenciandos, participantes do PIBID, contribuiu para melhorar a participação, o comportamento, a concentração e a aprendizagem dos alunos nas aulas de Matemática. Os jogos e a ludicidade se apresentam como a abordagem metodológica mais enfatizada pelos licenciandos em Matemática, participantes do PIBID, nas escolas públicas.

Destacamos também a importância que possuem os coordenadores de área – universidades e os supervisores – escolas no processo de formação inicial dos licenciandos em Matemática, pois eles sempre os incentivam e auxiliam na elaboração e implementação das atividades de ensino envolvendo diferentes abordagens metodológicas de ensino da Matemática em sala de aula. Assim sendo, podemos afirmar que o PIBID tem contribuído para a formação de profissionais capacitados para diversificar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática para os alunos das escolas da Educação Básica.

No PIBID, os licenciandos em Matemática adquiriram o **conhecimento curricular do conteúdo**, por meio do planejamento e elaboração das atividades de ensino para o desenvolvimento nas escolas públicas. Ao planejar e elaborar as atividades de ensino envolvendo os conteúdos matemáticos – geralmente nos laboratórios de ensino de Matemática –, eles consultam documentos curriculares das escolas e livros didáticos. Ressaltamos que os licenciandos em Matemática construíram diversos recursos e materiais didáticos diferenciados para auxiliá-los no desenvolvimento das atividades de ensino em sala de aula. Destacamos ainda a importância da atuação e orientação dos supervisores no processo de planejamento, elaboração e desenvolvimento das intervenções didáticas nas escolas públicas.

No PIBID, para os licenciandos em Matemática vivenciarem e desenvolverem diversas atividades nas salas de aula, eles interagem com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, o que proporciona, para eles, o **conhecimento dos alunos e os seus processos de aprendizagem**, ou seja, os futuros professores identificam como os alunos aprendem Matemática. Assim compreendemos que o PIBID/Matemática contribuiu para mostrar aos futuros professores que as diversificações nos métodos de se trabalhar são fundamentais para a aprendizagem dos alunos.

No PIBID, os licenciandos em Matemática adquiriram os **conhecimentos dos contextos educativos** em seus processos de formação inicial, por meio do contato, inserção e desenvolvimento de diversas atividades formativas no contexto das escolas públicas da Educação Básica no Brasil. Assim, o espaço escolar se configura como um ambiente de formação, no qual os futuros professores de Matemática possuem oportunidades de, desde os anos iniciais de suas licenciaturas, conhecerem a realidade e a dinâmica das escolas públicas, amparados por formadores das universidades e coformadores das escolas.

Compreendemos ainda que as atividades formativas vivenciadas pelos licenciandos em Matemática na realidade da Educação Básica nas escolas públicas contribuem para que eles construam uma concepção sobre a escola, os sistemas de ensino e as políticas educacionais, evidenciando as situações reais do ambiente escolar. Dessa maneira entendemos que um aspecto central no processo da formação inicial dos futuros professores é a necessidade de aproximação entre os contextos de formação inicial e os contextos de atuação profissional do professor na Educação Básica.

O PIBID proporcionou para os licenciandos em Matemática conhecimentos dos **objetivos, das finalidades e dos valores educativos**, pois constatamos que eles foram orientados pelos formadores das universidades e coformadores das escolas em relação a diversos aspectos profissionais – postura, compromisso, responsabilidade e ética – que a

docência requer, as quais serão importantes para a futura atuação como professores de Matemática.

No PIBID, aproximadamente a metade dos licenciandos em Matemática adquiriu os **conhecimentos políticos da profissão docente**, tendo assim oportunidades de conhecerem uma importante dimensão do trabalho docente – movimento sindical. Ressaltamos que os futuros professores de Matemática necessitam adentrar a carreira docente com um compromisso político com a profissão, o que envolve um senso de coletividade nas discussões e lutas pela valorização e profissionalização da carreira docente no Brasil.

Compreendemos que o PIBID, como um programa de indução profissional, tem o propósito de encaminhar e estimular o ingresso dos licenciandos no contexto escolar da rede pública, com a intenção de que, ao participarem ativamente das atividades, despertem neles o interesse de seguir a carreira docente como professores de Matemática nas escolas públicas. No entanto constatamos que o conhecimento da realidade profissional e o choque da realidade escolar proporcionado pela participação dos licenciandos em Matemática no PIBID provocaram o desânimo e a desistência da maioria pelo ingresso na carreira docente. Ressaltamos ainda que a participação dos licenciandos em Matemática no PIBID auxilia-os no processo de decisão de adentrar ou não a carreira docente – professor de Matemática – para atuar nas escolas da Educação Básica.

Nesse momento, passamos a apresentar a nossa compreensão sobre os diversos aspectos elencados no Eixo Temático “Profissionalização docente”.

Em relação à profissionalização docente compreendemos que a carreira docente não está institucionalizada no Brasil e, assim sendo, existe a necessidade de profissionalizar a atividade docente no Brasil para melhorar o reconhecimento e a valorização dos profissionais da Educação. Como consequência da falta da profissionalização identificamos diversos aspectos relacionados à precarização do trabalho docente.

Os principais aspectos da precarização do trabalho docente elucidados pelos participantes do PIBID/Matemática são:

1. As condições do trabalho docente – problemas estruturais das escolas;
2. Os problemas externos à profissão – falta de apoio dos governos e negligência dos gestores educacionais;
3. Os baixos salários dos profissionais da educação;
4. A atuação de professores de Matemática em sala de aula sem formação específica na área;

5. O excesso de atividades dos licenciandos e professores das universidades e Escolas; e (vi) ausência de um plano de carreira para os docentes no Brasil.

Com base nesses seis aspectos elucidados compreendemos que a precarização do trabalho docente implica na falta de atratividade da carreira docente no Brasil. Dessa maneira, fica evidente que a ausência de políticas públicas de formação de professores permanentes conduz a profissão docente ao processo de proletarização ou desprofissionalização da atividade dos professores.

Em relação à atratividade da carreira docente identificamos que a participação dos licenciandos em Matemática nas atividades do PIBID auxilia-os no processo de decisão de adentrar ou não a carreira docente – professor de Matemática – para atuar nas escolas da Educação Básica.

Nesse processo constatamos três (03) grupos de licenciandos em Matemática, participantes do PIBID. O grupo 1 são os licenciandos que possuem convicção e interesse em adentrar a carreira docente como futuros professores de Matemática. O grupo 2 são os licenciandos que desistiram da carreira docente como futuros professores de Matemática devido ao conhecimento da realidade profissional proporcionado pela vivência das atividades do PIBID no contexto escolar. O grupo 3 são os licenciandos que ainda estão indecisos em relação ao ingresso ou desistência da carreira docente como futuros professores de Matemática.

Com base nos três (03) grupos explicitados compreendemos que o PIBID tem sido determinante para a decisão profissional e não simplesmente para garantir que os licenciandos em Matemática ingressem na carreira profissional, pois somos conscientes de que as questões relacionadas à atratividade da carreira docente precisam ser consideradas pelos gestores educacionais.

Para nós, o PIBID contorna a problemática da atratividade da carreira docente, mostrando que, sem a profissionalização da carreira docente como um todo, não alcançaremos um lugar de destaque em relação à Educação Básica no Brasil. Assim sendo, entendemos que nós, enquanto formadores de professores atuantes nos cursos de Licenciatura em Matemática, temos como um desafio constante a tarefa de persuadir os licenciandos em Matemática a não abrir mão da carreira docente no magistério, pois, segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a preocupação não está somente em atrair e recrutar os jovens do Ensino Médio, mas também em manter os licenciandos (futuros professores) nos cursos de formação de professores para adentrem a profissão docente.

Essa constatação nos permite inferir que não basta apenas um programa como o PIBID para incentivar e direcionar os licenciandos a adentrem a profissão docente nas escolas da

Educação Básica, mas sim a constituição de novas políticas públicas de valorização para atrair os jovens às licenciaturas e depois os licenciandos a adentrarem a profissão e, mais adiante, os professores em início de carreira a prosseguirem na profissão docente. No entanto, ressaltamos que a atratividade da carreira docente tenderia a piorar ainda mais se programas de incentivo à docência como o PIBID não existissem. Assim, uma das potencialidades formativas do PIBID enquanto programa de formação de professores é contribuir para que os possíveis futuros professores de Matemática tenham uma formação inicial mais realista, no “chão da escola” (GATTI, 2008).

Finalizamos enfatizando que os aspectos evidenciados na presente Categoria de Análise precisam ser atendidos com urgência, pois constatamos que até mesmo os licenciandos que estão nas Licenciaturas em Matemática, que participam ativamente das atividades do PIBID, não estão convictos em atuar futuramente como professores de Matemática na Educação Básica nas escolas públicas, devido ao conhecimento da realidade profissional que estão vivenciando na formação inicial.

Nesse sentido, afirmamos que, para melhorar a atratividade para a carreira docente em Matemática no Brasil, é preciso um verdadeiro movimento de valorização e reconhecimento dos professores, por meio da implantação de políticas públicas concretas, para que os jovens possam olhar com bons olhos para a profissão docente e tenham desejo de adentrar essa carreira profissional.

Finalizamos esta síntese interpretativa afirmando que o PIBID proporcionou aos licenciandos em Matemática oportunidades de adquirirem os conhecimentos necessários à docência de um professor de Matemática, bem como os levou a refletirem a respeito dos aspectos relacionados à profissionalização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, nesse momento, algumas considerações a respeito dos resultados evidenciados na presente pesquisa. Para isso, recorreremos a Análise Interpretativa realizada, por meio do movimento dialógico entre os dados da pesquisa e os referenciais teóricos utilizados, para apresentar aos leitores – formuladores de políticas públicas, gestores educacionais, profissionais atuantes nas universidades e nas escolas, pesquisadores e formadores de professores de Matemática – reflexões e encaminhamentos para o aperfeiçoamento do PIBID como “Terceiro Espaço” nos processos formativos de professores de Matemática no Brasil.

Dessa maneira, esperamos atender à responsabilidade dos pesquisadores proposta por D’Ambrosio (2012): “a responsabilidade dos pesquisadores é agir como o ‘grilo-falante’, despertando a consciência dos responsáveis pela execução das políticas educacionais. Devemos agir como o ‘grilo-falante’, alertando os executores das políticas sobre os equívocos de suas ações ou inações”.

Iniciamos recordando o objetivo principal da pesquisa, a metodologia, os procedimentos de Coleta e Análise dos Dados da pesquisa. O foco da pesquisa esteve em torno da formação de professores de Matemática, por meio do espaço formativo do PIBID, no qual **objetivamos elencar e compreender potencialidades do PIBID como um “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil.**

Para atingir tal objetivo, optamos por utilizar os pressupostos da pesquisa qualitativa, nos três (03) contextos práticos em que foram constituídos os dados, os quais são: (1) Questionário com coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática em um cenário global do PIBID; (2) Entrevistas com coordenadores institucionais ou de gestão em um cenário institucional do PIBID; Entrevista com a diretora da DEB/Capes em um cenário gerencial do PIBID; e (3) Diário de Campo da Vivência no PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP em um cenário local do PIBID.

A Análise dos Dados foi realizada por meio de alguns conceitos da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977). Na busca pela compreensão das potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática, os três (03) contextos práticos da pesquisa nos conduziram à identificação de quatro (04) Categorias de Análise: (1) Dimensões do Grupo/Comunidade PIBID/Matemática; (2) Parcerias na Formação de Professores; (3) Possibilidades do PIBID como política de formação de professores; e (4) Formação e Profissionalização Docente.

Na Análise dos Dados das quatro (04) Categorias de Análise, realizamos um movimento dialógico entre os dados constituídos na pesquisa e os aportes teórico-metodológicos sobre alguns conceitos de Comunidade de Prática, Parcerias na Formação de Professores, Terceiro Espaço Formativo e Políticas Públicas de Formação de Professores. Esse movimento dialógico contribuiu para realizarmos uma interpretação, delineando, assim, compreensões acerca do objeto investigado.

Finalizamos esta pesquisa apresentando algumas reflexões sobre a influência da investigação em nossa prática docente, enquanto formador de professores em um curso de Licenciatura em Matemática. Apresentamos também, o nosso ponto de vista sobre a necessidade de mais pesquisas, envolvendo outros aspectos do PIBID, como programa de formação de professores no Brasil.

Inferências Conclusivas sobre a Tese Proposta - PIBID como Terceiro Espaço

Nesse momento, explicitamos a nossa compreensão sobre a tese – **O PIBID se constitui como um “Terceiro Espaço ou espaço híbrido” para a formação de professores de Matemática no Brasil** – que propomos investigar no início desta pesquisa.

A primeira condição para a constituição de um “Terceiro Espaço” nas licenciaturas constitui-se pela **aproximação universidade e escola**, pois segundo Zeichner (2010, p. 487), a constituição de um “Terceiro Espaço” no contexto de formação de professores envolve “a aproximação universidades e escolas, proporcionando a constituição de um status mais igualitário para seus participantes”. Complementando essas ideias, Zeichner (2010, p. 486) afirma que “o conceito de Terceiro Espaço é uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola”.

Com base no referencial teórico utilizado e no movimento dialógico realizado na Análise Interpretativa dos Dados constatamos que o PIBID se consolidou como um programa que têm contribuído para os processos formativos dos futuros professores de Matemática, pois possibilitou aos licenciandos, a inserção no ambiente escolar, vivenciando práticas pedagógicas dos professores de Matemática em serviço, contribuindo dessa forma, para uma formação sólida no que se refere à aprendizagem da docência.

Dessa maneira, compreendemos que o PIBID constituiu-se como um instrumento (ponte) de aproximação entre as universidades e escolas, o qual beneficiou ambas as instituições formadoras, bem como os processos de formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos, por meio de “interações horizontais” em grupo/comunidade constituído por professores das escolas, professores das universidades e licenciandos em Matemática.

A segunda condição para a constituição de um “Terceiro Espaço” nas licenciaturas constitui-se pela **articulação teoria e prática**, pois segundo Zeichner (2010, p. 487), a constituição de um “Terceiro Espaço” no contexto de formação de professores “reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação”.

Na presente pesquisa, constatamos que as atividades desenvolvidas no PIBID/Matemática contribuíram para a articulação teoria e prática, pois o PIBID promoveu ações que possibilitaram aos licenciandos em Matemática, um movimento de discussão e diálogo entre as teorias da Educação e os conceitos matemáticos abordados em sala de aula, mostrando para eles a importância da perspectiva pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Compreendemos que o PIBID como um “Terceiro Espaço” rompe as dualidades existentes e predominantes entre os modelos – racionalidade técnica¹³⁵ e racionalidade prática¹³⁶ –, pois, no PIBID, os licenciandos em Matemática vivenciaram em seus processos formativos, a articulação teoria e prática, proporcionando assim, uma formação diferenciada e qualificada.

Assim sendo, defendemos que o PIBID, como política pública de formação de professores e, como um “Terceiro Espaço” na formação de professores, deve continuar sendo aperfeiçoado, melhorado e ampliado, objetivando proporcionar oportunidades para um número maior de licenciandos em Matemática participarem das suas atividades formativas.

Por meio do apresentado, concluímos afirmando que o PIBID se constituiu como “Terceiro Espaço ou Espaço Híbrido” para os processos de formação de professores de Matemática no Brasil, pois tem proporcionado um movimento de aproximação universidade e escola e de articulação teoria e prática, o qual considera a aprendizagem da docência de uma maneira coletiva, colaborativa, horizontal e compartilhada entre os professores formadores e coformadores dos dois espaços formativos (universidade e escola).

Ressaltamos ainda que o PIBID, como “Terceiro Espaço”, tem sido um divisor de águas nos processos formativos dos professores de Matemática no Brasil, devido aos seus impactos e possibilidades evidenciados em pesquisas e trabalhos acadêmicos. Ressaltamos ainda que as contribuições efetivas do PIBID para os processos formativos de professores de Matemática dependem da sua continuidade e da ampliação para todos os cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil.

¹³⁵ Conhecimento sobre a docência de “fora para dentro”.

¹³⁶ Conhecimento sobre a docência de “dentro para fora”.

Aproximações do Terceiro Espaço com alguns Conceitos de Comunidade de Prática

Nesse momento, apresentamos nossa compreensão a respeito do primeiro aspecto decorrente do objetivo da pesquisa, pois elencar e compreender potencialidades do PIBID significa **identificar as inter-relações entre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes do PIBID/Matemática e alguns conceitos de Comunidade de Prática.**

Com base no movimento dialógico realizado na primeira Categoria de Análise denominada **Dimensões do Grupo/Comunidade do PIBID/Matemática**, podemos afirmar que os grupos/comunidades do PIBID/Matemática possuem indicativos, aproximações e similaridades com alguns conceitos de Comunidade de Prática, conforme constatamos na Análise Interpretativa, explicitada no Subitem 8.1.3.

Identificamos a presença dos três (03) elementos estruturantes – **domínio, comunidade e prática** – de uma Comunidades de Prática, bem como a presença das três (03) dimensões da prática – **engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado** –, que, segundo Wenger (1998), caracterizam uma Comunidade de Prática.

Além desses aspectos, constatamos diversas características dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática que se aproximam em alguns momentos dos conceitos de uma Comunidade de Prática, tais como:

1. Os participantes valorizaram a coletividade, pois evidenciaram que trabalhar no coletivo envolve a discussão e a decisão das ações conjuntamente, o que requer objetivos em comum entre eles;
2. Aconteceu o compartilhamento de responsabilidades entre coordenadores de área das universidades e supervisores das escolas públicas;
3. A aprendizagem acontece em diversas direções, pois constatamos que os participantes do grupo/comunidade do PIBID/Matemática influenciam, aprendem e ensinam uns aos outros, rompendo, assim, uma relação em que só os conhecimentos dos professores formadores das universidades são valorizados;
4. Existem interações regulares entre os participantes, pois identificamos que eles participam de encontros formativos e administrativos presencialmente ou virtualmente de maneira regular - periódica;
5. Existem relações de confiança e cumplicidade entre os participantes, pois identificamos que os laços de confiança foram se consolidando com o decorrer do tempo, visto que intensificaram o compartilhamento de ideias e experiências entre eles;

6. Aconteceram discussões e reflexões conjuntas relacionadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, entre os participantes;
7. Existem indícios de um trabalho colaborativo entre os participantes, pois identificamos o compartilhamento de experiências e a rotatividade dos papéis e tarefas entre eles nos encontros formativos;
8. Os ambientes virtuais (*Facebook, e-mails, groups, blogs, websites*, entre outros) contribuíram para dinamizar as interações entre os participantes.

Ressaltamos que as Comunidades de Prática se apresentam como um cenário propício para a aprendizagem compartilhada da docência, entre os participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática no Brasil, pois compreendemos que cada subprojeto do PIBID/Matemática pode se constituir como um grupo/comunidade, por meio das interações e relações entre os participantes – coordenadores de área, supervisores e licenciandos em Matemática.

A respeito do segundo aspecto decorrente do objetivo da pesquisa – **evidenciar a maneira como vêm acontecendo as atividades do PIBID na formação de professores de Matemática no Brasil** –, ressaltamos que a interpretação das quatro (04) Categorias de Análise constituídas na pesquisa proporcionou-nos a compreensão de algumas potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil.

Evidenciamos essas compreensões no confronto das ações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática com os objetivos institucionais do PIBID para a formação de professores, como consta no terceiro aspecto decorrente do objetivo da pesquisa - **confrontar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática com os objetivos institucionais do PIBID para a formação de professores, e ainda contribuir com o campo teórico da Educação Matemática.**

Nesse momento, apresentamos, as nossas compreensões sobre as aproximações do PIBID como Terceiro Espaço com os Objetivos Institucionais do PIBID contido no regulamento do programa.

Em relação ao primeiro objetivo institucional do PIBID – **Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica** –, nesta pesquisa compreendemos que o PIBID é um programa de indução profissional, pois constatamos que a sua principal intencionalidade é “o aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica” (CAPES, 2014, p. 67).

A esse respeito, compreendemos que o PIBID pode ser considerado como uma política indutora, pois reconhecemos que este programa se caracteriza como uma ação externamente pensada, de fora para dentro da escola. Assim, afirmamos que o PIBID se apresenta como uma resposta às propostas de se ampliar o espaço formativo nas licenciaturas, pois agrega experiências diversificadas, a partir do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, Gatti e André (2014, p. 62), afirmam no Relatório envolvendo uma avaliação externa do PIBID que, “o PIBID tem um grande papel como reforçador da escolha para ser professor”. No entanto, os dados da presente pesquisa envolvendo os subprojetos de Matemática do PIBID no Brasil, divergem em alguns aspectos do explicitado pelas pesquisadoras, conforme discutimos no Subitem 8.4.2.

Constatamos a existência de três (03) possibilidades para os licenciandos em Matemática sobre a carreira docente:

1. Interesse pela carreira docente, pois as atividades do PIBID têm influenciado positivamente para os licenciandos em Matemática se inserirem na carreira docente nas escolas da Educação Básica;
2. Desistência da carreira docente, pois as atividades do PIBID proporcionaram para os licenciandos em Matemática o conhecimento da realidade profissional e, assim sendo, eles se sentiram desmotivados e desistiram de ingressar na carreira docente como futuros professores de Matemática nas escolas da Educação Básica;
3. Indecisão por adentrar ou não a carreira docente, pois a vivência no contexto escolar (local da futura realidade profissional) auxilia os licenciandos em Matemática a decidirem pelo ingresso ou desistência da carreira docente nas escolas da Educação Básica.

Com base no explicitado, ressaltamos que a maioria dos licenciandos em Matemática, participantes do PIBID, estão se direcionando para a segunda possibilidade – desistência da carreira docente. Complementando essas ideias, afirmamos que, apesar das diversas potencialidades do PIBID para os processos formativos de professores, o programa não é o fator predominante para garantir que os licenciandos em Matemática ingressem na carreira profissional, pois a problemática e a precarização do trabalho docente precisam ser consideradas pelos gestores educacionais para melhorar a atratividade da carreira docente no Brasil.

Em relação ao segundo objetivo – **Contribuir para a valorização do magistério** – compreendemos que o PIBID é um importante programa para a valorização do Magistério e a

formação de professores no Brasil, pois diversas pesquisas – como a nossa – têm demonstrado possibilidades e potencialidades do PIBID em diferentes contextos formativos.

Ressaltamos que, apesar das inúmeras contribuições do PIBID para a formação de professores no Brasil, compreendemos que o referido programa apresenta apenas um indício da real valorização dos profissionais da Educação, pois contempla um número ínfimo de professores participantes.

A esse respeito, Gatti (2012, p. 27) menciona que programas e políticas públicas como o PIBID “podem ser qualificadas como políticas compensatórias, que procuram alterar algumas situações e circunstâncias dos cursos formadores de professores, mas que, ainda não atingiram o cerne do problema e o coração das instituições”.

Para nós, uma valorização real e efetiva do magistério só acontecerá quando for implementada, pelos gestores educacionais, a profissionalização docente que envolve melhorias nas condições de trabalho, planos de carreira e reconhecimento social do professor.

Em relação ao terceiro objetivo – **Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica** – compreendemos que o PIBID tem alcançado esse objetivo, pois, como demonstrado na pesquisa, a primeira condição que constitui o PIBID como um “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil relaciona-se à aproximação das universidades (Educação Superior) com as escolas públicas (Educação Básica).

Assim sendo, compreendemos o PIBID como um “Terceiro Espaço”, pois ele possibilita a aproximação universidade e escola, oportunizando aos licenciandos – futuros professores – a vivência na realidade escolar, valorizando assim as escolas como um *lócus* de formação profissional para a produção de novos conhecimentos, por meio das experiências elucidadas neste contexto.

Entendemos que os professores em serviço nas escolas poderiam contribuir com seus conhecimentos experimentais na formação dos futuros professores, pois, conforme Nóvoa (2009, p. 17), “não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”. Dessa maneira, podemos afirmar que o PIBID nos fez perceber que a escola é um *lócus* de formação e produção de conhecimento e não simplesmente um contexto de aplicação de estágios e ações hierarquizadas pelas universidades.

Dessa maneira, compreendemos que o PIBID como um “Terceiro Espaço” nos cursos de Licenciatura em Matemática, contribuindo para uma formação dos licenciandos de uma

maneira articulada entre as universidades que proporcionam a “parte teórica”, e as escolas, que são responsáveis pela “parte prática” da docência.

Em relação ao quarto objetivo – **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** – compreendemos que o PIBID atendeu a esse objetivo, pois constatamos, conforme explicitamos, no Subitem 8.4.2, que o PIBID proporcionou oportunidades para os licenciandos em Matemática adquirirem os sete (07) conhecimentos necessários para a atuação de um professor de Matemática apresentados por Shulman (2005): 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico; 3) conhecimento pedagógico do conteúdo; 4) conhecimento do currículo; 5) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 6) conhecimento dos contextos educativos; 7) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, bem como o conhecimento político da profissão.

Em relação ao quinto objetivo – **Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério** – compreendemos que o PIBID tem alcançado esse objetivo, pois constatamos que os supervisores vêm atuando como coformadores de professores nas escolas públicas parceiras do programa, contribuindo para uma formação mais realista dos futuros professores.

Ressaltamos que a vivência dos licenciandos em Matemática no contexto escolar está amparada pelos supervisores – professores das escolas que atuam como coformadores –, que utilizam suas experiências profissionais para orientar formativamente os licenciandos em Matemática participantes das ações do PIBID.

Compreendemos que as escolas da Educação Básica se constituíram como espaço de formação de professores para todos os participantes do PIBID, pois todos são beneficiados quando compartilham experiências colaborativamente. Assim, podemos inferir que, na formação de professores, a escola deve ser vista e considerada como um local de formação de professores.

Em relação ao sexto objetivo – **Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura** – compreendemos que o PIBID tem alcançado esse objetivo, pois, como demonstrado nesta pesquisa, a segunda condição que constitui o PIBID como um

“Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática no Brasil relaciona-se à articulação teoria e prática.

Em relação ao sétimo objetivo – **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** - compreendemos que o PIBID tem alcançado esse objetivo, pois constatamos que os licenciandos em Matemática tiveram contato e se inseriram no contexto escolar, ação que lhes proporcionou aspectos da aprendizagem da docência, por meio das experiências formativas vivenciadas no dia a dia do trabalho docente.

Para nós, as experiências no contexto escolar, desde o primeiro semestre do curso de Licenciatura em Matemática, foram fundamentais para os futuros professores de Matemática adquirirem os conhecimentos da realidade profissional – dinâmica das escolas públicas da Educação Básica –, pois é na escola que o futuro professor adquire conhecimentos da sua futura atuação profissional.

Dessa maneira, compreendemos que o PIBID promoveu a legitimação das escolas como instituições coformadoras de professores, pois favoreceu a antecipação da entrada dos licenciandos em Matemática nas escolas para adquirirem diversos conhecimentos sobre a docência que só podem ser constituídos na própria realidade profissional.

Com base nas nossas compreensões provenientes do movimento dialógico das quatro (04) Categorias de Análise, detectamos – ao confrontar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes dos grupos/comunidades do PIBID/Matemática com os objetivos institucionais do PIBID – fragilidades e dificuldades do programa para alcançar os dois (02) primeiros objetivos – incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica e contribuir para a valorização do magistério. No entanto, ressaltamos que os outros cinco (05) objetivos institucionais do PIBID foram atingidos e contemplados integralmente, o que nos permite concluir que esse programa tem contribuído para aperfeiçoar os processos de formação de professores de Matemática no Brasil.

Potencialidades do PIBID para a Formação de Professores de Matemática

As pesquisas que abordam o PIBID/Matemática no Brasil apontam diversas contribuições e aspectos a serem alcançados para efetivar a eficácia dos objetivos do Programa. Assim sendo, com o desenvolvimento desta pesquisa percebemos que ela estava em sintonia com as produções (dissertações e teses) sobre o PIBID no contexto da formação de professores de Matemática no Brasil.

Nesta pesquisa constatamos diversos aspectos relacionados à formação do professor de Matemática no espaço formativo do PIBID. Mas, afinal: **Quais potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço” para os processos de formação dos professores de Matemática no Brasil foram elencadas?**

Elencamos, a seguir, de maneira bem objetiva, as potencialidades do PIBID como “Terceiro Espaço” para a formação de professores de Matemática, constatadas, por meio do movimento dialógico das quatro (04) Categorias de Análise.

Em relação às **potencialidades do PIBID para as escolas públicas da Educação Básica** constatamos alguns aspectos como:

1. Melhorou a participação dos alunos e conseqüentemente a aprendizagem em Matemática;
2. Melhorou a qualidade do ensino de Matemática;
3. Elevou as notas dos alunos e os indicadores de qualidade da Educação;
4. Desenvolveu a autonomia e a criticidade dos alunos;
5. Contribuiu para a formação continuada dos outros professores de Matemática em serviço nas escolas.

Em relação às **potencialidades do PIBID para os supervisores – professores conformadores das escolas públicas** constatamos os seguintes aspectos:

1. O aprimoramento docente é o principal tipo de retorno proporcionado pelas atividades do PIBID/Matemática para os supervisores.
2. Valorização pessoal e profissional por estarem compartilhando suas experiências com os licenciandos e por auxiliarem os coordenadores de área na formação dos futuros professores de Matemática;
3. Despertar para o prosseguimento de seus estudos – qualificação profissional;
4. Ressignificação e renovação das suas práticas pedagógicas nas escolas públicas;
5. Processo de Formação Continuada por meio das reflexões realizadas nos grupos/comunidades com os professores das universidades e com os licenciandos em Matemática;
6. Contato com as diferentes abordagens metodológicas de ensino de Matemática e com as tendências teórico-metodológicas da Educação Matemática;
7. Elaboração de trabalhos acadêmicos e artigos envolvendo as experiências em sala de aula, inserindo-se assim no universo da pesquisa científica;
8. Participação de diversos eventos regionais, estaduais, nacionais e até internacionais para socializarem as experiências no âmbito das atividades do PIBID nas escolas públicas.

Em relação às **potencialidades do PIBID para os coordenadores de área – professores formadores das universidades** constatamos alguns aspectos como:

1. Satisfação em coordenar as atividades dos subprojetos em seus cursos de Licenciatura em Matemática;
2. Aprimoramento das suas atuações profissionais nos cursos de Licenciatura em Matemática nas universidades, devido à reaproximação com as escolas públicas da Educação Básica;
3. Ressignificação das suas práticas como formadores de professores nas IES e o repensar sobre suas posições em relação aos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática;
4. Aperfeiçoamento e enriquecimento profissional, pois o contato com as escolas possibilitou condições para que desenvolvessem uma formação inicial mais próxima da realidade que os futuros professores de Matemática encontrarão nas escolas públicas da Educação Básica.

Em relação às **potencialidades do PIBID para os cursos de Licenciatura em Matemática das universidades no Brasil** constatamos que o PIBID tem contribuído para:

1. Provocar nos coordenadores de cursos um movimento de repensar os processos de formação de professores vigentes nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil;
2. Provocar mudanças curriculares no interior dos cursos de Licenciatura em Matemática, em aspectos essenciais como: Estágio Curricular Supervisionado, Prática como Componente Curricular, entre outros, constituindo assim em uma política de transformação.
3. Valorizar dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, pois os alunos do Ensino Médio das escolas públicas estão sendo incentivados para o ingresso nas Licenciaturas em Matemática, devido às diferentes abordagens metodológicas de ensino de Matemática implementadas pelos participantes do programa em sala de aula;
4. Recrutar os alunos do Ensino Médio das escolas públicas para o ingresso nas Licenciaturas em Matemática, devido ao auxílio financeiro (bolsas de iniciação à docência) ofertado pelo programa;
5. Diminuir a evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil devido o incentivo financeiro ofertado pelo PIBID foi fundamental para os licenciandos continuarem seus cursos;
6. Aumentar o interesse dos licenciandos pelas aulas do curso de Licenciatura em Matemática, bem como contribuído para eles melhorarem seus aproveitamentos nas

disciplinas pedagógicas, no sentido de se engajarem em reflexões relacionadas à Educação Básica;

7. Relacionar as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de formação pedagógica nos cursos de Licenciaturas em Matemática;
8. Auxiliar dos licenciandos em Matemática antes das atividades do Estágio Curricular Supervisionado, melhorando assim os processos formativos dos futuros professores de Matemática no Brasil proporcionando uma formação preliminar;
9. Valorizar o trabalho coletivo e a viabilização de parcerias colaborativas entre os professores das universidades, professores em serviço das escolas e licenciandos em Matemática. Ressaltamos que, na “parceria colaborativa”, os professores das universidades e os professores das escolas públicas atuam juntos como formadores e coformadores dos futuros professores, em uma relação dialética e horizontal;
10. Atingir o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão nas IES, pois o PIBID, como programa de iniciação à docência, tem sido relevante no Ensino, porque passa pela proposta de qualificar a formação inicial; na Extensão, por promover a aproximação universidades e escolas públicas da Educação Básica; e, na Pesquisa, pois os espaços de socialização de conhecimento contabilizam um número significativo de produções científicas sobre o programa.

Em relação às **potencialidades do PIBID para a formação dos licenciandos em Matemática no Brasil** constatamos alguns aspectos como:

1. Crescimento profissional dos licenciandos em Matemática, pois eles estão se envolvendo e entendem que suas participações no programa são importantes para a sua formação inicial;
2. Satisfação por estarem participando ativamente das atividades do PIBID durante os seus processos de formação inicial, pois eles entendem que o PIBID é um programa de desempenho na formação e não simplesmente um programa que oferece bolsas;
3. Inserção dos licenciandos no universo da pesquisa científica, pois eles estão tendo oportunidades de elaborar trabalhos acadêmicos e artigos envolvendo suas experiências em sala de aula no ambiente escolar e no contexto da Educação;
4. Participação em diversos eventos no âmbito do PIBID, e eventos científicos a níveis regional, estadual, nacional e internacional, para socializarem suas experiências nas escolas públicas. Ressaltamos que a participação dos licenciandos em eventos científicos permite tanto divulgar os trabalhos do grupo/comunidade, como também

conhecer outros trabalhos, abrindo novas portas para o compartilhamento de experiências:

5. Participação da organização e realização de eventos em suas instituições;
6. Melhorar os processos formativos dos futuros professores de Matemática nas licenciaturas no Brasil, pois proporciona a vivência no futuro campo de atuação, com o apoio de professores mais experientes;
7. Formação diferenciada em relação aos outros licenciandos em Matemática que não atuam no programa, pois o PIBID proporciona uma antecipação da vivência e atuação docente dos possíveis futuros professores de Matemática nas escolas públicas;
8. Antecipação dos licenciandos em Matemática nas escolas públicas, possibilitando, assim, oportunidades para eles conhecerem diversos contextos educacionais e sociais que extrapolam a dimensão da sala de aula;
9. Adquirir as sete categorias apresentadas por Shulman (2005) como sendo a base do conhecimento da docência, pois as atividades desenvolvidas pelos participantes do PIBID/Matemática proporcionaram oportunidades para os licenciandos em Matemática adquirirem as múltiplas dimensões formativas do trabalho de um professor;

Em relação às **potencialidades do PIBID para os gestores educacionais**, constatamos que o PIBID tem provocado um repensar de aspectos relacionados à profissionalização docente, como a valorização, o reconhecimento profissional e a atratividade da carreira docente.

Dessa maneira, o PIBID também tem contribuído para denunciar, aos gestores educacionais públicos, aspectos como a precarização do trabalho docente, a falta de atratividade da carreira e a necessidade urgente de constituição da profissionalização docente no Brasil.

Em relação à maneira como os processos de formação de professores têm sido desenvolvidos no Brasil, compactuamos com Gatti (2010, p. 504), pois também compreendemos que “no que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas é requerida”. Complementando essas ideias, afirmamos que os gestores educacionais devem implementar políticas públicas de valorização da carreira docente, de modo a oferecer melhores condições de trabalho aos profissionais que atuam na Educação Básica.

Possíveis Recomendações para auxiliar Metodologicamente as ações do PIBID

Nesse momento, apresentamos algumas recomendações para auxiliar metodologicamente as ações do PIBID, objetivando o aperfeiçoamento do programa como

política pública de formação de professores, com base nos dados e na análise das diversas pesquisas envolvendo o PIBID/Matemática desenvolvidas no Brasil.

Uma recomendação seria o PIBID promover reflexões relacionadas às possibilidades para a implementação de outros programas pela DEB/Capes, pois existem diversas ações e políticas objetivando fortalecer a formação inicial de professores, bem como algumas ações que objetivam contribuir com a formação continuada de professores. No entanto, não identificamos a existência de políticas públicas educacionais voltadas para o início de carreira do professor, recém-formado, nos cursos de licenciatura, o que provoca um descompasso entre a formação inicial, o início de carreira e a formação continuada.

Sabemos que a formação de professores é um processo contínuo e pressupõe desde o início das licenciaturas a fase final da carreira docente como abordado no Capítulo I. Assim sendo, uma outra possibilidade seria o MEC ou a própria Capes oferecer algum tipo de bolsa como uma maneira de incentivar os professores, nos anos iniciais da carreira docente, que concluíram suas licenciaturas e foram atuar nas escolas públicas da Educação Básica, como consta no excerto a seguir:

✓ Uma das coisas que discutimos entre os coordenadores da Unesp, e que foi levado para apreciação da Capes, é a ideia de um apoio após a formação inicial. Sugerimos que, nos primeiros anos da carreira, os pibidianos tivessem uma bolsa ou algum tipo de incentivo que permitisse que eles não ficassem sozinhos. Penso que talvez uma bolsa de apoio inicial pudesse de alguma maneira ajudar esses professores em início de carreira. O PIBID tem um potencial muito grande, no entanto penso que um problema do PIBID é a afixação do professor depois de formado (coordenadora de Gestão do PIBID - Unesp).

Nesse sentido, o coordenador institucional do PIBID na USP é favorável a um incentivo para que os egressos do PIBID que atuaram como licenciandos, ao adentrarem as escolas, continuem vinculados ao PIBID, como consta, no depoimento a seguir:

✓ Também tem uma preocupação que aparece agora muito fortemente na portaria nova, que é a questão dos egressos. A gente já tem uma geral, uma quantidade de professores que está na escola, que participavam do PIBID, e que tem sido discutido, e a ideia de que os egressos de algum modo continuem vinculados ao PIBID. O que tem acontecido também é que o PIBID não faz mágicas, ele tem que ser pensado em políticas complementares a ele, por exemplo, a gente ter egressos que vão muitos para escola particular e na escola particular é um quadro ótimo, entendeu? Eu tenho entusiasmado com a experiência no PIBID (coordenador institucional do PIBID - USP).

Tinti (2012, p. 137), em sua Dissertação, corrobora com essa propositura, ao afirmar que a Capes deveria implementar um programa para os professores em início de carreira, pois “é nesse período que realmente acontece o choque com a realidade”. Dessa maneira, compreendemos que a Iniciação à Docência é um período muito complexo. Todos os dilemas vivenciados pelos professores neste período sinalizam para a necessidade de pensarmos políticas públicas voltadas ao auxiliar os professores em início de carreira a se desenvolverem profissionalmente.

Uma outra recomendação para a Capes seria: exigir das universidades o envolvimento das escolas públicas no planejamento e elaboração dos subprojetos do PIBID, ou seja, em vez de os coordenadores de área elaborarem os subprojetos no interior das universidades, para depois procurar as escolas para se enquadrarem no programa, eles deveriam pensar em cada uma das ações coletivamente. O que estamos recomendando é eliminar o diálogo imperativo das universidades para com as escolas presente nas “parcerias dirigidas”, objetivando constituir “parcerias colaborativas”, nas quais tanto as universidades como as escolas são consideradas como *locus* de formação de professores. Essa recomendação é fundamental, porque constatamos que a maioria dos subprojetos do PIBID/Matemática é elaborado pelas universidades sem a participação das escolas.

Uma outra recomendação seria a Capes elaborar um instrumento de avaliação externa para o acompanhamento das ações dos participantes nos subprojetos do PIBID, bem como instituir uma política de ingresso em fluxo contínuo para que os cursos de licenciaturas, reprovados nos editais tivessem outras oportunidades para reestruturarem seus subprojetos e os submeterem novamente.

Ressaltamos que essa recomendação é importante, pois consideramos somente o contexto das Licenciaturas em Matemática no Brasil e identificamos que o PIBID está presente em apenas trezentos (300) cursos de Licenciatura em Matemática. Considerando os 482 cursos de Licenciatura em Matemática participantes do ENADE (2014), concluímos que 62% dos cursos possuem subprojetos do PIBID/Matemática, ou seja, 38% dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil ainda não foram contemplados com o programa. Dessa maneira, defendemos que a Capes precisa proporcionar condições para que mais cursos de Licenciatura em Matemática possam ingressar no PIBID.

Uma outra recomendação seria a Capes averiguar o perfil dos coordenadores de área, pois identificamos que, no contexto dos subprojetos de Matemática do PIBID no Brasil, 33,5% dos coordenadores de área não possuíam formação e nem perfil adequado para o desenvolvimento das ações do programa para a formação de professores de Matemática nas escolas públicas. Dessa maneira, concluímos ser fundamental adequar o perfil dos coordenadores de área para diminuir as lacunas existentes no programa.

Um outro aspecto a melhorar no PIBID seria aumentar o intercâmbio com outras unidades e universidades e a integração de subprojetos da mesma área, para compartilhar experiências. Por exemplo, as universidades poderiam se articular para planejar eventos estaduais ou por regiões anualmente e eventos nacionais, especificamente, envolvendo os subprojetos do PIBID/Matemática.

Considerando que os trezentos subprojetos de Matemática do PIBID em vigência a partir do ano de 2014, referentes ao Edital 061/2013 da Capes, estão distribuídos pelas cinco regiões apresentamos, no Quadro 47, a seguir, uma possível proposta de constituição de eventos envolvendo os subprojetos do PIBID/Matemática.

Quadro 47 – Proposta de Constituição de eventos dos subprojetos do PIBID/Matemática.

Regiões	Subprojetos do PIBID/Matemática	Ano de 2016	Ano de 2017
Sudeste	86	Evento Regional	Evento Nacional envolvendo todos os subprojetos do PIBID/Matemática
Nordeste	77	Evento Regional	
Sul	63	Evento Regional	
Centro-Oeste	42	Evento Regional	
Norte	32	Evento Regional	
Total	300		

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Defendemos a ampliação de uma sistemática de compartilhamento das experiências desenvolvidas no âmbito dos subprojetos do PIBID/Matemática no Brasil. Se considerarmos apenas o estado de São Paulo identificamos que existem quarenta (40) subprojetos do PIBID/Matemática em desenvolvimento em 2016.

Uma sugestão mais concreta é a de se promoverem encontros periódicos regulares, entre os subprojetos a níveis institucional e estadual, para promover o compartilhamento de experiências e a interação entre os licenciandos e formadores. Dessa maneira, entendemos que uma das potencialidades do PIBID relaciona-se ao **aspecto integrador** deste programa, pois poderá proporcionar entre os profissionais de uma área específica, em nosso caso, os que atuam nos subprojetos do PIBID/Matemática, um diálogo entre professores formadores de diversas universidades.

Apesar das sugestões de aperfeiçoamento do PIBID apresentadas em nossa pesquisa, indagamos: O que traria mais benefícios para os processos formativos, licenciaturas e escolas de Educação Básica: programas de incentivo como o PIBID, que contemplam apenas alguns licenciandos, professores das universidades e professores das escolas, ou um investimento financeiro e social para a profissionalização da carreira docente, em defesa de uma formação inicial e continuada de professores de qualidade?

Para responder esse questionamento, explicitamos a nossa manifestação de apoio ao PIBID. Com base em todas as potencialidades do PIBID para a formação de professores de Matemática no Brasil elencadas na presente pesquisa, queremos nesse momento ampliar o espectro, ao referendarmos a importância do PIBID como Potência (Terceiro Espaço Formativo) e como Ato (Política de Estado para a Formação de Professores) para todas as

Licenciaturas, pois defendemos a sua manutenção como programa permanente para melhorar a qualidade da Educação Pública no Brasil.

Queremos um PIBID fortalecido para continuar contribuindo com a formação inicial e continuada de professores e não um apenas um programa pontual de iniciação à docência que serve apenas como “paliativo” no processo de formação de professores no Brasil. Não devemos aceitar e muito menos ficar inertes em medidas como a Portaria CAPES Nº 46, de 11 de abril de 2016, pois a mesma não atende o desejo dos personagens atuantes no programa e nem da comunidade acadêmica que tem expressado as reais contribuições do PIBID para a formação de professores no Brasil por meio de artigos, dissertações e teses, bem como em eventos científicos e educacionais, nacionais e internacionais.

Assim sendo, salientamos aqui, o nosso desejo pela permanência, fortalecimento e ampliação do PIBID como um Terceiro Espaço Formativo capaz de provocar mudanças estruturais e didático-pedagógicas na maneira como formamos os professores nos cursos de licenciatura no Brasil.

Possibilidades e Sugestões para Próximas Pesquisas

Esperamos que este trabalho possa motivar a realização de outros estudos inter-relacionando as temáticas PIBID, Comunidades de Prática e Processos formativos do professor de Matemática, pois acreditamos que o desenvolvimento de novas pesquisas, realizadas por outros pesquisadores e estudantes de Mestrado e Doutorado, trarão contribuições pertinentes para discutir e refletir sobre aspectos relacionados à formação de professores no Brasil e à profissionalização da carreira docente.

Nesse sentido, André (2009, p. 41) menciona que existe um quase esquecimento de pesquisas envolvendo “a dimensão política na formação de professores, as condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização”. Corroborando, Francisco (2009, p. 4) destaca que a produção de pesquisas que visam aproximar cada vez mais o universo da formação de professores ao universo da prática profissional do professor de matemática é fundamental para “o processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura em Matemática pelas universidades e para os formuladores de políticas educacionais”.

Uma possibilidade de pesquisa seria investigar as potencialidades das Comunidades de Prática Virtuais (*Facebook, blogs, sites*) no contexto do PIBID para a formação de professores de Matemática no Brasil.

Outra possibilidade seria realizarmos uma meta-análise ou um estado do conhecimento para investigar e compreender o que vem sendo produzido em pesquisas (dissertações e teses)

que tenham como objeto de estudo o PIBID para a formação de professores de Matemática no Brasil. A nosso ver, essa pesquisa teria relevância, pois acreditamos que, nos quase dez anos de vigência do programa, tem sido crescente o número de publicações envolvendo o PIBID com foco nos processos de formação de professores de Matemática no Brasil.

Outra sugestão de pesquisa seria um estudo exclusivamente com os alunos das escolas públicas, para investigar o potencial do PIBID/Matemática para suas aprendizagens e para o recrutamento dos jovens do Ensino Médio para as Licenciaturas em Matemática.

Para nós, estas possibilidades apresentadas anteriormente podem impulsionar novas pesquisas com foco no PIBID/Matemática e, ainda, contribuir para a ampliação das reflexões sobre a temática das políticas públicas voltadas à formação inicial ou continuada de professores de Matemática no Brasil.

Dessa maneira, Gatti (2012, p. 26) declara que o PIBID tem tido grande adesão das instituições e vem mostrando efeitos positivos, “o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes”. No entanto, ressalta que “as pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional” (p. 27).

Desenvolvimento Profissional do Pesquisador

Finalizo a presente tese com a sensação de dever cumprido. No entanto, ao encerrar mais uma etapa acadêmica da minha vida profissional, vislumbro novas possibilidades de continuar atuando como um “grilo falante” preocupado com os processos formativos envolvendo os professores de Matemática no Brasil. Assim sendo, continuarei pesquisando sobre políticas públicas para a formação de professores no Brasil, pois corroboramos as palavras de D’Ambrosio (1999, p. 138): “As novas possibilidades para um mundo feliz só se concretizarão como resultado de um esforço coletivo. O que sabemos é apenas uma fração do que está para ser descoberto”.

Reflito ainda sobre o significado que o curso de doutorado em Educação Matemática me proporcionou durante os quase quatro (04) anos de qualificação profissional. A alegria de ver materializada no papel, uma ideia inicial, ao se transformar em uma tese desenvolvida e defendida, me leva a perceber o quanto as vivências no PPGEM na Unesp – Rio Claro/SP contribuíram para o meu aprimoramento como formador de professores de Matemática atuante no curso de Licenciatura em Matemática da Unemat/Campus de Barra do Bugres/MT, bem como para o meu amadurecimento profissional como pesquisador em Educação Matemática no Brasil.

Para finalizar, recordo de uma frase do discurso proferido pelo Pastor Martin Luther King¹³⁷ em 28 de agosto de 1963 – “I have a dream” (Eu tenho um sonho) –, em Washington, durante uma marcha que reuniu cerca de duzentos e cinquenta (250) mil pessoas contra as políticas racistas e pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas, Graças a Deus, não somos o que éramos (Martin Luther King).

Essas palavras têm tudo a ver com o nosso percurso no PPGEM da Unesp – Rio Claro/SP, pois as inúmeras atividades formativas de que participamos no programa nos proporcionaram uma verdadeira transformação e desenvolvimento profissional como educador e como pesquisador em Educação Matemática.

Dessa maneira, afirmo categoricamente que me empenhei para fazer o meu melhor e, como consequência da minha dedicação e das diversas interações sociais, principalmente com a minha orientadora (Rosana Giaretta Sguerra Miskulin), presente em todos os momentos do meu processo formativo, percebo que “não sou mais o mesmo”, pois levo as aprendizagens guardadas comigo no meu repertório de ações, que foram socialmente compartilhadas.

Hoje, eu tenho um sonho.

Sonho com um Brasil justo, e um Brasil justo só se constrói com a Educação;

Sonho com um Brasil sem analfabetos, e com Educação para todos;

Sonho com a profissionalização da carreira docente;

Sonho com a cultura colaborativa no trabalho docente;

Enfim, sonho que a tão falada Pátria Educadora se efetive no Brasil;

Para não ficar apenas em sonho, dedicarei a minha vida ao meu sonho.

¹³⁷ Líder do movimento contra a segregação racial nos Estados Unidos. Martin Luther King discursou sobre seu sonho de uma América com igualdade entre negros e brancos. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/veja-na-integra-o-historico-discurso-de-martin-luther-king>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de I. C. Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1015p.

AMÂNCIO, J. R. **Planejamento e Aplicação de uma Sequência Didática para o Ensino de Probabilidade no Âmbito do PIBID**. 2012. 225f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. A Equipe Gestora deve acolher e ajudar o Professor Iniciante. Entrevista **Revista Nova Escola**. Edição 266, out. 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-marli-andre-763401.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

_____. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, insérer cidade, v.1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 72-75, 1994.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

APPLE, M.; JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. **Revista de Educación**, n. 291, p. 149-172, 1990.

AQUINO, J. G. A. Indisciplina e a Escola Atual. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.181-204, jul./dez. 1998.

_____. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ARRUDA, A. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 09-23, 2002.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática e os professores: a questão da formação. **Bolema**, Rio Claro, n. 15, p. 5-23, 2001.

BARBOSA, A; GOMES, M. L. Faltam Professores! Reflexões Acerca dos Salários Docentes e a Atratividade do Magistério. In: CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2.-14., 2014, Águas de Lindóia, **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014, p. 7827-7839. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.
- BARROSO, J. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- BARTON, D.; TUSTING, K. **Beyond Communities of Practice: language, power and social context**. New York: Cambridge University Press, 2005.
- BAUMANN, A. P. P. **A atualização do projeto pedagógico nos cursos de formação de professores de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: licenciatura em pedagogia e licenciatura em matemática**. 2013. 355 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.
- BELINE, W. et al. Análise de conteúdo e os sentidos do procedimento “vai um” na operação de adição para formandas em pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: Educação Matemática, Cultura e Diversidade, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salcador: SBEM, 2010, p. 1-12. Disponível em: <http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/artigos/RE/T18_RE506.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- BENITES BONETTI, V. C. **Formação de Professores de Matemática: dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática**. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.
- BENITES BONETTI, V. C.; MISKULIN, R. G. S. Dimensões presentes em processos formativos de professores de matemática sob a perspectiva de Comunidade de Prática. In: XIV CIAEM-IACME, 14, 2015, Chiapas, México, **Anais...** Chiapas, México. p. 1-10. Disponível em: <http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/1243/702>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- BERNARDINO, C. L.; FERNANDES, A. C. F. PIBID-Matemática/Unesp, Rio Claro: Resultados e Contribuições para a Formação de Professores e Alunos da Escola Parceira. In: ENCONTRO NACIONAL PIBID/MATEMÁTICA, 2012, Santa Maria/RS, **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2012, p. inserir página inicial-final. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE_Bernardino_Camila.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- BHABHA, H. The third space: Interview with Homi Bhabha. IN: RUTHERFORD, J. **Identity: community, culture, difference**. Londres: Lawewnce & Wishart, 1990. p. 207-221.
- _____. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BICUDO, M. A. V. A. Formação do professor: um olhar fenomenológico. In: _____. (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003. p. 7-46.

BOAVIDA, A. M; PONTE, J. P. Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. In: GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM. p. 43-55. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-boavidaponte\(gti\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-boavidaponte(gti).pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2015.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. P. **Informática na Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BOVO, A. A. **Formação continuada de professores de Matemática para o uso da informática na escola: tensões entre proposta e implementação**. 2004. 358p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2004.

BRASIL. **Discurso de transmissão de cargo do ministro Aloizio Mercadante**. Assessoria de Comunicação Social. Brasília. 07 out 2015. p.1-8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=31231>>. Acesso em: 08 out. 2015.

_____. **Lei nº 12796/13**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 05 set. 2013.

_____. **Lei nº 7783/89**, de 28 de junho de 1989. Dispõe sobre o exercício do direito de greve. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 29 de junho de 1989; 168º da Independência e 101º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7783.htm>. Acesso em: 05 jun. 2016.

_____. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

_____. **Parecer nº CNE/CP 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Diretrizes. Brasília, 2001.

_____. **Parecer CNE/CES 1.302/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática de Bacharelado e licenciatura. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Câmara de Educação Básica**. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Brasília: SEF, 1998.

_____. **Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996.

CALDEIRA, J. S.; CYRINO, M. C. C. T. Pensamento Algébrico na Formação Inicial de Professores: Negociando Significados. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – CIBEM, 7., , 2013, Montevideu, Uruguai. **Anais...**, ISSN 2301.0797, p. 5199. Disponível em: <<http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/1056.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CAMPELLO, B. S. Encontros científicos. In: CAMPELLO, B. S; CENDÒN, B. V; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. 319p.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, 2012.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. _____. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFSCar, 1996. p. 139-152.

CAPES. **Relatório de Gestão (2009-2014)**. Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Relatório de Gestão (2009-2013)**. Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. **Relatório de geração de pagamento de bolsas 08/2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PIBID-RelatorioPagamento-ago2013.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Brasília: Diretoria de Educação Básica Presencial, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

CARDOZO, S. A. **Universidade e Escola: Uma Via de Mão Dupla?** 2003. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

CYRINO, M. C. C. T; PASSERINI, G. A. Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina. In: CAINELLI, M.; FIORELI, I. (Org.). **O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. 1. ed. Londrina: UEL/Prodocencia/Midiograf, 2009. p. 125-144.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inquiry as stance: practitioner research for next generation**. New York: Teacher College Press, 2009, 392 p.

_____. Teacher Learning Communities. In: GUTHRIE, J. (Ed.). **Encyclopedia of Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 2002, p. 2461-2469.

_____. Relationships of knowledge of practice: teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, C. D. (Ed.). **Review of Research in Education**, Washington, DC, v. 24, p. 249-305, 1999.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, A. C. **O PIBID na Formação Inicial do Licenciando em Matemática: Construção de Saberes da Experiência Docente**. 2013. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013.

CORREIA, G. S. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física, participantes do PIBID-PUC/SP**. 2012. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA. V. G; PASSOS L. F. O professor formador e os desafios da formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 597-623, 2009.

COSTA, J. S; OLIVEIRA. R. M. M. A. A Iniciação na Docência: Analisando Experiências de Alunos Professores das licenciaturas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 23-46, 2007.

COZZA, F. E. **Modelagem Matemática: percepção e concepção de Licenciandos e professores**. 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010.

CURY, H. N.; KONZEN, B. Análise de resoluções de questões em Matemática: As etapas do processo. **Educação Matemática em Revista**, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 33-41, 2005/2006.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, São Paulo, n. 31, p. 213-230, 2008.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 1989.

D'AMBROSIO, U. **Pesquisa e políticas Públicas**. Palestra no Seminário de Matemática e Educação Matemática, Pós-Graduação em Educação Matemática – UNESP/IGCE Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B4JIJny_-7pLUUpjTTA5elFpeGc/edit>. Acesso em: 01 fev. 2014.

_____. Prefácio. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 11-23.

_____. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Formação de professores: um estudo internacional comparativo. **Revista de Educação**, Campinas, v. I, n. 4, p. 24-32, jun. 1998. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/441>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e Matemática**. São Paulo: Sammus; Campinas: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1986.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

D'AMBRÓSIO; B. S; D'AMBRÓSIO, U. Formação de Professores de Matemática: Professor-Pesquisador. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2006.

DA SILVA. L. M. **A Ficção e o Ensino da Matemática: análise do interesse de estudantes em resolver problemas**. 2014. 207p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2014.

DAVIS, B. Concept Studies: Designing settings for teacher's disciplinary knowledge. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 34. 2010, Belo Horizonte. **Proceedings**, p. 63-78.

_____. Teacher as consciousness of the collective. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, v. 2, n. 1, p. 85-88, 2005. Disponível em: <www.complexityandeducation.ca>. Acesso em: 10 nov. 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O Plano Nacional de Educação e as Questões sobre a Valorização e Formação do Profissional da Educação. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 78-91, 2013.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson César Cardozo de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ENGUITA, M. f. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 4, 41-61. Porto Alegre: 1991.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1999. p. 93-124.

ESPINOSA, A. J. **Quando professores de Matemática da escola e da universidade se encontram**: re-significação e reciprocidade de saberes. 2002. 237p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2002.

FARIAS, I. M. S. O que move professores a aprender? Significados e implicações do PIBID na formação continuada. In: ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 5163-5175.

FARIAS, M. M. R. **Introdução a noções de cálculo diferencial e integral no ensino médio no contexto das TIC**: implicações para prática do professor que ensina matemática. 2015. 292 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2015.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1997.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “Terceiro Espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12752&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

FERREIRA, R. As expectativas de professores e licenciando sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-18.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 53-85.

FIORENTINI, D. Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. In: CIAEM-IACME, 13., 2011, Recife. **Anais...** Recife: inserir editora, 2011, p. inserir página inicial-final. Disponível em: <www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/.../1225>. Acesso em: 25 set. 2012.

_____. Relações entre a formação docente e a pesquisa sobre os processos de conhecimento e a prática dos professores. In: HAGEMEYER, R. C. C. (Org.). **Formação docente e contemporaneidade: referências e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 23-51.

_____. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D; GRANDO, R. C; MISKULIN, R. G. S. **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 233-256.

_____. **Educação Matemática: Diálogos entre Universidade e Escola** (Conferência no X Encontro Gaúcho de Educação Matemática - Unijui). Ijuí/RS, 2009. p. 1-20. Disponível em: <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CO/CO1.pdf>. Acesso em: 08 set. 2013.

_____. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, Ano 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

_____. Grupo de Sábado: Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em Matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). **Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática**. Campinas: Alínea Editora, 2006. p. 13-36.

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. **Investigação em educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006. 226 p.

FIORENTINI, D. et al. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FOERSTE, E. **Parceria na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Parceria na formação de professores: do conceito à prática**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

FOERSTE, E.; LÜDKE, M. Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. **Avaliação/Rede de Avaliação institucional da Educação Superior – RAIES**, v. 8, p. 163-182, 2003.

FRANCISCO, C. A. **Uma leitura da prática profissional do professor de Matemática**. 2009. 189f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa)

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, H. C. L. Os desafios que a Formação de Professores propõe à Universidade. In: FREITAS, D. et al. (Org.). **Iniciação à docência e formação continuada de professores.** São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2011. p. 9-24.

_____. Neotecnicismo e Formação do Educador. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores - Pensar e Fazer.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 89-102.

FREITAS, L. C. M. ONG Todos pela Educação. **Educação em debate:** por um salto de qualidade na Educação Básica. 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1487/educacao-em-debate/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

FULLAN, M. **Change Forces:** Probing the Depths of Educational Reform. London: Falmer Press, 1993.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Porque é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Trad. Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Trad. Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 136 p.

GARCÊS, A. A. P; GARCÊS, B. P. Utilização de programas institucionais para incentivo a docência: será esta a solução?. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 35-40, 2010.

GARNICA, A. V. M. **A experiência do labirinto:** Metodologia, História Oral e Educação Matemática. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. História Oral e Educação Matemática. In: ARAUJO, J. L.; BORBA, M. C. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em 24 ago. 2015.

_____. Políticas e Práticas de Formação de Professores: Perspectivas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012, p.1-16.

_____. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508. (Didática e prática de ensino).

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

_____. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 98, p. 85-90, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Relatório de Avaliação qualitativa dos projetos PIBID implementados nas Instituições Brasileiras de Ensino Superior.** CAPES/UNESCO, 2013.

_____. Um estudo avaliativo do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Textos - Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 41, p. 1-120, 2014.

GATTI, B. A. et al. **políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 295p.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio 2010.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHEDIN, E. L. **Professor reflexivo:** da alienação da técnica à autonomia da crítica. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GUIMARÃES, J. A. Prefácio. In: GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. (Org.). **Um estudo avaliativo do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GUIMARÃES, V. S. **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da Universidade. São Paulo: Papirus, 2006.

GRABOWSKI, G. As crises das licenciaturas e a perspectiva da falta de professores. **Revista Textual**, Porto Alegre/RS, p. 17-21, 2013. Disponível em: <<http://www.sinprors.org.br/textual/out2013/pdfs/licenciaturas.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2013.

GRANDO, C. R. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** 239p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança.** O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide- Portugal: McGrawHill de Portugal. 1998. 308p.

HYPÓLITO, M. A. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, I. P. A.; e CUNHA, M. I. da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

HOCHMANN, E.; EVANGELISTA, C. R. Professores e Contextos da Disciplina e Indisciplina nas Aulas de Matemática. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop. v. 3, n. 3, p. 270 - 283, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/960/666>> Acesso em: 10 nov. 2015.

IBE/UNESCO, International Bureau of Education/United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. **Uma Comunidade de Prática como uma rede global dos que desenvolvem currículos**. 2005. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/cops/framework_port.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2014.

INEP/MEC. Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado. **Censo da Educação Superior**. 17 de Setembro de 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso em: 10 abr. 2014.

INEP/MEC. **Relatório Síntese – Matemática**. ENADE, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_matematica.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. **Relatório Síntese – Matemática**. ENADE, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2011/2011_rel_matematica.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000.

JESUS, F. P. **Práticas Pedagógicas: a criação de espaços híbridos para formação docente contemporânea**. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 2012, Palmas/TO, **Anais...** Palmas/TO: 2012.

JIMÉNEZ, E.; FIORENTINI, D. (Re)significação e reciprocidade de saberes e práticas no encontro de professores de Matemática da escola e da universidade. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 152-174.

JUNIOR, J. M. V. **A Construção do Processo de Aprendizagem Profissional de Professores Iniciantes**. 2013. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2013.

LARGO, V. **O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática**. 2013. 214f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2013.

LAVE, J. **Apprenticeship in critical ethnographic practice**. Chicago: The University of Chicago Press, 2011.

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

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed Editora; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAFu8AL/a-construcao-saber-laville-dionne>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

LACERDA, A. L. et al. A Importância dos Eventos Científicos na Formação Acadêmica: Estudantes de Biblioteconomia. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 13, n. 1, p. 130-144, jan./jun. 2008.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001. 259p.

LODI, I. G. Ética: os desafios e contradições na profissão docente. **Revista Evidência**, Araxá/MG, v. 6, n. 6, p. 77-88, 2010.

LORENZATO, S. (Org.). **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LOBO DA COSTA, N. M. Formação continuada de professores: uma experiência de trabalho colaborativo com matemática e tecnologia. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.) **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 167-196.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, 1996.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

MARTINS, E. D. **Leitura literária e formação de professores: Um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica**. 2008. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte/MG, v. 30, n. 3, p. 355-384, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300016>. Acesso em 25 ago. 2015.

MENDES, R. M. **A Formação do Professor que Ensina Matemática, as Tecnologias de Informação e Comunicação e as Comunidades de Prática: Uma Relação Possível**. 2013.

285p Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2013.

MEDEIROS, M. V; CABRAL, C. L. O. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-17, jun. 2006.

MENGALLI, N. M. **Interação, Redes e Comunidades de Prática (CoP):** Subsídios para a Gestão do Conhecimento na Educação. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

MIARKA, R.; BICUDO, M. A. V. Forma/Ação do Professor de Matemática e suas Concepções de Mundo e de Conhecimento. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 557-565, 2010.

MINAYO, M. C. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos:** Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. 269 p.

MIRANDA, E. S. **Reflexões e desafios na construção de um projeto interdisciplinar no Ensino Médio.** 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), Porto Alegre, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p.33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 117 p.

MISKULIN, R. G. S. et al. A Prática do Professor que Ensina Matemática e a Colaboração: uma reflexão a partir de processos formativos virtuais. **Bolema - Mathematics Education Bulletin**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 173-186, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/72998>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

MISKULIN, R. G. S. Comunidades de Prática Virtuais: Possíveis Espaços Formativos de Professores que Ensinam Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CULTURA E DIVERSIDADE, 10., Salvador. **Anais...** Salvador: SBEM, 2010, p. inserir página inicial-final. Disponível em: <http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/artigos/CC/T7_CC1331.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

MISKULIN, R. G. S.; ROSA, M.; SILVA, C. R. M. Comunidade de Prática Virtual: possíveis contribuições para a formação de professores de Matemática. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Ed.). **Práticas de Professores que Ensinam Matemática.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 257-276.

MISKULIN, R. G. S.; SILVA, C. R. M.; ROSA, M. Formação continuada de professores de Matemática: o desenvolvimento de comunidades de prática baseadas na tecnologia. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, Buenos Aires/Argentina, v. 3, p. 63-69, 2009.

_____. **Comunidades de Prática Baseadas na Tecnologia como Histórias Compartilhadas na Formação continuada de Professores de Matemática**. In: REUNIÃO DE DIDÁTICA DA MATEMÁTICA DO CONE SUL, 7., 2006, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: PUC-SP, 2006.

MISKULIN, R. G. S, et al. Pesquisas sobre trabalho colaborativo na formação de professores de matemática: um olhar sobre a produção do Prapem/Unicamp. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. D. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: Investigando e teorizando a partir da prática. Campinas: Musa Editora, 2005. p. 196-219.

MOÇO, P. P. **Discussões sobre a Resolução de Problemas enquanto Estratégia Metodológica para o Ensino da Matemática**. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – FURG, Rio Grande/RS, 2013.

MODESTO, M. A. Ouvindo Bia e buscando novos caminhos na formação permanente de professores de Matemática. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 32, n. 1, p.465-479, 2007.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

_____. **A educação de professores de ciência**: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores. 1995. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

MORICONI, G. M. **Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras?** Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração. 2008. 86f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2008.

NEVES. C. M. C. A Capes e a formação de professores para a Educação Básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Suplemento 2, Brasília, v. 8, p. 353-373, mar. 2012 (Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência).

_____. **Diretora da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**. Apresentação realizada no III Encontro de coordenadores Institucionais do PIBID. 2013.

NÓVOA, A. Professores para 2050. In: FARIAS, I. M. S; JARDILINO, J. R. L; SILVESTRE, M. A. **Aprender a Ser Professor**: aportes de pesquisa sobre o PIBID. (Org.). Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 11-14.

_____. O professor na educação do século 21. Entrevista concedida a Bonatto Anelise. **Gestão Educacional**, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.gestaoeducacional.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/637-o-professor-na-educacao-do-seculo-21>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Três bases para um novo modelo de formação. **Gestão escolar**, São Paulo, ano V, n. 27, p. inserir página inicial-final, ago./set. 2013. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/tres-bases-novo-modelo-formacao-762864.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <[colocar o site](#)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Para uma formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid/Espanha, n. 350, p. 203-218, 2009.

_____. **O regresso dos Professores**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. inserir página inicial-final, maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 24 set. 2014.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação. Entrevista, 2001. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>. Acesso em: 03 nov. 2014.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNES, W. V; TRIGO, C. E. C. Educação Matemática e Extensão: Uma experiência do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, na Baixada Fluminense. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 5., 2010, Canoas, **Anais...** Canoas: Ulbra, 2010. (CD-ROM).

OLIVEIRA, M. C. S. **Sentidos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Formação de Professores**: Um Estudo com Egressos da Universidade Federal de São João Del-Rei. 2014, 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). São João Del-Rei. 2014.

OLIVEIRA, M. A. **As possíveis inter-relações das redes comunicativas – Blogs – e das comunidades de prática no processo de formação de professores de Matemática**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2012.

OLIVEIRA, D. A. La construcción política de la profesion docente: La experiência brasileña. In: OLIVEIRA D. A. et al. **Políticas Educativas y Territórios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010. p. 131-158.

OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

OLIVEIRA, M. R. G. **Projeto de parceria entre Universidade e Escola Pública Estadual de Ensino Médio**: Limites e Possibilidades. 2005. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, M. J. **Os professores de Matemática e a resolução de problemas**. 1993. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1993.

OCDE. **Creating effective teaching and learning environments**: first results from TALIS. Paris: OCDE, 2009.

OCDE. **Talis 2013 Results**: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS. Paris: OCDE, 2014.

PAIVA, M., A., V. Saberes do Professor de Matemática: uma reflexão sobre Licenciatura. **Educação Matemática em Revista** – Licenciatura em Matemática um curso em discussão, São Paulo, ano 9, n. 11, p. 95-104, abr. 2002.

PAULIN, J. F. V. **Educação a distância online**: potencialidades para a formação de professores que ensinam matemática. 2015. 269f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2015.

PAULIN, J. F. V; MISKULIN, R. G. S. A formação continuada de professores que ensinam matemática no contexto de comunidades virtuais de aprendizagem: um mapeamento de teses e dissertações. **Revista de Educação**, Campinas, n. 29, p. 245-253, 2010.

PAMPLONA, A. S.; COSTA, W. N. G. As Influências do PIBID na Formação do Professor Pesquisador. In: TORRES, G. V. de S. et al. **Dimensões da iniciação à docência**: saberes e práticas do PIBID na UFMT (2009-2013). Cuiabá: EdUFMT, 2015. v.1 p. 21-35.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.

PENTEADO, M. G. **O computador na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor**. 1997. 126 f. Tese (Doutorado em Educação, Área de Concentração: Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. Possibilidades para a Formação de Professores de Matemática. In: PENTEADO, M. G.; BORBA, M. C. (Org.). **A informática em ação**: formação de professores, pesquisa e extensão. São Paulo: Olho d'Água, 2000. p. 23-34.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor – desafio à educação brasileira. **Retratos da escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-36.

PONTE, J. P. Formação do professor de Matemática: Perspectivas atuais. In: PONTE, J. P. (Org.). **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**. 1. ed. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 343-360. (Coleção Encontros de Educação).

_____. O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Educação e Matemática**, Lisboa, n. 31, p. 9-12, 1994. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4474/1/94%20Ponte%20EM31%20pp09-12_20.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

PRANKE, A. **PIBID I/Ufpel: Oficinas Pedagógicas que Contribuíram para a Autorregulação da Aprendizagem e Formação Docente das Bolsistas de Matemática**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2012.

RIBEIRO, S. S. **Percepções de Licenciandos sobre as Contribuições do PIBID-Matemática**. 2013. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG, 2013.

RICHT, A. **Formação de Professores de Matemática da Educação Superior e as Tecnologias Digitais: Aspectos do conhecimento revelados no contexto de uma comunidade de prática online**. 2015. 286f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2015.

RODRIGUES, M. U. **Narrativas no ensino de funções por meio de Investigações Matemáticas**. 2007. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2007.

RODRIGUES, M. U; SILVA, L. D.; MISKULIN, R. G. S. O Processo de Constituição do PIBID como Política Pública Educacional no Brasil: Um Panorama da Legislação e dos Editais. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2./12., Águas de Lindóia – SP **Anais...** São Paulo: UNESP, 2014. Disponível em: <http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=2405>. Acesso em: 25 ago. 2015.

RODRIGUES, M. U; SILVA, L. D.; MISKULIN, R. G. S. Desenvolvimento do conceito de comunidade de prática e seus reflexos nas pesquisas na área da educação. In: Simpósio Nacional de Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática, 3., 2015, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo, 2015, p. 1-12.

RUBO, E; PENTEADO, M. G. Melhor Formação para quem Ensina. **Jornal Unesp**, São Paulo, ano 28, n. 298, p. inserir página inicial-final, abr. 2014. Reportagem de: Daniel Patire. Disponível em: <http://issuu.com/acireitoria/docs/ju_298#>. Acesso em: 10 abr. 2014.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. **Relatório produzido pela Comissão Especial**. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, Brasília, DF. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

SANTOS, R. A.; ABDALA, R. D. O PIBID e o Desenvolvimento Profissional de Professores que atuam em Escolas Públicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., Campinas, 2012. **Anais...** Campinas: inserir editora, 2012, p. inserir página inicial-final. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/3056c.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SANTOS, C. A. S. **Impasses na sala de aula de Matemática**: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr. 2009.

SBEM. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de licenciatura em matemática**: uma contribuição da sociedade brasileira de educação matemática, 2003. Disponível em: <http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM_licenciatura.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

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

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 78-91.

SCHOMMER, P. C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade**. 2005. 313 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2005.

SCHOMMER P. C.; FRANÇA FILHO, G. C. A Metodologia da Residência Social e a Aprendizagem em Comunidades de Prática. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE PODER LOCAL – Desenvolvimento e gestão social de territórios, 10., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: 2006.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, *inserir cidade*, n. 9, v. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2015.

_____. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Vol 57. n. 1, p. 1-22, Feb. 1987.

_____. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Vol. 15. N. 2 p. 4-14, Feb. 1986.

SILVA, K. A. C. P. C.S. A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32. p. 13-31, 2011.

SILVA, H. Uma caracterização do Centro de Educação Matemática – CEM (1984-1997) como uma comunidade de Prática de Formação Continuada de Professores de Matemática. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 23, n. 35A, p. 185-218, abr. 2010.

SILVA FILHO, R. L. L., et al. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

SILVA, M. P. G. O. A Silenciosa Doença do Professor: Burnout, ou o Mal Estar Docente. **Revista Científica Integrada**, Guarujá/SP, n. 2, p. 1-10, 2013. Disponível em: <<http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 51-80.

SILVA, M. R. C.; SILVA, D.; MISKULIN, R. G. S. Comunidade Virtual de Prática e o Processo de Formação: fatores evidenciados pelos alunos. **Revista Latino-Americana de Tecnologia Educativa - RELATEC**, Cáceres/Espanha, v. 9, n. 2, p.125-137, 2010.

SILVA, M. **Complexidade da formação de profissionais**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, D. F. **Processo de Iniciação à Docência de Professores de Matemática**: olhares de egressos do PIBID/UFSCar. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014.

SILVA, J. A; BARTELMEBS, R. C. A Comunidade de Prática como Possibilidade de Inovações na Pesquisa em Ensino de Ciências nos Anos Iniciais. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, n. 1, p. 191-208, 2013.

SILVA, R. A.; KHIDIR, K. S. As Contribuições do PIBID no Processo de Formação de Professores de Matemática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 5., 2010, Canoas-RS **Anais...** Canoas-RS: ULBRA, 2010, (CD-ROM).

SNOEK, M. **O Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores**: Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. Conferência:

Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Portugal, 2007. p. 68-81.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 57-69, 2011.

SOUSA, M. C. Parcerias Compartilhadas entre Universidades e Escolas na Formação de Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba, **Anais...** Curitiba: SBEM, 2013. Disponível em: <http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/1448_2212_ID.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SOUSA, M. C. et al. Aprendizagens da docência por Licenciandos de Matemática no projeto PIBID. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CULTURA E DIVERSIDADE, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: SBEM, 2010, p.1-11.

SOUZA JÚNIOR, A. J. **Trabalho Coletivo na Universidade**: trajetória de um grupo no processo de ensinar e aprender cálculo diferencial e integral. 2000. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.

SOUZA-SILVA, J. C. **Aprendizagem organizacional**: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de Ensino Superior. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Da Ação à Colaboração Reflexiva em Comunidades de Prática. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, Fundação Getulio Vargas, inserir cidade, v. 47, n. 3, p. 53-65, 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155116031004>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **Revista EXITUS**, Santarém/PA, v. 3, n. 1, p. 13-31, 2013.

_____. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Interação universidade, escola e famílias: caminhos para a formação de professores e políticas públicas. In: COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H. **Aprendizagem da Docência**: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área. Curitiba: CRV, 2009. p. 15-28.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TINTI, D. S. **PIBID**: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (ONG). **Educação em debate**: Por um salto de qualidade na Educação Básica. 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1487/educacao-em-debate/>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TREVISOL, M. T. C.; LOPES, A. L. V. A (In) Disciplina na Escola: sentidos atribuídos por profissionais da Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE E CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 8./3., Curitiba, 2008. **Anais...** Curitiba: 2008, p. 22-34. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/909_555.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Presidente: Jacques Delors. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 153-176.

VERGNAUD, G. Todos perdem quando a pesquisa não é colocada em prática. Entrevista. **Nova Escola**. Edição 205, setembro 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/matematica/fundamentos/todos-perdem-quando-nao-usamos-pesquisa-pratica-427238.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

WENGER, E.; WENGER-TRAYNER, B. **Communities of practice**: A brief introduction. 2015. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

WENGER, E. **Cultivating communities of practice**: a quick start-up guide. 2002. Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/start-up_guide_PDF.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.

_____. **Comunidades de Prática** – Aprendizaje, Significado e Identidad – Cognición e Desarrollo Humano. Paidós: Barcelona, Espanha, 2001.

_____. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. Our world as a learning system: a communities-of-practice approach. In: CONNER, M. L.; CLAWSON, J. G. (Ed.). **Creating a learning culture**: Strategy, Practice, and Technology. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. inserir página inicial-final.

WENGER, E; SNYDER, W. M. **Comunidades de prática**: a fronteira organizacional. Aprendizagem Organizacional/Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston, Mass.: Harvard Business School, 2002.

WERLE, F. Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 424-433, set./dez. 2012.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário, seus protagonistas. Trad. Erinani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2004.

ZACCARELLI, L. M. **Narrativas de aprendizagem em uma Comunidade de Prática**. 2011. 147f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

ZAQUEU, A. C. M. **O Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de Matemática**: perspectivas de ex-bolsistas. 2014. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Tradutora: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Docência)

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: LAZARI, R. (Org.). **Formação de Educadores**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35-55.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente** – professor(a)-pesquisador(a). 1. ed. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.

_____. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa Professor, 1993.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos Educadores e Formação Docente Voltada para a Transformação Social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 1 - Mapeamento do PIBID no Brasil – coordenadores de Área da Matemática

Relatório de geração de pagamento de bolsas – maio de 2013

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/BolsistasAtivosPIBID-maio2013.pdf>

PIBID 2012 - AJES/Matemática/Juína/2012
 PIBID 2012 - CESA/Matemática/CESA/2012
 PIBID 2012 - UNILASALLE/Matemática/Canoas/2012
 PIBID 2010 - UNASP – Matemática
 PIBID 2010 - UNIFEV – Matemática
 PIBID 2010 - UNIFRA – Matemática
 PIBID 2010 - FSA/Matemática
 PIBID 2011 - FSA/Matemática/Santo André
 PIBID 2012 - IPA/Matemática/ Centro Universitário Metodista
 PIBID 2012 - UNISAL/Matemática/Lorena/2012
 PIBID 2012 - CUSC-ES/Matemática/Centro Universitário São Camilo-ES/2012
 PIBID 2010 - UNIVATES - Ciências Exatas
 PIBID 2012 - FAFOPAI/Matemática/Afogados da Ingazeira/2012
 PIBID 2010 - FACOS/Matemática
 PIBID 2012 - FAI/Matemática/Adamantina/2012 Faculdade do Vale do Itapecuru
 PIBID 2012 - FACCAT/Matemática/Taquara/2012 Faculdades Integradas de Taquara
 PIBID 2009 - FESP/UPE/Matemática/Nazaré da Mata
 PIBID 2009 - UFMS/Matemática/Aquidauana
 PIBID 2009 - UFMS/Matemática/CED/Bela Vista/2012
 PIBID 2009 - UFMS/Matemática/CED/Miranda/2012
 PIBID 2009 - UFMS/Matemática/CED/Porto Murinho/2012
 PIBID 2009 - UFMS/Matemática/CED/São Gabriel do Oeste/2012
 PIBID 2009 - UFMS/Matemática/ Educação Aberta
 PIBID 2009 - UFMS/Matemática/CPAR/2012
 PIBID 2009 - UFMS/Matemática/Ponta Porã
 PIBID 2011 - UFMS/Matemática/CCET
 PIBID 2011 - UFMS/Matemática/CPAN
 PIBID 2011 - UFMS/Matemática/CPAR
 PIBID 2011 - UFMS/Matemática/CPTL
 PIBID 2009 - UFRR/Matemática/Paricarana/2012
 PIBID 2011 - UFRR/ Matemática/Paricarana
 PIBID 2009 - FUFSE/Matemática/Itabaiana
 PIBID 2011 - FUFSE/Matemática
 PIBID 2009 - UFABC/Matemática/Santo Andre
 PIBID 2011 - UFABC/Matemática/Santo André
 PIBID 2009 - UNIPAMPA/Matemática/Bagé
 PIBID 2011 - Unipampa/Matemática/Bagé
 PIBID 2009 - FUFPI/Matemática/Ministro Petrônio Portella-Teresina-PI /2012
 PIBID 2009 - FUFPI/Matemática/Ministro Reis Velloso
 PIBID 2009 - FUFPI/Matemática/Senador Helvidio Nunes de Barros
 PIBID 2011 - FUFPI /Matemática/Min. Reis Velloso
 PIBID 2011 - FUFPI/Matemática/Min. Petrônio Portela
 PIBID 2011 - FUFPI/Matemática/Senador Helvidio Nunes de Barros-Picos-PI/2012
 PIBID 2011 - UFT/Matemática/Araguaína
 PIBID 2011 - UFT/Matemática/Arraias
 PIBID 2009 - IFNMG/Matemática/Januária
 PIBID 2011 - IFNMG/Matemática/Salinas
 PIBID 2009 - IFRN/Matemática/Mossoró
 PIBID 2011 - IFRN/Matemática/Natal – Central
 PIBID 2011 - IFRN/Matemática/Santa Cruz/2012
 PIBID 2009 - IFFarroupilha/Matemática/Júlio de Castilhos
 PIBID 2011 - IF Farrupilha/Matemática/Santa Rosa
 PIBID 2011 - IFFarroup/Matemática/Alegrete/2012
 PIBID 2011 - IFFarroup/Matemática/São Borja/2012
 PIBID 2011 - IFSULDEMINAS/Matemática/Inconfidentes
 PIBID 2009 - IFRS/Matemática/Bento Gonçalves (EF)
 PIBID 2009 - IFRS/Matemática/Bento Gonçalves (EM)
 PIBID 2012 - IFMT/Matemática/Campo Novo do Parecis/2012
 PIBID 2012 - IFMT/Matemática/Juina/2012
 PIBID 2011 - IFMG /Matemática/Formiga
 PIBID 2011 - IFMG /Matemática/São João Evangelista
 PIBID 2009 - IFRJ/Matemática/Volta Redonda
 PIBID 2011 - IFRJ/Matemática/Nilópolis
 PIBID 2011 - IFRJ/Matemática/Volta Redonda
 PIBID 2011 - IFPE/ Matemática/Pesqueira
 PIBID 2009 - IFTO/Matemática/Palmas

PIBID 2011 - IFTO/Matemática/Palmas
 PIBID 2011 - IFAL/Matemática/Maceió
 PIBID 2011 - IFRO/Matemática/Vilhena/2012
 PIBID 2011 - IFS/Matemática/Aracaju/2012
 PIBID 2012 - IFRR/Matemática/BOA VISTA/2012
 PIBID 2009 - IFSEMG/Matemática/Rio Pomba
 PIBID 2009 - IFES/Matemática/Vitória
 PIBID 2011 - IFES/Matemática/Cachoeiro
 PIBID 2011 - IFES/Matemática/Vitória
 PIBID 2011 - IF Goiano/Matemática/Urutaí
 PIBID 2009 - IFG/Matemática/Goiânia/2012
 PIBID 2011 - IFG/Matemática/Goiânia
 PIBID 2009 - IFSP/Matemática/São Paulo/2012
 PIBID 2011 - IFSP/Matemática/Araraquara
 PIBID 2011 - IFSP/Matemática/Birigui/2012
 PIBID 2011 - IFSP/Matemática/Caraguatatuba/2012
 PIBID 2011 - IFSP/Matemática/Guarulhos/2012
 PIBID 2011 - IFSP/Matemática/São Paulo
 PIBID 2012 - IFMA/Matemática/Codó/2012
 PIBID 2012 - IFMA/Matemática/Monte Castelo/2012
 PIBID 2011 - IFBA/Matemática/Barreiras
 PIBID 2011 - IFBA/Matemática/Eunápolis
 PIBID 2011 - IFBA/Matemática/Salvador/2012
 PIBID 2011 - IFBA/Matemática/Valença
 PIBID 2009 - IFCE/Matemática/Canindé/201
 PIBID 2009 - IFCE/Matemática/Crateús/2012
 PIBID 2011 - IFCE/Matemática/Cedro
 PIBID 2011 - IFCE/Matemática/Fortaleza
 PIBID 2011 - IFCE/Matemática/Juazeiro do Norte
 PIBID 2009 - IFPA/Matemática/Belém-S. Sebastião/2012
 PIBID 2011 - IFPA/Matemática/Belém
 PIBID 2009 - IFPI/Matemática/Floriano
 PIBID 2009 - IFPI/Matemática/Teresina Central
 PIBID 2011 - IFPI/ Matemática/Angical
 PIBID 2011 - IFPI/ Matemática/Corrente
 PIBID 2011 - IFPI/ Matemática/Paripirí
 PIBID 2011 - IFPI/ Matemática/Uruçuí
 PIBID 2011 - IFPI/Matemática/São Raimundo Nonato/2012
 PIBID 2010 - PUC/CAMP – Matemática
 PIBID 2010 - PUC-GOÍÁS/Matemática/campus I/2012
 PIBID 2010 - PUC/MG – Matemática
 PIBID 2010 - PUC/SP – Exatas
 PIBID 2010 - PUC/PR – Matemática
 PIBID 2010 - PUC/RS – Matemática
 PIBID 2010 - URI – Matemática
 PIBID 2012 - UCB/Matemática/Campus I/2012
 PIBID 2012 - UCPEL/Matemática/Sede/2012
 PIBID 2012 - UNICAP/Matemática/Recife/2012
 PIBID 2012 - UNISANTOS/Matemática/D. Idílio José Soares/2012
 PIBID 2010 - UNOCHAPECÓ – Matemática
 PIBID 2011 - UnB/Matemática/Darcy Ribeiro
 PIBID 2010 - UPF – Matemática
 PIBID 2012 - FESURV/Matemática/Rio Verde, Goiás/2012
 PIBID 2010 - UNISC – Matemática
 PIBID 2011 - USP/Matemática/São Carlos
 PIBID 2011 - USP/Matemática/São Paulo
 PIBID 2012 - UNISO/Matemática/Cidade Universitária/2012
 PIBID 2010 - UNITAU – Matemática
 PIBID 2012 - UNIUBE/Matemática/Campus Aeroporto/2012
 PIBID 2009 - UNEB/Matemática/DEDC X Teixeira de Freitas
 PIBID 2011 - UNEB/Matemática/VII/2012
 PIBID 2011 - Unemat/Matemática/Cáceres/2012
 PIBID 2011 - Unemat/Matemática/Sinop
 PIBID 2011 - UDESC/Matemática /Campus II
 PIBID 2009 - UEA/Matemática/Beruri/2012
 PIBID 2009 - UEA/Matemática/Manaus/2012
 PIBID 2009 - UEA/Matemática/Manaus/2012
 PIBID 2009 - UEA/Matemática/Parintins/2012
 PIBID 2009 - UEA/Matemática/Tabatinga/2012
 PIBID 2009 - UEA/Matemática/Tefé/2012
 PIBID 2011 - UEPA/Matemática/Igarapé ? Açú
 PIBID 2011 - UERJ/Matemática/UERJ/São Gonçalo/2012
 PIBID 2009 - UERN/Matemática/Central
 PIBID 2012 - UNESC/Matemática/UNESC/2012
 PIBID 2012 - UNIPLAC/SC/Matemática/UNIPLAC/2012
 PIBID 2010 - UNISUL – Matemática

PIBID 2010 - UNIVALI – Matemática
 PIBID 2010 - UNIVAP – Matemática UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA
 PIBID 2010 - UNISINOS – Matemática
 PIBID 2009 - UNESP/Matemática/IGCE R.Claro/FE
 PIBID 2009 - UNESP/Matemática/Ilha Solteira
 PIBID 2011 - UNESP/Matemática/Ilha Solteira
 PIBID 2011 - UNESP/Matemática/São José do Rio Preto
 PIBID 2009 - UEPB/Matemática/Campina Grande
 PIBID 2009 - UEPB/Matemática/VI - Monteiro/2012
 PIBID 2009 - UEMS/Matemática/Sede
 PIBID 2011 - UEMS/Matemática/Cassilândia
 PIBID 2011 - UEMS/Matemática/Nova Andradina
 PIBID 2012 - UNEAL/Matemática/Campus I - Arapiraca/2012
 PIBID 2012 - UEG/Matemática/Anápolis/2012
 PIBID 2012 - UEG/Matemática/Goiás/2012
 PIBID 2012 - UEG/Matemática/Iporá/2012
 PIBID 2012 - UEG/Matemática/Jussara/2012
 PIBID 2012 - UEG/Matemática/Morrinhos/2012
 PIBID 2012 - UEG/Matemática/Quirinópolis/2012
 PIBID 2012 - UEG/Matemática/St. Helena de Goiás/2012
 PIBID 2009 - UEL/Matemática/Londrina
 PIBID 2011 - UEL/Matemática/Londrina
 PIBID 2009 - UEM/Matemática/SEDE
 PIBID 2009 - UNIMONTES/Matemática 1/Montes Claros
 PIBID 2009 - UNIMONTES/Matemática 2/Montes Claros
 PIBID 2011 - UNIMONTES/Matemática/MONTES CLAROS/2012
 PIBID 2011 - UNIMONTES/Matemática/SÃO FRANCISCO/2012
 PIBID 2009 - UEPG/Matemática/Uvaranas
 PIBID 2009 - UEPG/Matemática/Uvaranas
 PIBID 2011 - UEPG/Matemática/UEPG-Uvaranas/2012
 PIBID 2011 - UERR/Matemática/RORAINÓPOLIS/2012
 PIBID 2009 - UESC/Matemática/Sede
 PIBID 2011 - UESC/Matemática /Sede
 PIBID 2009 - UECE/Matemática/Quixadá
 PIBID 2011 - UECE/Matemática/Iguatu/2012
 PIBID 2011 - UECE/Matemática/Itaperi
 PIBID 2011 - UNICENTRO/ Matemática/Guarapuava
 PIBID 2011 - UNICENTRO/ Matemática/Irati
 PIBID 2012 - UENP/Matemática/Cornélio Procópio/2012
 PIBID 2012 - UENP/Matemática/Jacarezinho/2012
 PIBID 2009 - UENF/Matemática/Campos dos Goytacazes
 PIBID 2009 - UNIOESTE/Matemática/Cascavel
 PIBID 2011 - UNIOESTE/Matemática/Foz do Iguaçu
 PIBID 2012 - Unespar/Matemática/FAFIPA/2012
 PIBID 2012 - Unespar/Matemática/FAFIPAR/2012
 PIBID 2012 - Unespar/Matemática/FAFIUV/2012
 PIBID 2012 - Unespar/Matemática/FECEA/2012
 PIBID 2012 - Unespar/Matemática/FECILCAM/2012
 PIBID 2009 - UESB/Matemática com Enfoque em Informática/Jequié
 PIBID 2009 - UESB/Matemática/Vitória da Conquista EF
 PIBID 2009 - UESB/Matemática/Vitória da Conquista EM
 PIBID 2009 - UVA-CE/Matemática/Cidão
 PIBID 2011 - UVA/Matemática/Cidao
 PIBID 2011 - UFBA/Matemática/Salvador
 PIBID 2009 - UFGD/Matemática/Dourados/2012
 PIBID 2011 - UFGD/Matemática/Dourados
 PIBID 2009 - UFPB/Matemática/Rio Tinto
 PIBID 2011 - UFPB/Matemática /Campus I
 PIBID 2011 - UFAL/Matemática/Arapiraca
 PIBID 2011 - UFAL/Matemática/Maceió
 PIBID 2009 - UNIFAL/Matemática/Alfenas
 PIBID 2011 - Unifal/Matemática/Alfenas
 PIBID 2011 - UFCG/Matemática/Campina Grande
 PIBID 2011 - UFCG/Matemática/Cuité
 PIBID 2009 - UFG/Matemática/Jataí
 PIBID 2011 - UFG/Matemática/Catalão
 PIBID 2011 - UFG/Matemática/Goiânia PIBID 2009 - UFJF/Matemática/UFJF Martelos
 PIBID 2009 - UFJF/Matemática/UFJF - Pólo EAD/2012
 PIBID 2009 - UFLA/Matemática/Sede
 PIBID 2011 - UFMT/Matemática/Araguaia
 PIBID 2011 - UFMT/Matemática/Cuiabá
 PIBID 2011 - UFMT/Matemática/Rondonópolis
 PIBID 2011 - UFMG/Matemática/Pampulha
 PIBID 2011 - UFOP/Matemática/Ouro Preto
 PIBID 2011 - UFPel/Matemática/Capão do Leão
 PIBID 2011 - UFPEL/Matemática/Pelotas Centro/2012

PIBID 2011 - UFPE/Matemática/Caruaru
PIBID 2011 - UFPE/Matemática/Recife
PIBID 2011 - UNIR/ Matemática/Ji/Paraná
PIBID 2011 - UNIR/Matemática/Porto Velho/2012
PIBID 2011 - UFSC/Matemática/Florianópolis
PIBID 2011 - UFSM/Matemática/Santa Maria
PIBID 2011 - UFSCar/Matemática/São Carlos
PIBID 2011 - UFSJ/Matemática/Santo Antônio
PIBID 2009 - UFU/Matemática/Pontal
PIBID 2011 - UFU/Interdisciplinar (Matemática, Pedagogia)/Pontal/2012
PIBID 2011 - UFU/Matemática /Santa Mônica
PIBID 2009 - UFV/Matemática/Viçosa/2012
PIBID 2011 - UFV/Matemática/Viçosa
PIBID 2009 - UFAC/Matemática/Rio Branco
PIBID 2011 - UFAM/Matemática e Física/Humaitá
PIBID 2011 - UFAM/Matemática/Coari/2012
PIBID 2011 - UFAM/Matemática/Humaitá/2012
PIBID 2011 - UFAM/Matemática/Itacoatiara/2012
PIBID 2011 - UFAM/Matemática/Manaus
PIBID 2011 - UFC/Matemática/Fortaleza
PIBID 2009 - UFES/Matemática/São Mateus
PIBID 2011 - UFES/Matemática/Alegre
PIBID 2011 - UFES/Matemática/Vitória
PIBID 2009 - UFMA/Matemática/Bacanga - São Luis
PIBID 2011 - UFOPA/Matemática /Santarém
PIBID 2009 - UFPR/Interdisciplinar (Pedagogia, Matemática)/Curitiba/2012
PIBID 2009 - UFPR/Matemática/Curitiba
PIBID 2011 - UFPR/Matemática/Curitiba
PIBID 2009 - UFRB/Matemática/CFP/UFRB
PIBID 2011 - UFRB/Matemática/Amargosa
PIBID 2011 - UFRJ/Matemática/Rio de Janeiro
PIBID 2011 - FURG/ Matemática/Rio Grande
PIBID 2011 - UFRN/Matemática/Caicó/2012
PIBID 2011 - UFRN/Matemática/Natal
PIBID 2011 - UFRGS/Matemática /Centro
PIBID 2009 - UFTM/Matemática/sede
PIBID 2011 - UFTM/Matemática/Sede
PIBID 2011 - UFVJM/Matemática/Teófilo Otoni – Mucuri
PIBID 2009 - UFF/Matemática/Niterói
PIBID 2009 - UFF/Matemática/Santo Antônio de Pádua
PIBID 2011 - UFF/Matemática/Niterói
PIBID 2011 - UFF/Matemática/Santo Antônio de Pádua/2012
PIBID 2011 - UFRPE/Matemática/Recife
PIBID 2011 - UFRRJ/Matemática/Nova Iguaçu
PIBID 2011 - UFRRJ/Matemática/Seropédica
PIBID 2011 - UFERSA/Matemática/Angicos
PIBID 2011 - UFERSA/Matemática/Grossos
PIBID 2011 - UFERSA/Matemática/Mossoró
PIBID 2012 - ULBRA/Matemática/Canoas/2012
PIBID 2012 - UMESP/Matemática/Rudge Ramos/2012
PIBID 2012 - UPM/Matemática/Higienópolis - SP/2012
PIBID 2010 - FURB/Matemática
PIBID 2011 - FURB/Matemática /Campus I
PIBID 2009 - UTFPR/Matemática/Pato Branco
PIBID 2009 - UTFPR/Matemática/Toledo/2012
PIBID 2011 - UTFPR/Matemática/Cornélio Procópio
PIBID 2011 - UTFPR/Matemática/Curitiba

Anexo 2 - Distribuição Regional das IES dos participantes da Pesquisa

REGIÃO CENTRO OESTE – 15 UNIVERSIDADES
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS GOIANIA
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA
UNIVERSIDADE DE ESTADO DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO CENTRO OESTE - CAMPUS DE IRATI
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - CAMPUS DE SINOP
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIAS - CAMPUS GOIANIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - CAMPUS DE ANÁPOLIS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIAS - CAMPUS MORRINHOS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIAS - CAMPUS QUIRINOPOLIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CÂMPUS CATALÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - CAMPUS DE PARANAIBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - CAMPUS CAMPO GRANDE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - CAMPUS DE BELA VISTA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO - CAMPUS DE CUIABÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO - CAMPUS DO ARAGUAIA
REGIÃO NORDESTE – 18 UNIVERSIDADES
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA - CAMPUS BARREIRAS
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA - CAMPUS EUNÁPOLIS
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS PESQUEIRA
INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO - CAMPUS SAO LUÍS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - CAMPUS DE JEQUIÉ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - VITORIA DA CONQUISTA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - CAMPUS ITABAIANA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - CAMPUS ARACAJU
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SERGIPE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO UFERSA - CAMPUS DE MOSSORÓ
REGIÃO SUL – 21 UNIVERSIDADES
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO - UNIFRA
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES - UNIVATES

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS BENTO GONÇALVES
INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CÂMPUS CAXIAS DO SUL
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA - CAMPUS ALEGRETE
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
UNIVERSIDADE DEFERAL DO PARANÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE APUCARANA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL - ULBRA
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAL - FURB
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS CURITIBA
REGIÃO SUDESTE – 23 UNIVERSIDADES
CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA - UNASP/SP
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA
INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO - CAMPUS SÃO PAULO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPIRITO SANTO - CAMPUS VITÓRIA
INSTITUTO FEDERAL EDUCAÇÃO NORTE DE MINAS GERAIS
INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS - CAMPUS JANUÁRIA
INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS - CAMPUS RIO POMBA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP - CAMPUS DE SÃO CARLOS
UNIVERSIDADE DE TAUBATE - UNITAU
UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - CAMPUS DE RIO CLARO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - UFSJ
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIANGULO MINEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE TAUBATÉ

**Apêndice 1 - Carta de Apresentação –
Vivência no PIBID/Matemática**

Prezados Professores coordenadores da Área da Matemática do
PIBID/Matemática da UNESP – Rio Claro/SP

Inicialmente, agradecemos pela oportunidade que estamos tendo de poder atuar como colaborador no PIBID/Matemática da UNESP – Rio Claro/SP nos anos de 2013 e 2014. Ressaltamos que a nossa participação faz parte de um procedimento metodológico da nossa pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP- Rio Claro/SP, com a orientação do Prof^a. Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin.

Durante a nossa participação, estamos vivenciando diferentes dinâmicas e estratégias de organização que nos possibilitará condições de identificar elementos das comunidades de prática presentes neste grupo/comunidade do PIBID Matemática da UNESP/Rio Claro,

A nossa vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da UNESP/Rio Claro, se configura como um contexto prático da nossa pesquisa, pois essa experiência poderá nos proporcionar uma visão ampla e detalhada das ações pedagógicas (reflexivas, colaborativas e investigativas) desenvolvidas pelos participantes.

Recorremos aos documentos e informações contidas no Dropbox do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro, pois este recurso permite o compartilhamento de materiais de aula, de arquivos pedagógicos, atas, planos de aula, fichas, procedimentos administrativos, entre outros de maneira rápida.

Recorremos também ao facebook do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro que está disponível em: <https://www.facebook.com/groups/294402390637030/>. Por meio desta rede social, os membros da comunidade discutem, organizam, compartilham e se interagem.

Ressaltamos que garantiremos a confidencialidade e resguarda do sigilo da identidade de todos os participantes do PIBID/Matemática da UNESP - Rio Claro/SP em relação às observações decorrentes da observação participante, podendo, o pesquisador recorrer a pseudônimos no texto da tese.

Estamos à disposição para quaisquer informações ou esclarecimentos a respeito da nossa pesquisa.

Cordialmente.

Rio Claro, 19 de agosto de 2014.

Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
Orientadora - PGEM

Márcio Urel Rodrigues
Doutorando

Apêndice 2 - Termo de Consentimento – Vivência no PIBID/Matemática

Eu, HELOISA DA SILVA, professora, coordenadora de área do PIBID/Matemática da UNESP – Rio Claro/SP, estou ciente da participação do professor Márcio Urel Rodrigues como colaborador voluntário nas ações do nosso grupo/comunidade do PIBID nos anos de 2013 e 2014, bem como estou ciente de que a sua vivência constitui um procedimento metodológico da sua pesquisa de doutorado intitulada: Potencialidades do Espaço Formativo do PIBID/Matemática no Contexto das Comunidades de Prática, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP- Rio Claro/SP, com a orientação do Prof^ª. Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin.

Declaro haver recebido explicações detalhadas envolvendo problemática, objetivos, procedimentos metodológicos a respeito da sua pesquisa de doutorado em Educação Matemática.

Autorizo o pesquisador a utilizar as informações coletadas por meio da sua vivência no grupo/comunidade do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP na presente pesquisa de Doutorado em Educação Matemática e em artigos elaborados no período do seu doutoramento.

Autorizo o pesquisador a utilizar os documentos e informações contidas no Dropbox e no Facebook do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro como fonte de dados, desde que, o pesquisador apresente uma textualização para minha conferência antes da publicação de artigos ou da tese, podendo ser realizados ajustes em relação ao texto apresentado inicialmente pelo pesquisador.

Autorizo o pesquisador a utilizar apenas pseudônimos dos participantes do grupo/comunidade nos textos: artigos ou tese, quando estiverem relacionando de alguma maneira as ações vivenciadas por ele no PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro

Por meio do apresentado, estou ciente de que as informações coletadas nesta pesquisa serão importantes para o aprofundamento de conhecimentos na área da formação de professores de Matemática no Brasil.

Rio Claro, 19 de agosto de 2014.

Prof^ª Dra. HELOISA DA SILVA
coordenadora de Área do PIBID/Matemática
UNESP – Rio Claro/SP

**Apêndice 3 - Carta de Apresentação –
coordenadores de Área do PIBID/Matemática**

Caro Professor coordenador (a) de Área do PIBID/Matemática - Universidade

Eu, Márcio Urel Rodrigues, doutorando do programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP – Campus Rio Claro, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada **Potencialidades do Espaço Formativo do PIBID/Matemática no Contexto das Comunidades de Prática** com a orientação da professora Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin.

Nossa pesquisa objetiva **investigar as potencialidades didático-pedagógicas do espaço formativo do PIBID/Matemática no contexto das comunidades de prática, evidenciadas pelos professores participantes deste programa quando experienciam ações pedagógicas (reflexivas, investigativas e colaborativas) em seus processos de aprendizagem da docência.** Dessa maneira, a **questão norteadora** da nossa pesquisa procura investigar: **Quais são as potencialidades didático-pedagógicas do espaço formativo do PIBID/Matemática no contexto das comunidades de prática evidenciadas pelos professores e alunos em processos de formação do professor que ensinam Matemática?**

Com base nesses apontamentos, convidamos você para colaborar com nossa pesquisa, respondendo por gentileza dois documentos:

1. Questionário com perguntas objetivas envolvendo suas experiências como coordenador de área no PIBID/Matemática. O Questionário está disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1ExrNBgmkdHBrU1wzZaGScWoNRdiGSZhxsFZRreXsgsQ/viewform>

2. Questionário com perguntas abertas (subjetivas) envolvendo suas vivências e experiências no PIBID/Matemática. As perguntas estão disponíveis em:

<https://docs.google.com/forms/d/1EoRrhsvKJ3INAQkzdUr0hqgHPRktx5qUei7-meicOK0/viewform>

Assim, me submeto de livre e espontânea vontade, reconhecendo que:

- ✓ Os questionários são compostos por algumas perguntas objetivas e subjetivas sobre a temática da pesquisa;
- ✓ Os questionários poderão ser respondidos até 30 de novembro de 2013;
- ✓ As informações produzidas por meio dos questionários serão utilizadas apenas na presente pesquisa de Doutorado em Educação Matemática;
- ✓ Será garantido a confidencialidade e resguardado o sigilo da minha identidade em relação às perguntas, podendo, o pesquisador recorrer a pseudônimos;
- ✓ Não obterei vantagens e nem serei obrigado a responder todas as perguntas da entrevista e do questionário.

Suas respostas contribuirão para identificarmos as potencialidades formativas do PIBID/Matemática referendadas pelos diferentes personagens participantes deste programa.

Na certeza de que a sua contribuição poderá se refletir na constituição de propostas que venham a contribuir para o processo de formação de professores de Matemática no Brasil, agradecemos desde já pela sua colaboração.

Rio Claro, 30 de agosto de 2013.

Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
Orientadora - PGEM

Márcio Urel Rodrigues
Doutorando – Bolsista CNPQ

Apêndice 4 - Carta de Apresentação – supervisores do PIBID/Matemática

Caro Professor Supervisor do PIBID/Matemática - Escolas

Eu, Márcio Urel Rodrigues, doutorando do programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP – Campus Rio Claro, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada **Potencialidades do Espaço Formativo do PIBID/Matemática no Contexto das Comunidades de Prática** com a orientação da professora Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin.

Nossa pesquisa objetiva **investigar as potencialidades didático-pedagógicas do espaço formativo do PIBID/Matemática no contexto das comunidades de prática, evidenciadas pelos professores participantes deste programa quando experienciam ações pedagógicas (reflexivas, investigativas e colaborativas) em seus processos de aprendizagem da docência.** Dessa maneira, a questão norteadora da nossa pesquisa procura investigar: **Quais são as potencialidades didático-pedagógicas do espaço formativo do PIBID/Matemática no contexto das comunidades de prática evidenciadas pelos professores e alunos em processos de formação do professor que ensinam Matemática?**

Com base nesses apontamentos, convidamos você para colaborar com nossa pesquisa, respondendo por gentileza dois documentos:

1. Questionário com perguntas objetivas envolvendo suas experiências como Supervisor no PIBID/Matemática. O Questionário está disponível em:

[https://docs.google.com/forms/d/14vmx8eS2pWhWhhTPI7v4YYEZK3SNaWfGeVUc0Ab2L8/v](https://docs.google.com/forms/d/14vmx8eS2pWhWhhTPI7v4YYEZK3SNaWfGeVUc0Ab2L8/viewform)

iewform

2. Questionário com perguntas abertas (subjetivas) envolvendo suas vivências e experiências no PIBID/Matemática. As perguntas estão disponíveis em:

https://docs.google.com/forms/d/1NkphfhGbsqVn_IL10xrAxWTMKZtMLss9eTJ3mesfik/viewform

ik/viewform

Assim, me submeto de livre e espontânea vontade, reconhecendo que:

- ✓ Os questionários são compostos por algumas perguntas objetivas e subjetivas sobre a temática da pesquisa;
- ✓ Os questionários poderão ser respondidos até 30 de novembro de 2013;
- ✓ As informações produzidas por meio dos questionários serão utilizadas apenas na presente pesquisa de Doutorado em Educação Matemática;
- ✓ Será garantido a confidencialidade e resguardado o sigilo da minha identidade em relação às perguntas, podendo, o pesquisador recorrer a pseudônimos;
- ✓ Não obterei vantagens e nem serei obrigado a responder todas as perguntas da entrevista e do questionário.

Suas respostas contribuirão para identificarmos as potencialidades formativas do PIBID/Matemática referendadas pelos diferentes personagens participantes deste programa.

Na certeza de que a sua contribuição poderá se refletir na constituição de propostas que venham a contribuir para o processo de formação de professores de Matemática no Brasil, agradecemos desde já pela sua colaboração.

Rio Claro, 30 de agosto de 2013.

Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
Orientadora - PGEM

Márcio Urel Rodrigues
Doutorando – Bolsista CNPQ

Apêndice 5 - Carta de Apresentação – Licenciandos do PIBID/Matemática

Caro Licenciando em Matemática participante do PIBID/Matemática

Eu, Márcio Urel Rodrigues, doutorando do programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP – Campus Rio Claro, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada **Potencialidades do Espaço Formativo do PIBID/Matemática no Contexto das Comunidades de Prática** com a orientação da professora Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin.

Nossa pesquisa objetiva **investigar as potencialidades didático-pedagógicas do espaço formativo do PIBID/Matemática no contexto das comunidades de prática, evidenciadas pelos professores participantes deste programa quando experienciam ações pedagógicas (reflexivas, investigativas e colaborativas) em seus processos de aprendizagem da docência.** Dessa maneira, a questão norteadora da nossa pesquisa procura investigar: **Quais são as potencialidades didático-pedagógicas do espaço formativo do PIBID/Matemática no contexto das comunidades de prática evidenciadas pelos professores e alunos em processos de formação do professor que ensinam Matemática?**

Com base nesses apontamentos, convidamos você para colaborar com nossa pesquisa, respondendo por gentileza dois documentos:

1. Questionário com perguntas objetivas envolvendo suas experiências como licenciando em Matemática participante no PIBID. O Questionário está disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1aGHYszWe9najhVPQ0wwqATM5ksZ33bfj0PcjW5DmVus/viewform>

2. Questionário com perguntas abertas (subjetivas) envolvendo suas vivências e experiências no PIBID/Matemática. As perguntas estão disponíveis em:

<https://docs.google.com/forms/d/1ZDfIGgyVj8KkyE6Dvc412YaMX040A8ZpQzFSeOYYMKA/viewform>

Assim, me submeto de livre e espontânea vontade, reconhecendo que:

- ✓ Os questionários são compostos por algumas perguntas objetivas e subjetivas sobre a temática da pesquisa;
- ✓ Os questionários poderão ser respondidos até 30 de novembro de 2013;
- ✓ As informações produzidas por meio dos questionários serão utilizadas apenas na presente pesquisa de Doutorado em Educação Matemática;
- ✓ Será garantido a confidencialidade e resguardado o sigilo da minha identidade em relação às perguntas, podendo, o pesquisador recorrer a pseudônimos;
- ✓ Não obterei vantagens e nem serei obrigado a responder todas as perguntas da entrevista e do questionário.

Suas respostas contribuirão para identificarmos as potencialidades formativas do PIBID/Matemática referendadas pelos diferentes personagens participantes deste programa.

Na certeza de que a sua contribuição poderá se refletir na constituição de propostas que venham a contribuir para o processo de formação de professores de Matemática no Brasil, agradecemos desde já pela sua colaboração.

Rio Claro, 30 de agosto de 2013.

Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
Orientadora - PGEM

Márcio Urel Rodrigues
Doutorando – Bolsista CNPQ

Apêndice 6 - Questionário Objetivo - Coordenadores de Área do PIBID – IES

Questionário com perguntas objetivas envolvendo suas experiências como coordenador de área no PIBID/Matemática. O Questionário para os Professores Formadores está disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1ExrNBgmkdHBrU1wzZaGScWoNRdiGSZhxsFZRreXsgsQ/viewform>

Perguntas de Identificação

1. Qual o seu nome completo?
2. Qual a sua Universidade/Departamento em que atua?
3. E-mail para contato
4. Qual a sua Formação Acadêmica?
- () Licenciatura em Matemática () Bacharelado em Matemática

Perguntas Dicotômicas

1. O PIBID/Matemática, o qual participa (ou), possui um ambiente virtual (Groups, Blogs, facebook, websites...)?
() sim () não () sem opinião
2. Você acredita que a bolsa é a principal motivação para os Licenciandos escolherem participar do PIBID/Matemática? () sim () não
3. Vocês utilizam o espaço do Laboratório de Ensino de Matemática no desenvolvimento das ações do PIBID/Matemática?
() sim, com frequência () não () às vezes, pouca frequência
4. No PIBID/Matemática que você coordena, acontece a rotatividade dos papéis e tarefas entre os participantes?
() sim, com frequência () não () às vezes, pouca frequência
5. Você atua como Formador do PIBID/Matemática desde o início em sua instituição?
() sim () não
6. O PIBID tem atendido as demandas dos professores de Matemática em serviço em seus processos de formação continuada? () sim () não () as vezes
7. Durante os encontros de formação, existiam espaços destinados à discussão de conteúdos/temas matemáticos relacionados a diferentes perspectivas metodológicas? () sim () não
8. Como professor formador, você considera relevante o uso de ambientes virtuais para disponibilizar materiais, promover discussões entre os alunos no ambiente ou ainda, para potencializar o ensino de Matemática? () sim () não
9. Durante os encontros coletivos de formação, todos os participantes possuem espaços para apresentarem suas ações e entendimentos? () sim () não
10. Um dos objetivos do PIBID é contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Você acredita que esse objetivo foi alcançado?
() sim () não () em partes
11. Para você, o PIBID/Matemática ter um ambiente virtual contribui para o planejamento e desenvolvimento das ações entre os participantes? () sim () não () sem opinião
12. As atividades do PIBID têm contribuído para você compreender a realidade escolar e a atuação profissional de um professor de Matemática? () sim () não () sem opinião
13. Em sua opinião, o MEC por meio da CAPES deveria continuar investindo em programas como o PIBID? () Sim () Não
14. Para você, o PIBID/Matemática será um fator determinante para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil? () Sim () Não

Perguntas de Múltipla Escolha

1. Os resultados das ações do PIBID/Matemática estão sendo ou foram apresentadas em encontros, seminários, congressos? (a) Regional; (b) Nacional; (c) Internacional; (d) Somente na instituição
2. Na sua opinião, qual o principal objetivo da criação de uma comunidade de prática virtual?
(a) Compartilhar/Colaborar; (b) Discutir/ Negociar; (c) Relacionar/ Interagir; (d) Outros
3. Para você, qual é o principal ambiente virtual para compartilhar atividades entre os participantes do PIBID/Matemática? (a) Blog; (b) Facebook; (c) Site; (d) E-mail; (e) Outros
4. O PIBID/Matemática, o qual coordena desenvolve suas atividades em escolas públicas? Qual o nível de atuação?
(a) Ensino Fundamental - séries iniciais; (b) Ensino Fundamental - séries finais; (c) Ensino Médio
5. Qual a metodologia de ensino de Matemática mais enfatizada em seu PIBID/Matemática?
(a) Resolução de Problemas; (b) Modelagem Matemática; (c) TICs no ensino de Matemática; (d) Jogos e Ludicidade no ensino de Matemática (e) EtnoMatemática; (f) Investigações Matemática; (g) História da Matemática; (h) Outras
6. Qual a frequência dos encontros realizados por todos os participantes do PIBID/Matemática?
(a) Uma vez por semana; (b) Uma vez por quinzena (c) Uma vez por mês
7. Você entende que o PIBID/Matemática, o qual atuou como coordenador se configura como:
(a) Comunidade de Prática; (b) Grupo de Pessoas; (c) Equipe de Trabalho; (d) Rede Informal

8. Qual a sua Titulação Máxima?

(a) Graduação; (b) Especialização; (c) Mestrado; (d) Doutorado; (e) Pós-Doutorado

9. Qual a sua área de atuação na Licenciatura em Matemática?

Disciplinas da área da Matemática; Disciplinas da área da Educação Matemática; Disciplinas da área da Educação

Apêndice 7 - Questionário Objetivo - Supervisores do PIBID – escolas

Questionário com perguntas objetivas envolvendo suas experiências como supervisor no PIBID/Matemática. O Questionário para os Professores supervisores está disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/14vmvx8eS2pWhWhhTPI7v4YYEZK3SNaWfGeVUC0Ab2L8/view_form

Perguntas de Identificação

1. Qual seu nome Completo?
2. E-mail para contato
3. Telefone para Contato
4. Quantos anos de experiência você possui na Educação Básica?
5. Em que ano você concluiu sua Licenciatura em Matemática?

Perguntas Dicotômicas

1. Em quais níveis de ensino você tem atuado na escola parceira nesse ano?
 - a) Ensino Fundamental
 - b) Ensino Médio
2. Atuar na supervisão do PIBID/Matemática tem contribuído para a sua formação continuada? () Sim () Não
3. Antes da supervisão dos alunos do PIBID/Matemática, você já atendeu Licenciandos no papel de supervisor de estágio? () Sim () Não
4. Para você, existe diferenças entre a atuação dos bolsistas do PIBID/Matemática e dos estagiários no desenvolvimento de práticas e intervenções nas escolas? () Sim () Não
5. A sua participação no PIBID/Matemática evidenciou mudanças positivas (re-significações) em você como professor de Matemática em serviço? () Sim () Não
6. Para você, o PIBID/Matemática será um fator determinante para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil? () Sim () Não
7. Para você, as reflexões realizadas no PIBID/Matemática têm contribuído de maneira significativa para a sua prática como professor de Matemática em serviço? () Sim () Não
8. Em sua opinião, os outros professores de Matemática da sua escola conhecem as atividades desenvolvidas no PIBID/Matemática? () Sim () Não
9. Em sua opinião, o MEC por meio da CAPES deveria continuar investindo em programas como o PIBID? () Sim () Não
10. Para você, implementar o PIBID também para todos os professores de Matemática da escola parceira seria uma maneira de melhorar o processo de formação continuada nas escolas por meio do PIBID/Matemática? () Sim () Não
11. O PIBID/Matemática, o qual participa (ou), possui um ambiente virtual (Groups, Blogs, facebook, websites...)? () sim () não () sem opinião
12. Em sua opinião, o PIBID/Matemática vem contribuindo com o desenvolvimento de atividades de Matemática extra-classe nas escolas parceiras? () Sim () Não
13. Para você o PIBID proporciona uma perspectiva diferente para o processo de ensino-aprendizagem de Matemática não evidenciada por outros programas de formação continuada? () Sim () Não
14. Considera que o PIBID/Matemática tem sido fundamental para a renovação de seu trabalho pedagógico e modificação de sua prática? () Sim () Não
15. Durante os encontros coletivos de formação, todos os participantes possuem espaços para apresentarem suas ações e entendimentos? () Sim () Não
16. Você costuma trocar ideias com os professores de Matemática da escola parceira sobre o que fazem parte no PIBID/Matemática? () Sim () Não
17. Em sua visão, os professores de Matemática da escola parceira sentem vontade de participarem também como professores supervisores? () Sim () Não
18. Para você, a dinâmica das aulas de Matemática foram alteradas com a presença do PIBID/Matemática? () Sim () Não
19. Você percebeu o envolvimento dos outros professores de Matemática nas atividades propostas pelo PIBID nas escolas? () Sim () Não
20. Durante a sua participação no PIBID, você participou de algum (Curso, Congresso, Seminário ou Palestra) que contribuiu para a sua formação continuada? () Sim () Não
21. O compartilhamento de informações foi uma das características do PIBID, o qual você atuou como professor supervisor? () Sim () Não

22. Vocês utilizavam alguma ferramenta da web para melhorar a interação como uma comunidade de prática? () Sim () Não
23. Você utilizou em sua prática pedagógica, algumas atividades que foram discutidas e organizadas coletivamente pelos participantes do PIBID nos encontros presenciais? () Sim () Não
24. Considerando suas experiências, enquanto professor de Matemática em serviço, e seu percurso profissional até o presente momento, você entende que o PIBID tem contribuído para melhorar a formação do futuro professor de Matemática? () Sim () Não
25. Um dos objetivos do PIBID é contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Você acredita que esse objetivo foi alcançado?
() sim () não () em partes
26. Para você, o PIBID/Matemática ter um ambiente virtual contribui para o planejamento e desenvolvimento das ações entre os participantes? () sim () não () sem opinião

Perguntas de Múltipla Escolha

1. Qual a sua Formação Acadêmica
(a) Graduação (b) Especialização (c) Mestrado (d) Doutorado
2. Em que ano você começou a atuar como Professor Supervisor do PIBID/Matemática em sua escola?
(a) 2009 (b) 2010 (c) 2011 (d) 2012 (e) 2013
3. Que tipos de retorno você tem recebido no desempenho dessa função de supervisor do PIBID/Matemática?
a) Reconhecimento Profissional
b) Retorno Financeiro
c) Satisfação Pessoal
d) Aprimoramento Docente
e) Outros
4. Você entende que o PIBID/Matemática, o qual atuou como Supervisor (a) se configura como:
(a) Comunidade de Prática (b) Grupo de Pessoas (c) Equipe de Trabalho (d) Rede Informal
5. Qual o principal objetivo da criação de uma comunidade de prática virtual?
(a) Compartilhar/Colaborar (b) Discutir/ Negociar (c) Relacionar/ Interagir (d) Outros
6. Para você, qual é o principal ambiente virtual para compartilhar atividades entre os participantes do PIBID/Matemática?
(a) Blog (b) Facebook (c) Site (d) E-mail (e) Outros
7. Observando que o papel da escola pública no PIBID é de mobilizar seus professores como coformadores dos futuros docentes, como você avalia o envolvimento dos membros da escola onde você atuou (diretores, professores etc.)?
(a) Ótimo (b) Bom (c) Regular (d) Ruim
8. Como você avalia o envolvimento e participação dos bolsistas (Licenciandos) nas aulas de Matemática na escola parceira?
(a) Ótimo (b) Bom (c) Regular (d) Ruim

Apêndice 8 - Questionário Objetivo - licenciandos em Matemática

Questionário com perguntas objetivas envolvendo suas experiências como futuro professor – bolsista no PIBID/Matemática. O Questionário está disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1aGHYszWe9najhVPO0wwqATM5ksZ33bfj0PcjW5DmVus/viewform>

Perguntas de Identificação

1. Qual é o seu Nome Completo?
2. Telefone para Contato
3. Um e-mail para Contato

Perguntas dicotômicas

1. Qual é o seu estado civil? () Solteiro () Casado () Outros
2. Você tem filhos? () Sim () Não
3. O curso de Licenciatura em Matemática foi a sua primeira opção no vestibular? () Sim () Não
4. Ao matricular-se no curso de Licenciatura em Matemática:
() Tinha o conhecimento pleno do foco do curso: Formação de Professores
() Desconhecia o foco do curso para a formação de professores.
5. Atualmente você está vinculado no PIBID/Matemática? () Sim () Não

6. Ao participar do PIBID/Matemática, assinale algumas atividades que você realizou	Sim	Não
Ajudou o professor supervisor em sala de aula		
Observou a prática pedagógica dos professores na escola parceira		
Deu aulas de reforço e acompanhamento		
Planejou, executou e avaliou atividades junto com o professor supervisor e com o coordenador de área		
Desenvolveu metodologias diferenciadas em sala de aula.		
Discutiu e Refletiu a respeito dos desafios da escola parceira.		
Produziu materiais didáticos de Matemática para a escola parceira		
Realizou estudos sobre temáticas educacionais		
Substituiu o professor supervisor de vez em quando		
Participou de reuniões pedagógicas (conselho de classe, reuniões de professores, etc.)		
Conheceu todas as dimensões do trabalho docente (gestão da escola, movimento da classe profissional, relação com a comunidade, etc.)		
Realizou pesquisas ou relatos de experiência e apresentou em eventos		

7. A bolsa foi o principal motivo que me levou a participar do PIBID/Matemática () Sim () Não
8. Os outros professores de Matemática da escola parceira perceberam a atuação do PIBID/Matemática? () Sim () Não
9. Os (objetivos) dos encontros de formação do PIBID/Matemática organizados pelos coordenadores são compartilhados com os Licenciandos e supervisores? () Sim () Não () as vezes
10. Durante os encontros de formação, existiam espaços destinados à discussão de conteúdos/temas matemáticos relacionados a diferentes perspectivas metodológicas? () Sim () Não
11. Para você, o PIBID/Matemática é uma complementação das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado? () Sim () Não
12. O PIBID/Matemática, o qual participa (ou), possui um ambiente virtual (Groups, Blogs, facebook, websites...)? () sim () não () sem opinião
13. Para você, o PIBID/Matemática ter um ambiente virtual contribui para o planejamento e desenvolvimento das ações entre os participantes? () sim () não () sem opinião
14. Durante os encontros coletivos de formação, todos os participantes possuem espaços para apresentarem suas ações e entendimentos? () sim () não
15. Em sua opinião, o MEC por meio da CAPES deveria continuar investindo em programas como o PIBID? () Sim () Não
16. Para você, o PIBID/Matemática será um fator determinante para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil? () Sim () Não
17. Um dos objetivos do PIBID é contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Você acredita que esse objetivo foi alcançado?
() sim () não () em partes

Perguntas de Múltipla Escolha

1. Em sua vida escolar (Ensino Fundamental e Médio) você estudou:
 - a) Integralmente em escolas públicas
 - b) Integralmente em escolas particulares

- c) Maior parte em escola pública
 d) Maior parte em escola particular
2. Qual a modalidade de Ensino Médio que você concluiu?
 Regular Profissional – técnico Supletivo
3. Quantas vezes você prestou vestibular antes de se ingressar no Curso de Licenciatura em Matemática?
 Nenhuma Uma Duas Mais de duas
4. Quantos cursos superiores você já iniciou além deste que você está cursando?
 Nenhum Um Dois
5. O que influenciou na sua opção pelo curso de Licenciatura em Matemática?
 Maiores oportunidades de trabalho Relação candidatos/vaga Já trabalho na área
 A família e/ou terceiros Retorno financeiro Prestígio social
 Contribuição para a sociedade Formação profissional de nível superior Outros
6. Qual é o seu Nível de satisfação com o seu curso de Licenciatura em Matemática?
 a) Excelente: além das minhas expectativas
 b) Alto: de acordo com minhas expectativas
 c) Mediano: oscilando entre dentro e fora de minhas expectativas
 d) Baixo: abaixo de minhas expectativas
7. Atuação profissional pretendida após a conclusão do curso de Licenciatura em Matemática
 a) Docência será minha primeira opção profissional
 b) Docência será minha opção profissional caso não tenha sucesso em outra escolha
 c) Docência será minha última opção profissional
 d) Não pretendo atuar como docente
 e) Atuar como docente para complementar minha renda familiar
8. Responda esta questão caso a Docência seja sua opção profissional. Onde pretende exercer a Docência?
 a) Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em escolas públicas.
 b) Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em escolas particulares
 c) Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em escolas públicas e/ou particulares
 d) No Ensino Superior
9. Você utiliza a sua bolsa do PIBID para: Moradia Alimentação Gastos pessoais
 Diversão Auxílio nas despesas familiares Diversas finalidades
9. Os encontros presenciais do PIBID/Matemática para planejamento eram realizados?
 Semanalmente Quinzenalmente Mensalmente

Perguntas Descritivas

1. Em que ano você concluiu o Ensino Médio?
2. Qual e a sua Universidade?
3. Qual foi o ano de seu ingresso no Curso de Licenciatura em Matemática?
4. Dentro das diversas possibilidades de obter bolsa (reuni, monitoria, PIBIC PET, etc.), por qual razão você escolheu participar do PIBID/Matemática?
5. Quantos meses de experiência você teve de vínculo com o PIBID/Matemática?
6. Escolha até três principais motivações para participar do PIBID/Matemática
 a) Recebimento da bolsa;
 b) Atuar, ativamente, na realidade do trabalho docente;
 c) Experimentar a docência para certificar-se de sua opção profissional;
 d) Colocar em prática as teorias aprendidas na universidade;
 e) Conhecer a realidade da escola pública;
 f) Contabilizar horas formativas;
 g) Realizar pesquisas em educação;
 h) Meus amigos participam;
 i) Incentivo de professores da licenciatura.
 j) Outros
7. Quais as perspectivas metodológicas de ensino de Matemática mais enfatizadas em seu PIBID/Matemática? Enumere apenas as três mais enfatizadas:
 Resolução de Problemas; Tecnologia da Informação e Comunicação; EtnoMatemática;
 Modelagem Matemática; Jogos e Ludicidade; Projetos interdisciplinares;
 Materiais Manipuláveis; História da Matemática; Ensino Inclusivo; Outras
8. Qual o principal objetivo da criação de uma comunidade de prática virtual?
 (a) Compartilhar/Colaborar (b) Discutir/ Negociar (c) Relacionar/ Interagir (d) Outros
9. Para você, qual é o principal ambiente virtual para compartilhar atividades entre os participantes do PIBID/Matemática? (a) Blog (b) Facebook (c) Site (d) E-mail (e) Outros

Apêndice 9 - Produção do Questionário Online no Google Docs

O Google Docs é um pacote de aplicativos do Google que permite que seus usuários criem e editem documentos on-line (processador de texto, editor de apresentações, editor de planilhas e editor de formulários) de forma colaborativa, pois podemos compartilhar os arquivos e abrir para editar ao mesmo tempo de outras pessoas.

A produção dos dados, por intermédio do questionário online no Google Docs possui dois pré-requisitos para a sua elaboração.

O primeiro passo é ter um conta de-mail (*gmail*);

Acessar o *Google Docs* através do link: <http://docs.google.com> (é preciso realizar o Login) ou através do próprio Gmail;

Após isso, o *Google Docs* está pronto para elaboração do questionário. Apresentamos, a seguir, os procedimentos que realizamos para elaboração, disponibilização e avaliação dos questionários tendo como mediador o *Google Docs*.

As perguntas (questões) do questionário foram inseridas diretamente no *Google Docs*, na ferramenta “formulários” e ficaram disponíveis online já que o formulário estava sendo salvo automaticamente em um servidor virtual da Google. Após concluir a elaboração do questionário foi gerado um *link* do formulário e foi salvo e enviado para o nosso e-mail cadastrado;

Após enviamos por e-mail apenas os links dos questionários para os 295 participantes como coordenadores de área do PIBID/Matemática em todo Brasil. Solicitamos que esses coordenadores repassassem os links dos questionários específicos também para os professores supervisores e licenciandos em Matemática – bolsistas PIBID;

Os dados inseridos pelos participantes que responderam os questionários online são vinculados a uma planilha eletrônica semelhante a do Microsoft Office Excel, sendo diferentes com relação à quantidade de recursos oferecidos no próprio Google Docs. Esse aspecto de semelhança nos possibilitou a familiarização e gerou uma rápida adaptação com a ferramenta.

A qualquer momento pode ser observado como está o andamento da pesquisa, ou seja, a análise (Leitura Flutuante dos dados) pode ser realizada em tempo real;

O procedimento foi único por parte de cada seguimento dos participantes, ou seja, os coordenadores de área, os supervisores e os Licenciandos possuíam links específicos. Eles só tinham que acessar o *link* do formulário e inserir os dados, assim, os dados da pesquisa se tornam mais confiáveis;

Inicialmente, os dados produzidos não foram armazenados em dispositivos físicos, mas sim em servidores virtuais, neste caso, o da Google até o encerramento da coleta. Após, organizamos em pastas separadamente os dados produzidos pelos diversos participantes do PIBID/Matemática no Brasil;

Os dados foram organizados em pastas porque é possível exportar a planilha para um arquivo (.xls) para melhor ser analisada/tratada em uma ferramenta mais completa, como por exemplo o Microsoft Office Excel.

Por meio da utilização dos questionários elaborados no *Google Docs* aumenta-se a precisão dos dados, pois os participantes da pesquisa inserem as informações diretamente na planilha por meio do formulário, ou seja, o procedimento é único, não há transporte de dados por contato humano. Assim, o processo de elaboração, disponibilização e avaliação os dados são otimizados, pois esse recurso apresenta diversas vantagens: Não houve a necessidade de encontros presenciais para a aplicação do questionário; Não houve o uso de papel na aplicação dos questionários já que o formulário é respondido/preenchido online por meio de computadores ou equipamentos conectados à internet; Não foi necessário o nosso deslocamento para as 195 instituições de Ensino Superior participantes do PIBID no Brasil; Não foi preciso a utilização de recursos financeiros para a impressão do questionário ou realização de cópias, isto é, fica dispensada a utilização de papel na aplicação do questionário, visto que o formulário é acessado e respondido através da Internet.

Considerando esses aspectos, podemos perceber que existe uma diversidade de características vantajosas que o *Google Docs* possibilita para os pesquisadores (administrador dos formulários/questionários), já que ele está em um meio favorável que é a Internet.

Encontramos disponível na internet, em <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2011/05/aprenda-criar-uma-pesquisa-online-no-google-docs.html>, um tutorial que mostra o passo a passo necessário para criar um Questionário *online* no Google Docs

Apêndice 10 - Questões semi-estruturadas da Entrevista – coordenadores institucionais ou de gestão do PIBID

Questão 1: Para você quais foram os principais impactos do PIBID nos cursos de licenciatura em sua Universidade?

Questão 2: Como foi e como tem sido a relação estabelecida entre a o PIBID da sua Universidade e as Escolas públicas parceiras?

Questão 3: Você entende que existe um diálogo imperativo da Universidade na parceria com as Escolas? Por exemplo: As escolas não participam ativamente da elaboração das propostas dos Subprojetos do PIBID. Para você, que aspectos e ações são importantes que se realizem para quebrar esse possível diálogo imperativo na relação Universidade-Escola?

Questão 4: Comente a respeito da seguinte proposição: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão.” Para você, de que maneira a Escola pode contribuir como um locus de formação de professores?

Questão 5: Observando que o papel da escola pública no PIBID é de mobilizar seus professores como cofomadores dos futuros docentes, como você avalia o envolvimento dos membros das escolas parceiras?

Questão 6: O PIBID possibilitar a participação de todos os professores de uma área da escola parceira seria uma maneira de contribuir com os processos de formação continuada desses professores em serviço. Como você vê essa possibilidade?

Questão 7: Um dos objetivos do PIBID é contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Você acredita que esse objetivo tem sido alcançado?

Questão 8 Para você, de que maneira o PIBID tem contribuído para aproximação entre as universidades e as escolas?

Questão 9: Qual é a sua expectativa em relação ao desenvolvimento deste PIBID para os próximos anos?

Questão 10: Para finalizar, quais as principais potencialidades formativas do PIBID para a formação de professores no Brasil?

**Apêndice 11 - Questões semi-estruturadas da Entrevista –
Diretora da DEB/Capes no cenário gerencial do PIBID**

Questão 1: Como a Capes está pensando no Crescimento do PIBID para os próximos anos? Serão abertos novos editais, ou o edital 61/2013 que prevê um período de 4 anos será cumprido sem abertura de novos editais? qual é a projeção para os próximos anos?

Questão 2: Temos percebido que o PIBID está sendo determinante para a decisão profissional. O que pode ser realizado para garantir que esses Licenciandos realmente ingressem na Educação Básica?

Questão 3: Que ações a Capes entende ser necessário propor para a consolidação do PIBID como programa de aproximação entre Universidade- Escola?

Questão 4: O PIBID tem contribuído para diminuir a evasão dos cursos de licenciatura no Brasil. A Capes possui dados que comprovam essa premissa?

Questão 5: De que maneira a Capes pode mediar o diálogo para que tanto as IES como as Escolas reconheçam e valorizam institucionalmente o trabalho dos profissionais que participam do PIBID? Como enfrentar essa problemática?

Questão 6: Por que a Capes ainda não reconhece e valoriza a escola como local de formação de professores e de produção de conhecimento? Por que no caso da iniciação científica (Pibic) o peso é completamente diferente do PIBID que é a iniciação a docência da mesma agência?

Questão 7: Como a Capes pode valorizar e reconhecer os Licenciandos que participam do PIBID, e a produção do conhecimento que realizam no contexto escolar?

Questão 8: Considerando o PIBID como um programa prioritário para a Capes, quais são as vantagens que a Capes pensa para evidenciar o PIBID na ampla concorrência com outros programas (PLI, PET, Residência pedagógica) que também oferecem bolsas nas licenciaturas?

Questão 9: Como a Capes tem lidado com as resistências dos professores (conflitos gerados pela bolsa na escola e nas IES) em relação às ações do PIBID?

Questão 10: Considerando a existência de 451 cursos de Licenciatura em Matemática em funcionamento no Brasil e destes apenas 305 participam do PIBID, que ação poderia ser implementada pela Capes para abranger um percentual mais significativo dos cursos e Licenciandos na área de Matemática?

Questão 11: Para a Capes quais são as diferenças existentes entre as ações do PIBID e dos estágios supervisionados nas licenciaturas?

Questão 12: Para finalizar, quais as principais potencialidades formativas do PIBID para a formação de professores no Brasil?

**Apêndice 12 - Termo de Consentimento –
coordenadora institucional da UFSCar**

Eu, MARIA DO CARMO SOUSA, coordenadora institucional do PIBID/UFSCAR, **AUTORIZO** o uso das minhas mensagens proferidas por meio da entrevista que concedi para a constituição dos dados do corpus da pesquisa desenvolvida pelo professor doutorando Márcio Urel Rodrigues junto ao programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP – Campus Rio Claro. A presente pesquisa está sendo orientada pela professora Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin e está intitulada **Potencialidades do Espaço Formativo do PIBID/Matemática no Contexto das Comunidades de Prática**

Declaro haver recebido explicações detalhadas envolvendo problemática, objetivos, procedimentos metodológicos a respeito da presente pesquisa de doutorado em Educação Matemática.

Assim, me submeto de livre e espontânea vontade, reconhecendo que:

a) A entrevista é composta por algumas perguntas semi-estruturadas (subjéctivas) sobre a temática da pesquisa.

b) A entrevista foi gravada (presencial) realizada no Departamento de Educação da UFSCAR/São Carlos em 23 de setembro de 2013.

c) A entrevista será transcrita e textualizada. Logo após, será enviado a textualização para a entrevistada conferir os recortes contidos nas mensagens, podendo ser realizados ajustes em relação ao texto apresentado pela entrevistada.

d) As informações coletadas por meio da entrevista serão utilizadas apenas na presente pesquisa de Doutorado em Educação Matemática.

e) Autorizo o pesquisador a utilizar minha identidade nominal (Professora Dra. Maria do Carmo Sousa) em relação às mensagens conferidas por mim na textualização

f) A entrevistada não foi obrigada a responder todas as perguntas da entrevista.

Por meio do apresentado, estou ciente de que as informações coletadas nesta pesquisa serão importantes para o aprofundamento de conhecimentos na área da formação de professores de Matemática.

São Carlos, 23 de setembro de 2013.

**Entrevistada: Professora Dra. Maria do Carmo Sousa
coordenadora institucional – PIBID/UFSCAR**

**Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
Orientadora - PGEM**

**Márcio Urel Rodrigues
Doutorando**

**Apêndice 13 - Termo de Consentimento-
coordenador institucional da USP**

Eu, VINICIO DE MACEDO SANTOS, coordenador institucional do PIBID/USP, **AUTORIZO** o uso das minhas mensagens proferidas por meio da entrevista que concedi para a constituição dos dados do corpus da pesquisa desenvolvida pelo professor doutorando Márcio Urel Rodrigues junto ao programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP – Campus Rio Claro. A presente pesquisa está sendo orientada pela professora Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin e está intitulada **Potencialidades do Espaço Formativo do PIBID/Matemática no Contexto das Comunidades de Prática**

Declaro haver recebido explicações detalhadas envolvendo problemática, objetivos, procedimentos metodológicos a respeito da presente pesquisa de doutorado em Educação Matemática.

Assim, me submeto de livre e espontânea vontade, reconhecendo que:

a) A entrevista é composta por algumas perguntas semi-estruturadas (subjctivas) sobre a temática da pesquisa.

b) A entrevista foi gravada (presencial) realizada no Departamento de Educação da USP/São Paulo em 23 de novembro de 2013.

c) A entrevista será transcrita e textualizada. Logo após, será enviado a textualização para a entrevistada conferir os recortes contidos nas mensagens, podendo ser realizados ajustes em relação ao texto apresentado pela entrevistada.

d) As informações coletadas por meio da entrevista serão utilizadas apenas na presente pesquisa de Doutorado em Educação Matemática.

e) Autorizo o pesquisador a utilizar minha identidade nominal (Professor Dr. Vinício de Macedo Santos) em relação às mensagens conferidas por mim na textualização

f) O entrevistado não foi obrigado a responder todas as perguntas da entrevista.

Por meio do apresentado, estou ciente de que as informações coletadas nesta pesquisa serão importantes para o aprofundamento de conhecimentos na área da formação de professores de Matemática.

São Paulo, 19 de novembro de 2013.

**Entrevistado: Professor Dr. Vinício de Macedo Santos
coordenador institucional – PIBID/USP**

**Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
Orientadora - PGEM**

**Márcio Urel Rodrigues
Doutorando**

**Apêndice 14 - Termo de Consentimento-
coordenadora de Gestão da Unesp**

Eu, MIRIAM GODOY PENTEADO, coordenadora de Gestão do PIBID/UNESP, **AUTORIZO** o uso das minhas mensagens proferidas por meio da entrevista que concedi para a constituição dos dados do corpus da pesquisa desenvolvida pelo professor doutorando Márcio Urel Rodrigues junto ao programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP – Campus Rio Claro. A presente pesquisa está sendo orientada pela professora Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin e está intitulada **Potencialidades do Espaço Formativo do PIBID/Matemática no Contexto das Comunidades de Prática**

Declaro haver recebido explicações detalhadas envolvendo problemática, objetivos, procedimentos metodológicos a respeito da presente pesquisa de doutorado em Educação Matemática.

Assim, me submeto de livre e espontânea vontade, reconhecendo que:

a) A entrevista é composta por algumas perguntas semi-estruturadas (subjettivas) sobre a temática da pesquisa.

b) A entrevista foi gravada (presencial) realizada no Departamento de Educação da UFSCAR/São Carlos em 23 de setembro de 2013.

c) A entrevista será transcrita e textualizada. Logo após, será enviado a textualização para a entrevistada conferir os recortes contidos nas mensagens, podendo ser realizados ajustes em relação ao texto apresentado pela entrevistada.

d) As informações coletadas por meio da entrevista serão utilizadas apenas na presente pesquisa de Doutorado em Educação Matemática.

e) Autorizo o pesquisador a utilizar minha identidade nominal (Professora Dra. Miriam Godoy Penteado) em relação às mensagens conferidas por mim na textualização

f) A entrevistada não foi obrigada a responder todas as perguntas da entrevista.

Por meio do apresentado, estou ciente de que as informações coletadas nesta pesquisa serão importantes para o aprofundamento de conhecimentos na área da formação de professores de Matemática.

Rio Claro, 21 de maio de 2014.

**Entrevistada: Professora Dra. Miriam Godoy Penteado
coordenadora de Gestão – PIBID/UNESP**

**Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
Orientadora - PGEM**

**Márcio Urel Rodrigues
Doutorando**

**Apêndice 15 - Termo de Consentimento –
Diretora da DEB/Capes**

Eu, CARMEN MOREIRA DE CASTRO NEVES, Diretora da Diretoria de Formação da Educação Básica – DEB/CAPES, **AUTORIZO** o uso das minhas mensagens proferidas por meio da entrevista que concedi para a constituição dos dados do corpus da pesquisa desenvolvida pelo professor doutorando Márcio Urel Rodrigues junto ao programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP – Campus Rio Claro/SP.

A presente pesquisa está sendo orientada pela professora Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin e está intitulada **Potencialidades do Espaço Formativo do PIBID/Matemática no Contexto das Comunidades de Prática**.

Declaro haver recebido explicações detalhadas envolvendo problemática, objetivos, procedimentos metodológicos a respeito da presente pesquisa de doutorado em Educação Matemática.

Assim, me submeto de livre e espontânea vontade, reconhecendo que:

a) A entrevista foi composta por algumas perguntas semi-estruturadas (subjativas) sobre a temática da pesquisa.

b) A entrevista foi gravada (presencial) realizada na CAPES em Brasília em 29 de maio de 2014.

c) A entrevista será transcrita e textualizada em um prazo de 60 dias. Logo após, será enviado à textualização para a entrevistada conferir os recortes contidos nas mensagens, podendo ser realizados ajustes em relação ao texto apresentado pela entrevistada.

d) As informações coletadas por meio da entrevista serão utilizadas apenas na presente pesquisa de Doutorado em Educação Matemática.

e) Autorizo o pesquisador a utilizar minha identidade nominal no corpo da Tese em relação às mensagens conferidas por mim após a textualização.

f) Na entrevista não fui obrigada a responder todas as perguntas.

Por meio do apresentado, estou ciente de que as informações coletadas nesta pesquisa serão importantes para o aprofundamento de conhecimentos na área da formação de professores de Matemática no Brasil.

Brasília, 29 de maio de 2014.

**Entrevistada: CARMEN MOREIRA DE CASTRO NEVES
Diretoria de Formação da Educação Básica – DEB/CAPES**

**Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
Orientadora - PGEM**

**Márcio Urel Rodrigues
Doutorando**

Apêndice 16 - Movimento de Constituição das Unidades De Registro –

Questionário - 29 coordenadores de Área

Questão 1 - Qual é a avaliação que você faz de sua participação no PIBID/Matemática?			
F	Respostas na íntegra dos coordenadores de área à Questão 1	Excertos - Unidades de Contexto	Unidades de Registro
F01	Eu considero muito positivo atuar como coordenadora do PIBID/Matemática para Ensino Fundamental. Em relação a minha prática como formadora de professores vejo que foi contribuiu para que a teoria se aproximasse da prática cada vez mais, porque tinha em mãos exemplos e experiências dos próprios Licenciandos para utilizar como proposta de reflexão crítica da situação. Passei 10 anos sendo professora da Educação Básica, retornar como formadora nessa aproximação da escola me permite continuar próximo a realidade que falo e reflito em aulas. Por esses motivos avalio como pertinente e bem propício esse projeto de aproximação com a escola de Educação Básica.	Passei 10 anos sendo professora da Educação Básica, retornar como formadora nessa aproximação da escola me permite continuar próximo a realidade que falo e reflito em aulas.	Ressignificação da prática docente
		Por esses motivos avalio como pertinente e bem propício esse projeto de aproximação com a escola de Educação Básica.	Aproximação IES/Escolas
F02	O PIBID nos proporciona uma maior aproximação com as escolas, proporcionando uma visão real da sala de aula, logo no início do curso e não somente no momento do estágio supervisionado.	O PIBID nos proporciona uma maior aproximação com as escolas, proporcionando uma visão real da sala de aula, logo no início do curso e não somente no momento do estágio supervisionado.	Formação inicial
F03	O aspecto que considero mais relevante é a reaproximação pessoal com a escola, já que, deixei de ser professora no Ensino Fundamental e médio em 2008.	O aspecto que considero mais relevante é a reaproximação pessoal com a escola, já que, deixei de ser professora no Ensino Fundamental e médio em 2008.	Ressignificação da prática docente
F04	Em meu trabalho com o PIBID tenho sido despertado no sentido de perceber as limitações pedagógicas e de conteúdo dos alunos e estimulá-los a superar estas barreiras, proporcionando no decorrer do processo um crescimento profissional visível e constante nos alunos participantes. Isso me fez ver o olhar que tomava como referencial em minha prática docente nas licenciaturas e reconstruir o processo, olhando com outros olhos os alunos, buscando uma cumplicidade que nos leve a conquistas mais relevantes em sua formação.	Em meu trabalho com o PIBID tenho sido despertado no sentido de perceber as limitações pedagógicas e de conteúdo dos alunos e estimulá-los a superar estas barreiras, proporcionando no decorrer do processo um crescimento profissional visível e constante nos alunos participantes.	Funções dos coordenadores de área
		Isso me fez ver o olhar que tomava como referencial em minha prática docente nas licenciaturas e reconstruir o processo, olhando com outros olhos os alunos, buscando uma cumplicidade que nos leve a conquistas mais relevantes em sua formação.	Ressignificação da prática docente
F05	Minha participação como coordenador do PIBID foi muito positiva, pois tenho 27 anos de carreira no magistério e por ter trabalhado em todas as esferas, Fundamental e Médio em escolas estaduais, municipais e particulares e também na faculdade, fez com que eu pudesse contribuir em muito com estes licenciando bolsistas do PIBID. Mesmo assim, apesar dessa bagagem no magistério, também aprendi muito com esses bolsistas e supervisores das escolas conveniadas. Na verdade, o professor é um eterno aprendiz e sempre busquei desenvolver este trabalho da forma mais democrática possível, sem deixar de lado a responsabilidade de cada um.	Na verdade, o professor é um eterno aprendiz e sempre busquei desenvolver este trabalho da forma mais democrática possível, sem deixar de lado a responsabilidade de cada um.	Formação continuada
		Apesar dessa bagagem no magistério, também aprendi muito com esses bolsistas e supervisores das escolas	Ressignificação da prática docente
F06	Certamente a participação no PIBID é importante na minha prática como formador de professores. Basta ver que o PIBID nos possibilita uma proximidade maior com o ensino básico e com os problemas práticos da realidade na qual meus alunos do curso estão inseridos.	Certamente a participação no PIBID é importante na minha prática como formador de professores. Basta ver que o PIBID nos possibilita uma proximidade maior com o ensino básico	Aproximação IES-Escolas
F07	Boa. Oriento os futuros professores nos vários aspectos e atividades cotidianas de um professor, desde a abertura ao testar/tentar metodologias diferenciadas a que estão habituados, até o desenvolvimento prático de atividades burocráticas que fazem parte do cotidiano docente. Avalio suas práticas ao mesmo tempo avalio as falhas que tive no papel de orientadora destes alunos, com o objetivo de aprimorar meus conhecimentos e passa-los adiante de forma clara.	Oriento os futuros professores nos vários aspectos e atividades cotidianas de um professor	Funções dos Coordenadores de área
		avalia as falhas que tive no papel de orientadora destes alunos, com o objetivo de aprimorar meus conhecimentos	Ressignificação da prática docente
F08	Estou na coordenação do PIBID, subprojeto Matemática da UFRGS desde agosto de 2012. Atuamos com 3 escolas de Ensino Fundamental e médio. Penso que o PIBID tem me proporcionado uma nova experiência com os alunos, licenciandos em Matemática. Uma maior aproximação com as escolas públicas, suas potencialidades e limitações. Me faz repensar as práticas de estágio e as disciplinas em que já atuei ao longo de minha carreira. O PIBID é um projeto que valoriza a coletividade e exige um tipo diferente de orientação, é um desafio.	Penso que o PIBID tem me proporcionado uma nova experiência com os alunos, licenciandos em Matemática. Uma maior aproximação com as escolas públicas, suas potencialidades e limitações	Aproximação IES/Escolas
		Me faz repensar as práticas de estágio e as disciplinas em que já atuei ao longo de minha carreira.	Ressignificação da prática docente
F09	Como formador aprendi que tanto alunos quanto os professores da escola pública têm muitas experiências que devem ser compartilhadas e a aproximação com a realidade da escola pública brasileira foi fundamental neste processo, ou seja, para entendermos os reais problemas de aprendizagem da Matemática.	PIBID é um projeto que valoriza a coletividade e exige um tipo diferente de orientação, é um desafio.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F10	Tem contribuído muita para as aulas da área de educação Matemática a qual leciono.	aproximação com a realidade da escola pública brasileira foi fundamental neste processo, ou seja, para entendermos os reais problemas de aprendizagem da Matemática.	Aproximação IES/Escolas
F11	Percebo que tem contribuído significativamente para compreensão dos problemas que envolve o fazer docente. O trabalho tem proporcionado momentos de reflexão que antes somente o Estágio ou as Práticas de ensino nos davam.	Tem contribuído muita para as aulas da área de educação Matemática a qual leciono.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F12	Percebo que tem contribuído significativamente para compreensão dos problemas que envolve o fazer docente. O trabalho tem proporcionado momentos de reflexão que antes somente o Estágio ou as Práticas de ensino nos davam.	O trabalho tem proporcionado momentos de reflexão que antes somente o Estágio ou as Práticas de ensino nos davam.	Formação inicial
F13	Avalio que a minha participação no PIBID Matemática contribuiu muito na minha prática de formador de Professor de Matemática, pois tive condições de conhecer a realidade de uma escola pública, a Escola Estadual Irmã Diva Pimentel em Barra do Garças-MT, durante todo o seu ciclo de atividade e confrontar o meu discurso (perspectiva/fundamentação teórica) de formação de professor com a realidade dos professores de Matemática desta escola e ajustar/adequar alguns pontos deste discurso frente a esta realidade.	Avalio que a minha participação no PIBID Matemática contribuiu muito na minha prática de formador de Professor de Matemática, pois tive condições de conhecer a realidade de uma escola pública	Ressignificação da prática docente
F14	O PIBID nos proporcionou ampliar o leque de conhecimentos a respeito da prática de ensino de Matemática e da formação de professores.	O PIBID nos proporcionou ampliar o leque de conhecimentos a respeito da prática de ensino de Matemática e da formação de professores.	Conhecimento da prática docente
F15	Extremamente positiva, hoje eu falo da situação acadêmica do ensino publico com propriedade, e oriento os meus alunos para encararem essa realidade.	Extremamente positiva, hoje eu falo da situação acadêmica do ensino publico com propriedade, e oriento os meus alunos para encararem essa realidade.	Atratividade da carreira docente
F16	Foi muito valiosa, por me dar uma aproximação maior com os professores supervisores na escola e as dificuldades de dar continuidade aos projetos, dentro das escolas. Aprendi muito com isso.	Foi muito valiosa, por me dar uma aproximação maior com os professores supervisores na escola e as dificuldades de dar continuidade aos projetos, dentro das escolas. Aprendi muito com isso.	Funções dos coordenadores de área
F17	Poder desenvolver um Valorização da coletividade entre alunos de licenciatura, professores da Educação Básica, alunos de pós-graduação e pesquisadores. Favorecer a proximidade da universidade e da escola pública para percepção dos enfrentamentos, dificuldades e superações.	Favorecer a proximidade da universidade e da escola pública para percepção dos enfrentamentos, dificuldades e superações.	Aproximação IES/Escolas
		Poder desenvolver um Valorização da coletividade entre alunos de licenciatura, professores da Educação Básica, alunos de pós-graduação e pesquisadores.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F18	Além do conhecimento, tive a oportunidade de conhecer a realidade de perto e conviver com as diferenças entre pessoas, raças, etnias, entre outros. Ver a realidade das escolas e as dificuldades que os professores enfrentam por falta de apoio do governo e sem falar como são mal recompensados ou reconhecidos. Ao longo deste período que tive participando do projeto, tive a oportunidade de saber a fundo como acontece o processo de reciclagem de vários tipos de produtos, inclusive com o meu projeto que é de reciclagem de vidros e a quantidade deste material que é retirado todos os dias do lixão da cidade por catadores de produtos recicláveis. Minha avaliação neste projeto é 80 pois o tempo é pouco e a aprendizagem é muita.	Ver a realidade das escolas e as dificuldades que os professores enfrentam por falta de apoio do governo e sem falar como são mal recompensados ou reconhecidos.	Atratividade da carreira docente
		Tive a oportunidade de conhecer a realidade de perto e conviver com as diferenças entre pessoas, raças, etnias, entre outros	Escola como espaço formativo
F18	Ter a oportunidade de coordenar projeto PIBID/Matemática tem sido muito gratificante. Vejo como meus Licenciandos que participam do PIBID estão cada vez mais envolvidos com questões relacionadas à Educação Básica. Como formador as discussões se tornaram muito	Vejo como meus Licenciandos que participam do PIBID estão cada vez mais envolvidos com questões relacionadas à Educação básica	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas

	mais ricas, pois temos muito o que discutir em sala de aula por conta do trabalho que temos desenvolvidos em escolas públicas.		
F19	Aprendi muito tanto com os bolsistas como com os supervisores. A troca de experiência foi marcante.	Aprendi muito tanto com os bolsistas como com os supervisores. A troca de experiência foi marcante.	Compartilhamento de experiência
F20	Avalio que o programa me auxiliou a institucionalizar práticas que eu desenvolvia isoladamente nas escolas de Educação Básica. Potencializou as relações dos Licenciandos com os professores da escola que atuam agora como cofomadores dos Licenciandos. Essa relação e aproximação deu-me uma visão mais completa do perfil do professor necessário.	Avalio que o programa me auxiliou a institucionalizar práticas que eu desenvolvia isoladamente nas escolas de Educação Básica.	Ressignificação da prática docente
		Potencializou as relações dos Licenciandos com os professores da escola que atuam agora como cofomadores dos Licenciandos. Essa relação e aproximação deu-me uma visão mais completa do perfil do professor necessário.	Relações entre os participantes do PIBID
F21	Como professora de estágio e prática já tinha uma proximidade com as escolas de ensino básico do município, no entanto os meses de estágio, interrompidos pelos recessos, não dava a oportunidade de acompanhar os alunos e propor atividades de diversas naturezas para contribuir com os alunos. Já no PIBID, pude acompanhar a evolução dos acadêmicos, como também conquistá-los para a profissão docente, pois alguns estavam ingressando no programa apenas pela bolsa. Hoje, posso refletir dos momentos de decisão, que no início das atividades os acadêmicos eram mais tímidos, calados e hoje já têm autonomia em dizer o que consideram mais importante para determinada sala, devido a realidade dos alunos. As orientações acerca das publicações, para a participação em congressos impulsionou nos acadêmicos vontade de fazer pesquisa em educação Matemática. Assim, considero que a principal contribuição para minha prática como formador foi a de acompanhar e orientar os alunos na busca de uma postura profissional ética e comprometida em realizar práticas escolares significativas em Matemática.	Considero que a principal contribuição para minha prática como formador foi a de acompanhar e orientar os alunos na busca de uma postura profissional ética e comprometida em realizar práticas escolares significativas em Matemática.	Compartilhamento de experiências
		No PIBID, pude acompanhar a evolução dos acadêmicos, como também conquistá-los para a profissão docente, pois alguns estavam ingressando no programa apenas pela bolsa.	Formação inicial
F22	Avalio o PIBID como um lugar onde posso trabalhar a formação do aluno, articulando teoria e prática de forma mais contundente. Desse modo, as disciplinas de Didática e Metodologias podem ser vivenciadas com uma prática mais extensa, possibilitando melhor adequação.	Avalio o PIBID como um lugar onde posso trabalhar a formação do aluno, articulando teoria e prática de forma mais contundente.	Articulação teoria-prática
		As disciplinas de Didática e Metodologias podem ser vivenciadas com uma prática mais extensa	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F24	A minha participação está sendo muito importante para minha prática, pois as experiências na escola me dão mais base para conversar com os meus alunos. Posso falar e dar exemplos concretos de práticas diferentes da tradicional.	A minha participação está sendo muito importante para minha prática, pois as experiências na escola me dão mais base para conversar com os meus alunos.	Ressignificação da prática docente
F25	É muito interessante, pois o PIBID permite o contato direto com a comunidade escolar onde coordenador do PIBID e acadêmicos se interagem com todos sujeitos envolvidos nesse projeto, propiciando o (re) conhecimento do ambiente e seus problemas, a fim de que sejam encontradas medidas que contribuam para a melhoria dos diversos aspectos educacionais.	É muito interessante, pois o PIBID permite o contato direto com a comunidade escolar onde coordenador do PIBID e acadêmicos se interagem com todos sujeitos envolvidos nesse projeto.	Escola como espaço formativo
F26	Como formadora de professores de Matemática eu diria que o PIBID impulsionou de forma extraordinária a conexão teoria e prática dos acadêmicos envolvidos. É uma oportunidade ímpar no sentido de mostrar e vivenciar a docência. Assim, o professor coordenador tem a possibilidade de aumentar suas experiências e tornar-se um verdadeiro formador de professores.	Como formadora de professores de Matemática eu diria que o PIBID impulsionou de forma extraordinária a conexão teoria e prática dos acadêmicos envolvidos	Articulação teoria-prática
		O professor coordenador tem a possibilidade de aumentar suas experiências e tornar-se um verdadeiro formador de professores.	Ressignificação da prática docente
F27	Minha participação motivou-me a buscar novas metodologias para o ensino de Matemática.	Minha participação motivou-me a buscar novas metodologias para o ensino de Matemática.	Ressignificação da prática docente
F28	Muito boa, pois o PIBID proporciona uma interação entre bolsista e escola que os estágios não conseguem abranger.	proporciona uma interação entre bolsista e escola que os estágios não conseguem abran	Formação inicial
F29	Uma experiência muito enriquecedora pois embora esteja na função de professora universitária desde 2002 e nessa instituição desde 2010, fui professora da Educação Básica por cerca de 16 anos, comecei em 1994 assim que terminei o curso de magistério... Desta forma com o PIBID posso fazer uma conexão entre a universidade e a escola de Educação Básica, bem como estabelecer parcerias.	Desta forma com o PIBID posso fazer uma conexão entre a universidade e a escola de Educação Básica, bem como estabelecer parcerias.	Funções dos coordenadores de área

Questão 2 - Em sua visão, quais são as principais potencialidades formativas do PIBID/Matemática para a formação de professores de Matemática?

F	Respostas dos coordenadores de área à Questão 2	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
F01	Possibilidade de inserção no contexto escolar por um período longo, acompanhando de perto as práticas pedagógicas dos professores de Matemática. - Reflexão crítica e ampla sobre: práticas vivenciadas nas escolas, conteúdos matemáticos da Educação Básica, diferentes metodologias de ensino, tendências de educação Matemática, realidade educacional, documentos curriculares, materiais didáticos,... - Ampliação da pesquisa no ambiente escolar, resalto a aprendizagem de organização de registros escritos, fotográficos e em áudio para posterior análise e avaliação dos trabalhos desenvolvidos. - Oportunidade de relação entre teoria e prática. Possibilidade de aprendizagem de escrita de relatos, da organização de ideias, de narrativas e ampliação da visão da produção acadêmica. - Possibilidade de criação, análise, adaptação e produção de diferentes materiais didáticos para abordar diferentes conteúdos matemáticos - Aprendizagem e discussão de diferentes saberes/conteúdos: matemáticos, pedagógicos, dos alunos, do currículo, pedagógicos matemáticos, experienciais.	Aprendizagem e discussão de diferentes saberes/conteúdos: matemáticos, pedagógicos, dos alunos, do currículo, pedagógicos matemáticos, experienciais	Conhecimento da prática docente
		Oportunidade de relação entre teoria e prática	Articulação teoria-prática
		Possibilidade de inserção no contexto escolar por um período longo	Escola como espaço formativo
		Possibilidade de aprendizagem de escrita de relatos, da organização de ideias, de narrativas e ampliação da visão da produção acadêmica	Inserção no universo da pesquisa
		Ampliação da pesquisa no ambiente escolar, resalto a aprendizagem de organização de registros escritos, fotográficos e em áudio para posterior análise e avaliação dos trabalhos desenvolvidos	Inserção no universo da pesquisa
F02	Experiência logo nas séries iniciais do curso de Matemática * conhecimento e enfrentamento da realidade em sala de aula *Lidar com situações adversas do dia-a-dia em sala de aula *Ética profissional	conhecimento e enfrentamento da realidade em sala de aula	Escola como espaço formativo
		Experiência logo nas séries iniciais do curso de Matemática	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F03	Conhecimento da "Prática Real"; momento de confrontar teoria e prática e vivenciar os atos de refletir/agir/refletir.	Conhecimento da "Prática Real"; momento de confrontar teoria e prática e vivenciar os atos de refletir/agir/refletir	Articulação teoria-prática
F04	Associação teoria x prática; Organização do trabalho docente; Desenvolvimento de técnicas e materiais para as aulas; Ampliação de recursos para o ensino da Matemática. Incentivo ao estudo e a formação continuada;	Organização do trabalho docente;	Conhecimento da prática docente
		Associação teoria x prática	Articulação teoria-prática
		Incentivo ao estudo e a formação continuada;	Formação continuada
		Desenvolvimento de técnicas e materiais para as aulas; Ampliação de recursos para o ensino da Matemática.	Recursos e materiais didáticos
F05	Inserção do licenciando no ambiente de sala de aula por um bom período de tempo. Aliar a teoria e prática, pois as mesmas ocorrem simultaneamente. Conhecimento da realidade das escolas públicas. Promover metodologias diferenciadas de ensino e de aprendizagem.	Aliar a teoria e prática, pois as mesmas ocorrem simultaneamente	Articulação teoria-prática
F06	Uma delas é o contato prévio dos alunos com a sala de aula, isso pode auxiliá-los a se decidir, logo no início do curso pela docência. Dos 8 alunos que participavam comigo do PIBID, dois desistiram do curso e uma de suas justificativas foi o fato de, após ter participado de algumas atividades, terem decidido não serem professores. Uma outra questão é o fato do início da carreira docente ter uma tendência a ser problemática. É necessário um jogo de cintura para se lidar com a sala de aula e o PIBID auxilia nesse sentido também ao proporcionar ao futuro professor um início na carreira docente acompanhado de dois professores mais experientes: coordenador de área e supervisor.	Uma delas é o contato prévio dos alunos com a sala de aula, isso pode auxiliá-los a se decidir, logo no início do curso pela docência.	Escola como espaço formativo
		Dos 8 alunos que participavam comigo do PIBID, dois desistiram do curso e uma de suas justificativas foi o fato de, após ter participado de algumas atividades, terem decidido não serem professores.	Conhecimento da prática docente

		É necessário um jogo de cintura para se lidar com a sala de aula e o PIBID auxilia nesse sentido também ao proporcionar ao futuro professor um início na carreira docente acompanhado de dois professores mais experientes: coordenador de área e supervisor.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F07	Em diálogos informais com os alunos dos cursos de licenciatura e também presente em pesquisas, observa-se o número de alunos que após concluírem a licenciatura não a exercem, seja por incompatibilidade ou medo pela falta de experiência. O PIBID permite a aproximação destes bolsistas com o ambiente de trabalho quebrando barreiras e motivando-os a exercerem a licenciatura, uma vez que dentro das escolas os bolsistas são vistos como professores pelos alunos. O PIBID também habitua os bolsistas a rotina docente, quebrando o período de adaptação que o recém-formado passa logo após se formar.	O PIBID também habitua os bolsistas a rotina docente, quebrando o período de adaptação que o recém-formado passa logo após se formar.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		O PIBID permite a aproximação destes bolsistas com o ambiente de trabalho quebrando barreiras e motivando-os a exercerem a licenciatura, uma vez que dentro das escolas os bolsistas são vistos como professores pelos alunos.	Escola como espaço formativo
F08	Dentre as potencialidades do PIBID identifique: * Exercício de práticas coletivas nas escolas; * Criação e adaptação de estratégias de ensino a partir de um contexto específico e real, aproximando teoria e prática; * Possibilidade do exercício da pesquisa investigativa articulada; * Exercício sistemático da escrita de textos de modalidades variadas: artigos e resumos para eventos, planos de aula, projetos...; * Vivência de situações reais de convívio com os alunos, professores e funcionários das escolas; * Vivência com o grupo de colegas do PIBID o que favorece o exercício da prática colaborativa.	Criação e adaptação de estratégias de ensino a partir de um contexto específico e real, aproximando teoria e prática;	Articulação teoria-prática
		Vivência de situações reais de convívio com os alunos, professores e funcionários das escolas;	Escola como espaço formativo
		Exercício sistemático da escrita de textos de modalidades variadas: Possibilidade do exercício da pesquisa investigativa articulada;	Inserção no universo da pesquisa
		Favorece o exercício da prática colaborativa. Exercício de práticas coletivas nas escolas;	Reflexões compartilhadas coletivamente
F09	Como disse, proporcionar uma vivência no ensino público, com propostas metodológicas inovadoras é fundamental para a formação de professores de Matemática .	Proporcionar uma vivência no ensino público, com propostas metodológicas inovadoras é fundamental para a formação de professores de Matemática .	Escola como espaço formativo
F10	Troca de experiências.	Troca de experiências	Compartilhamento de experiências
F11	Possibilidades de negociação das práticas no âmbito da escola. Trabalho colaborativo; Constituição da identidade docente; Formação apoiada nos problemas situados na escola/universidade.	Formação apoiada nos problemas situados na escola/universidade.	Conhecimento da prática docente
		Possibilidades de negociação das práticas no âmbito da escola. Trabalho colaborativo; Constituição da identidade docente;	Espaço de negociação nos grupos/comunidades
F12	Uma contribuição do PIBID que eu considero muito importante para a formação do Professor de Matemática é a vivência do licenciando na escola. Nenhum estágio dá a vivência/conhecimento da escola como no PIBID, como o tempo de contato com a escola é maior, os bolsistas participam de todas as atividades/ etapas da escola, percebendo as deficiências/problemas e virtudes da atividade docente, descobrindo, por exemplo, que a atividade docente é mais profícua quando maior é o compromisso da escola com o professor e não ao contrário(o professor se ajustar às regras da escola).	Nenhum estágio dá a vivência/conhecimento da escola como no PIBID.	Formação inicial
		Uma contribuição do PIBID que eu considero muito importante para a formação do Professor de Matemática é a vivência do licenciando na escola.	Escola como espaço formativo
F13	O apoio dispensado aos futuros professores no desenvolvimento das atividades, feitos por profissionais da área e que estão atuando, traz segurança a estes futuros profissionais, que aprendem na prática do dia a dia a rotina de uma escola, isso faz com que os bolsistas se empenhem nas tarefas a serem desenvolvidas na escola e passam a ter uma formação diferenciada dos demais.	O apoio dispensado aos futuros professores no desenvolvimento das atividades, feitos por profissionais da área e que estão atuando, traz segurança a estes futuros profissionais	Relações entre os participantes do PIBID
		Passam a ter uma formação diferenciada dos demais.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		Aprendem na prática do dia a dia a rotina de uma escola	Escola como espaço formativo
F14	Disponibilidade para planejamento; Atuação ativa do futuro professor na escola parceira. Trabalho em grupo dos bolsistas.	Atuação ativa do futuro professor na escola parceira.	Funções dos Licenciandos no PIBID
		Trabalho em grupo dos bolsistas.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F15	Pode contribuir para estimular a capacidade de planejamento, avaliação, o exercício da criatividade nas propostas pedagógicas do professor de Matemática , a vivência de experiências importantes para sua ação em sala de aula, a inserção de tecnologias na aula de Matemática . Também pode ajudar o pibidiano a desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita e aperfeiçoar seus conhecimentos dos conteúdos da Matemática que terá que ensinar.	Estimular a capacidade de planejamento, avaliação, o exercício da criatividade	Conhecimento da prática docente
		Desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita	Conhecimento da prática docente
		Aperfeiçoar seus conhecimentos dos conteúdos da Matemática que terá que ensinar.	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
		Vivência de experiências importantes para sua ação em sala de aula	Escola como espaço formativo
		Inserção de tecnologias na aula de Matemática .	Abordagens metodológicas no PIBID
F16	Favorecer a atuação em sala de aula supervisionada e apoiada pelo formador e pelo professor da escola básica. Favorecer a investigação da própria prática pedagógica, por meio de elaboração de instrumentos de coleta de dados, reflexão sobre os resultados obtidos nos instrumentos e discussão coletiva das experiências vivenciadas e refletidas. Propiciar a reflexão sobre sua própria atuação em sala de aula nos alunos do PIBID.	Discussão coletiva das experiências vivenciadas e refletidas.	Compartilhamento de experiências
		Favorecer a investigação da própria prática pedagógica, por meio de elaboração de instrumentos de coleta de dados, reflexão sobre os resultados obtidos nos instrumentos e	Inserção no universo da pesquisa
		Propiciar a reflexão sobre sua própria atuação em sala de aula nos alunos do PIBID.	Reflexões da prática pedagógica
F17	O potencial de cada cidadão é aprender para repassar para seus alunos.	O potencial de cada cidadão é aprender para repassar para seus alunos.	Conhecimento da prática docente
F18	Desde o primeiro ano de curso os Licenciandos têm a possibilidade de se engajarem em situações de sala de aula, têm a chance de vivenciar, de forma diferenciada, diferentes estratégias de sala de aula. Quanto aos professores supervisores, estes também têm a possibilidade de colaborarem na construção de tarefas diferenciadas para se ensinar Matemática.	Quanto aos professores supervisores, colaborarem na construção de tarefas diferenciadas para se ensinar Matemática.	Funções dos supervisores do PIBID
		Desde o primeiro ano de curso os Licenciandos têm a possibilidade de se engajarem em situações de sala de aula, têm a chance de vivenciar, de forma diferenciada, diferentes estratégias de sala de aula	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F19	A relação da formação inicial com a formação continuada. Além disso, a vivência dos estudantes em seu futuro campo de atuação.	Vivência dos estudantes em seu futuro campo de atuação.	Escola como espaço formativo
F20	Inseri-lo no chão da escola; Ter o desafio de elaborar, aplicar e avaliar um plano de aula; Vivenciar as dificuldades reais e cotidianas dos professores; Desenvolver um sentimento de pertença a classe docente desde o início do curso de licenciatura;	Ter o desafio de elaborar, aplicar e avaliar um plano de aula	Conhecimento da prática docente
		Inseri-lo no chão da escola; Vivenciar as dificuldades reais e cotidianas dos professores	Escola como espaço formativo
		Desenvolver um sentimento de pertença a classe docente desde o início do curso de licenciatura	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F21	O PIBID proporciona o contato com a escola, mas sem deixar de lado a pesquisa. Assim os alunos não ficam acomodados em apenas realizar regências, oficinas... Eles buscam planejar atividades diferenciadas, executá-las e apresentá-las para a comunidade científica. Desta maneira o acadêmico busca novos horizontes para sua futura atuação, com perspectivas de estudos à nível de pós-graduação para melhor aperfeiçoar-se em sua atuação.	O PIBID proporciona o contato com a escola, mas sem deixar de lado a pesquisa.	Escola como espaço formativo
		Acadêmico busca novos horizontes para sua futura atuação, com perspectivas de estudos à nível de pós-graduação para melhor aperfeiçoar-se em sua atuação.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		Eles buscam planejar atividades diferenciadas, executá-las e apresentá-las para a comunidade científica	Abordagens metodológicas no PIBID
F22	Vejo que as principais potencialidades está no quesito teoria e prática. Podemos trabalhar de forma coerente as principais vertentes da Educação Matemática relacionadas à metodologias de ensino de forma rigorosa e aplicá-las em diversos conteúdos. Deste modo, melhora a formação do licenciando, futuro professor, possibilitando inserir na sua prática futura elementos inovadores.	Vejo que as principais potencialidades está no quesito teoria e prática	Articulação teoria-prática
		Podemos trabalhar de forma coerente as principais vertentes da Educação Matemática relacionadas à metodologias de ensino de forma rigorosa e aplicá-las em diversos conteúdos	Abordagens metodológicas no PIBID
F23	O contato com as escolas.	Contato com as escolas.	Escola como espaço formativo
F24	A aproximação com o ambiente escolar que maior que o tempo e intensidade do estágio e prática docentes obrigatórios.	Maior que o tempo e intensidade do estágio	Formação inicial

F25	O exercício de ações docentes como a realização de oficinas, minicursos e aulas proporcionam, ao acadêmico bolsista e para a formação de professores de Matemática, vivenciar experiências no ambiente escolar, compreender as relações que se estabelecem no campo pedagógico, desde a Proposta Política Pedagógica até o espaço da sala de aula, além de promover uma troca de experiência entre universidade e escola. Essas práticas despontam como importantes ferramentas e contemplam aspectos do saber, do agir e do ser.	Promover uma troca de experiência entre universidade e escola	Compartilhamento de experiências
		Vivenciar experiências no ambiente escolar	Escola como espaço formativo
F26	O PIBID potencializa as leituras, produções e oratória, aumenta as produções científicas consideravelmente, coloca os alunos a vivenciar e relacionar com o cotidiano do professor da escola pública. São vários os aspectos positivos que poderia ser elencado, mas o principal é que os pibidianos se vêem preparados para assumir a docência.	São vários os aspectos positivos que poderia ser elencado, mas o principal é que os pibidianos se vêem preparados para assumir a docência.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		Aumentea as produções científicas consideravelmente,	Inserção no universo da pesquisa
		Vivenciar e relacionar com o cotidiano do professor da escola pública	Escola como espaço formativo
F27	O contato antecipado com a sala de aula faz com que os Licenciandos não sintam a insegurança que é peculiar aos recém formados, além disso, proporciona o aprendizado de novas metodologias.	Contato antecipado com a sala de aula	Escola como espaço formativo
		Proporciona o aprendizado de novas metodologias	Abordagens metodológicas no PIBID
F28	São várias, dentre elas irei destacar algumas: Conhecimento da Escola; Conhecer e trabalhar com diferentes metodologias; Se tornar um cidadão mais crítico	São várias, dentre elas irei destacar algumas: Conhecimento da Escola;	Escola como espaço formativo
		Conhecer e trabalhar com diferentes metodologias	Abordagens metodológicas no PIBID
F29	A maior experiência engloba a questão seguinte pois é justamente a possibilidade de termos a formação inicial e continuada muito próximas e inclusive se mesclando. Os Licenciandos aprendem com o supervisor e vice-versa. Além disso, a inserção na escola de forma mais profunda que no período do estágio também enriquece a formação de nossos alunos.	A inserção na escola de forma mais profunda que no período do estágio também enriquece a formação de nossos alunos.	Escola como espaço formativo
		Os Licenciandos aprendem com o supervisor e vice-versa.	Relações entre os participantes do PIBID

Questão 3 - Comente a respeito da seguinte proposição: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” Para você de que maneira a Escola pode contribuir como um lócus de formação, ação e experiência docente?

F	Respostas dos coordenadores de área à Questão 3	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
F01	Acredito que a maneira de transformar a escola como lócus de formação, ação e experiência docente é conseguindo organizar e ampliar discussões e reflexões, pois precisamos investigar e analisar esse processo de inserção no contexto educacional para entendê-lo e para que nossos Licenciandos possam aprender por meio de reflexões em grupo, de preferência grupos colaborativos.	organizar e ampliar discussões e reflexões, pois precisamos investigar e analisar esse processo de inserção no contexto educacional	Escola como espaço formativo
F02	O PIBID como tem sido proposto, responde a esse questão.	O PIBID como tem sido proposto, responde a esse questão.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F04	A escola pode e deve abrigar alunos de todas as áreas e níveis como observadores e colaboradores dos processos, para que o aluno depois de formado não assuma uma sala de aula, apenas com as referências dos professores que o marcaram em sua infância, mas também com a experiência vivida nas escolas durante sua formação.	A escola pode e deve abrigar alunos de todas as áreas e níveis como observadores e colaboradores com a experiência vivida nas escolas durante sua formação.	Escola como espaço formativo
F05	Olha eu entendo que é na escola que realmente ocorre a real formação, não adianta pessoas sem conhecimento de causa tentar dar a receita de como se faz. É o ambiente de sala de aula que se experiencia essa formação. A universidade pode dar a formação, desde que se tenha conhecimento de causa.	A universidade pode dar a formação, desde que se tenha conhecimento de causa. é na escola que realmente ocorre a real formação	Aproximação IES/Escolas
F06	Acredito que a Escola contribui de maneira muito positiva na formação do docente. Os alunos relatam o quanto eles já aprenderam apenas em uma ano de atividade na escola. Dos seis alunos que tenho atualmente, apenas um não está dando aula. Alguns relatam que foi o PIBID que os deu segurança para adentrar a profissão.	Acredito que a Escola contribui de maneira muito positiva na formação do docente. Dos seis alunos que tenho atualmente, apenas um não está dando aula. Alguns relatam que foi o PIBID que os deu segurança para adentrar a profissão..	Escola como espaço formativo
F07	A escola deve pensar no bolsista como integrante do corpo docente da escola, comunicando-o e requerendo sempre que possível a participação deles em eventos, reuniões administrativas e pedagógicas, assembleias, reuniões do conselho deliberativo, apresentação dos resultados obtidos através do PIBID para o corpo docente em formações continuadas e em todas outras atividades desenvolvidas pela escola e também pelo sindicato é importante que os bolsistas reconheçam que as atividades docentes vão além da sala de aula.	escola deve pensar no bolsista como integrante do corpo docente da escola, comunicando-o e requerendo sempre que possível a participação deles em eventos, reuniões administrativas e pedagógicas, assembleias, reuniões do conselho deliberativo, apresentação dos resultados obtidos através do PIBID para o corpo docente em formações continuadas e em todas outras atividades desenvolvidas pela escola Pelo sindicato é importante que os bolsistas reconheçam que as atividades docentes vão além da sala de aula.	Funções das escolas no PIBID
F08	Tal afirmação traz uma concepção de formação de professores focada no paradigma da técnica, acaba reforçando a ideia o professor se constitui no exercício da profissão, o que não é totalmente verdade, no meu entendimento. Defendo uma formação inicial sólida, geral e que propicie diferentes experiências de aprendizado, inclusive em situações em distintos espaços escolares e não escolares. Não somente as escolas podem contribuir nesse processo, mas outros espaços educativos também. O professor não é um profissional técnico, mas um intelectual na perspectiva de Gransci, precisa pensar os processos e não apenas executar, precisa pensar o que e porque ensinar e não somente como ensinar. Precisa estar em constante formação dentro e fora da escola em que venha a atuar.	Precisa estar em constante formação dentro e fora da escola em que venha a atuar.	Escola como espaço formativo
F09	Proporcionando ambientes de discussão teórico-práticas mais efetivos, como deveria ser a HTPC. sabemos que o espaço existe, mas não há um direcionamento para isso.	Proporcionando ambientes de discussão teórico-práticas mais efetivos	Articulação teoria-prática
F10	Já tem contribuído, deixando os acadêmicos se inserir no meio escolar.	Já tem contribuído, deixando os acadêmicos se inserir no meio escolar.	Funções das escolas no PIBID
F11	Percebo que a escola é o ambiente natural para esta realização. Tenho percebido que a escola vem dando abertura, mas ainda não há consistência nos projetos de formação e profissionalização docente.	A escola é o ambiente natural para esta realização. Tenho percebido que a escola vem dando abertura, mas ainda não há consistência nos projetos de formação e profissionalização docente.	Escola como espaço formativo
F12	“É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” Para isso é preciso profissionalizar a atividade docente. Mas esta atividade é desenvolvida por uma gama de pessoas que não tem uma identidade ou interesses em comum, por exemplo: o professor técnico de futebol; o professor de cursinho; o professor universitário e o professor da Educação Básica. Na concepção de Wenger, as pessoas que desenvolvem estas atividades não participam de uma mesma comunidade de prática, pois elas têm práticas diferentes. As diferenças pode estar nas concepções ou nas características dos sujeitos envolvidos. Como estou ligado à formação de professor da Educação Básica, vamos restringir a esta Comunidade de Prática. A profissionalização da atividade docente na Educação Básica, passa por constituir uma identidade para este profissional. Quando falamos em identidade, a experiência pessoal de cada um enquanto cidadãos, nos alerta para dois pontos importantes: 1) a necessidade de um nome e 2) o registro para o exercício da cidadania. Um sujeito que nasceu lá no interior do Brasil e nunca foi registrado (não tem a certidão de nascimento), ele existe enquanto ser vivo, mas não existe enquanto cidadão, não goza dos direitos que todo cidadão tem. Assim é a profissão de professor da Educação Básica, ela não existe enquanto profissão, não goza dos direitos que outros profissional tem, não tem nome e nem registro. Eu acredito que esta seja o principal motivo da desvalorização da atividade docente. Portanto, profissionalizar exige definir uma identidade, isto é, um nome e um lei que define o “ato docente” (a essência do trabalho docente). o Nome do profissional que desenvolve a atividade docente na Educação Básica na área da Matemática , eu sugiro “EDUnidades de Contexto ADOR MATEMÁTICO” tenho vários argumentos para esta sugestão, mas isso fica para outra oportunidade. Com relação ao “ato docente” é fácil perceber que a grande maioria das pessoas tem uma ideia errônea do fazer docente, pergunte a primeira pessoa que você ver “O que faz um professor?”.	É preciso profissionalizar a atividade docente. A profissão de professor da Educação Básica, ela não existe enquanto profissão, não goza dos direitos que outros profissional tem, não tem nome e nem registro. Profissionalizar exige definir uma identidade Na concepção de Wenger, as pessoas que desenvolvem estas atividades não participam de uma mesma comunidade de prática, pois elas têm práticas diferentes. As diferenças pode estar nas concepções ou nas características dos sujeitos envolvidos. Como estou ligado à formação de professor da Educação Básica, vamos restringir a esta Comunidade de Prática.	Profissionalização da Carreira docente
			Relações entre os membros do grupo/ comunidade

	a menos que seja um estudioso no assunto, ele vai dizer "transmite conhecimento" ou então "ensina" agente sabe que não é bem isso que um professor deve fazer lá na Educação Básica, o ensino não implica aprendizagem, portanto devemos focar, então, na aprendizagem. Portanto sugiro como "ato docente": PROMOVER A APRENDIZAGEM. No caso do Educador Matemática é "PROMOVER A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA".		
F13	Primeiramente acolher de forma fraternal as pessoas ainda em formação, passar a segurança que um profissional precisa para o seu labor e dar o apoio necessário. Com isso esse futuro profissional se sentirá acolhido e passará a olhar a profissão docente com outros olhos, mesmo diante das dificuldades.	Acolher de forma fraternal as pessoas ainda em formação, Passar a segurança que um profissional precisa para o seu labor e dar o apoio necessário. Esse futuro profissional se sentirá acolhido e passará a olhar a profissão docente com outros olhos	Funções das escolas no PIBID Funções dos coordenadores de área
F14	A escola é a base da profissão, é lá que as coisas acontecem, portanto, ela pode contribuir em tudo, basta a equipe gestora querer e o supervisor se assumir suas funções disposto a promover de maneira eficaz essa relação.	A escola é a base da profissão, é lá que as coisas acontecem, portanto, ela pode contribuir em tudo,	Escola como espaço formativo
F15	Esta é uma proposta distante da atual configuração da escola pública, onde os professores têm pouco envolvimento com seu ambiente de trabalho e com a comunidade toda envolvida, na grande maioria dos casos. Mas essa é uma proposição que valorizo e que poderia contribuir para uma formação mais realista dos nossos professores, se houvesse a valorização social do ambiente da escola como um espaço relevante de promoção da educação, da cultura e da valorização do belo.	Se houvesse a valorização social do ambiente da escola como um espaço relevante de promoção da educação, da cultura e da valorização do belo.	Escola como espaço formativo
F16	As atividades realizadas nas escolas permitiram o desenvolvimento profissional docente dos alunos do curso de licenciatura e dos professores das escolas. As reflexões realizadas a partir das intervenções propiciaram um repensar da própria prática e de sua atuação para o favorecimento da aprendizagem dos alunos.	As reflexões realizadas a partir das intervenções propiciaram um repensar da própria prática e de sua atuação para o favorecimento da aprendizagem dos alunos Permitiram o desenvolvimento profissional docente dos alunos do curso de licenciatura	Ressignificação da prática docente Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F17	Auxiliando os iniciantes como nós do PIBID.	Auxiliando os iniciantes como nós do PIBID.	Funções das escolas no PIBID
F18	Abrindo, efetivamente, suas portas para que os Licenciandos possam vivenciar práticas escolares de fato.	Abrindo, efetivamente, suas portas para que os Licenciandos possam vivenciar práticas escolares de fato.	Funções das escolas no PIBID
F19	Cedendo esse espaço para a atuação dos estudantes de licenciatura, não somente como estágio, mas no dia a dia.	Cedendo esse espaço para a atuação dos estudantes de licenciatura, não somente como estágio, mas no dia a dia.	Funções das escolas no PIBID
F20	A escola contribui de maneira essencial, pois é a realidade nua e crua que os futuros docentes terão de enfrentar, com toda as coisas belas e os inúmeros problemas que eles terão de gerenciar. Cada dia é um aprendizado diferente, um tijolinho no muro da Conhecimento da prática docente.	Cada dia é um aprendizado diferente, um tijolinho no muro da Conhecimento da prática docente. É a realidade nua e crua que os futuros docentes terão de enfrentar,	Conhecimento da prática docente Escola como espaço formativo
F21	Algumas vezes, encontramos profissionais que ao invés de incentivar a atuação dos acadêmicos, colocam empecilhos nas atividades e dificultam o acesso do acadêmico as atividades. Então, uma melhor participação destes profissionais facilitaria muito o desenvolvimento das atividades	Uma melhor participação destes profissionais facilitaria muito o desenvolvimento das atividades Encontramos profissionais que ao invés de incentivar a atuação dos acadêmicos, colocam empecilhos	Entraves na parceria IES/Escolas Entraves na parceria IES/Escolas
F22	A contribuição da escola está no fato de aluno conhecer realidade de trabalho. Mas salientamos que isso pode ser desmotivador, uma vez que a realidade pode ser muito dura sob vários aspectos. Mas a escola pode proporcionar um lugar de experiências exitosas no sentido de proporcionar ao aluno, futuro professor, uma prática complementar, importante para sua ação. É necessário, de todo modo, fazer essa articulação entre a formação e o lugar de trabalho, para que professores quando formados já tenham ampla experiência.	É necessário, de todo modo, fazer Essa articulação entre a formação e o lugar de trabalho, para que professores quando formados já tenham experiência. A escola pode proporcionar um lugar de experiências exitosas no sentido de proporcionar ao aluno, futuro professor, uma prática complementar, importante para sua ação.	Aproximação IES/Escolas Escola como espaço formativo
F23	A escola tem muita pouca influencia sobre a formação de professores da Universidade. Os currículos já estão prontos e predeterminados pelas licenciaturas e sem participação da escola no processo, exceto as 400 horas de estágio supervisionado obrigatório.	A escola tem muita pouca influencia sobre a formação de professores da Universidade Os currículos já estão prontos e predeterminados pelas licenciaturas e sem participação da escola no processo	Entraves na parceria IES/Escolas Entraves na parceria IES/Escolas
F24	Isso é verdadeiro, pois em geral, os formandos não tem a preparação necessária sobre a prática. Por mais que alguns saberes são aprendidos na prática, a vivência dos Licenciandos na escola, não só como observadores, faz com que eles já vão adquirindo esta prática.	A vivência dos Licenciandos na escola, não só como observadores, faz com que eles já vão adquirindo esta prática. Isso é verdadeiro, pois em geral, os formandos não tem a preparação necessária sobre a prática.	Conhecimento da prática docente Escola como espaço formativo
F25	A escola deveria estar aberta para informar e formar acadêmicos e quando se trata do PIBID, isso acontece, mas nos estágios as coisas não acontecem dessa forma. Acredito que se houvesse mudanças ao receber os estagiários, a escola contribuiria muito na formação de profissionais - permitindo ao acadêmico vivenciar suas práticas e tendo a colaboração do professor da escola de aplicação	Permitindo ao acadêmico vivenciar suas práticas e tendo a colaboração do professor da escola de aplicação A escola deveria estar aberta para informar e formar acadêmicos E quando se trata do PIBID, isso acontece, mas nos estágios as coisas não acontecem dessa forma	Funções dos supervisores do PIBID Escola como espaço formativo Formação inicial
F26	É na escola que integramos a teoria à prática, é o lócus da formação docente. Sendo assim, é imprescindível que os alunos entrem e vivenciem esse espaço.	É na escola que integramos a teoria à prática. É o lócus da formação docente.	Articulação teoria-prática Escola como espaço formativo
F27	Percebo que a oferta de mais bolsas do PIBID pode contribuir para que a formação docente seja realmente efetivada nos cursos de licenciatura. Os alunos bolsistas e toda a escola saem ganhando.	Percebo que a oferta de mais bolsas do PIBID pode contribuir para que a formação docente seja realmente efetivada nos cursos de licenciatura.	Perspectivas do PIBID como política pública
F28	Aceitando o possibilitando ao bolsista a vivência do ambiente escolas.	Aceitando o possibilitando ao bolsista a vivência do ambiente escolas.	Funções das escolas no PIBID
F29	Primeiramente para que isso possa acontecer o professor precisa ter tanto um salário mais digno como condições mais adequadas de trabalho. Destaco entre esses aspectos que algumas horas (número significativo) da jornada do professor precisam ser designadas/destinadas para estudos e troca de experiências entre os pares.	Primeiramente para que isso possa acontecer o professor precisa ter tanto um salário mais digno como condições mais adequadas de trabalho.	Atratividade da carreira docente

Questão 4 - Você entende que existe um diálogo imperativo da Universidade na parceria com as Escolas? Por exemplo: As escolas não participam ativamente da elaboração das propostas dos Subprojetos do PIBID/Matemática. Para você, quais ações seriam importantes para diminuir a complexidade na relação Universidade-Escola.

F	Respostas dos coordenadores de área à Questão 4	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
F01	Acredito que envolver discussões entre profissionais da universidade e da escola, em especial os professores de Matemática, pensando em ações conjuntas que envolvam diferentes atividades.	Acredito que envolver discussões entre profissionais da universidade e da escola, em especial os professores de Matemática, pensando em ações conjuntas que envolvam diferentes atividades.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F02	Os professores envolvidos devem participar da elaboração de subprojetos contribuindo com novas ideias e indicando a viabilidade de cada ação de acordo com a realidade da sua escola.	Os professores envolvidos devem participar da elaboração de subprojetos contribuindo com novas ideias e indicando a viabilidade de cada ação de acordo com a realidade da sua escola.	Parceria IES/Escolas
F04	Deveria existir um canal de diálogo entre os atores do processo educacional, a fim de que as necessidades de ambos fossem reconhecidas e levadas em conta na elaboração e aplicação dos projetos.	Diálogo entre os atores do processo educacional, a fim de que as necessidades de ambos fossem reconhecidas e levadas em conta na elaboração e aplicação dos projetos.	Parceria IES/Escolas
F05	Com certeza, temos visto na universidade pessoas com pós-graduações mas nunca estiveram na sala de aula do Ensino Fundamental, quer dizer, não tem conhecimento de causa, então a relação entre teoria e prática não acontece, pois muitos só tem a teoria e falta em muito a prática.	a relação entre teoria e prática não acontece, pois muitos só tem a teoria e falta em muito a prática.	Articulação teoria-prática
F06	No caso do PIBID a que me remeto, creio que há sim uma negociação entre as atividades realizadas. O professor supervisor durante várias vezes veio até mim com as demandas da escola, que atendemos conforme isso é possível.	Uma negociação entre as atividades realizadas.	Espaço de negociação no grupo/comunidade
F07	Os subprojetos do PIBID/Matemática contam com a participação dos supervisores que representam as escolas onde acontece, os benefícios do PIBID são cada vez mais reconhecidos o que está gerando mais participação da equipe gestora das escolas no projeto. A divulgação do trabalho gera reconhecimento na comunidade, porém o valor das bolsas faz com que os alunos procurem vínculos empregatícios não obtendo dessa forma a dedicação necessária.	os benefícios do PIBID são cada vez mais reconhecidos o que está gerando mais participação da equipe gestora das escolas no projeto.	Possibilidades do PIBID para as Escolas

F08	Não penso que nesse momento seja necessário quebrar esse processo. Alguns argumentos: Não temos como ouvir e muito menos atender a toda a demanda de escolas interessada em receber o pibid, ao abrimos o diálogo, precisamos dar respostas e que o próprio edital não nos permite, uma vez que limita a quantidade de subprojetos nas instituições. O PIBID é um programa de governo e ainda precisa se constituir como uma política de governo, nesse sentido é preciso focar nos mecanismos de diálogo entre as universidades e o próprio MEC e suas instâncias internas. A política de editais adotada pelo governo federal inviabiliza um diálogo mais amadurecido, corremos contra o tempo sempre.	Ao abirmos o diálogo, precisamos dar respostas e que o próprio edital não nos permite, uma vez que limita a quantidade de subprojetos nas instituições. Diálogo entre as universidades e o próprio MEC e suas instâncias internas. A política de editais adotada pelo governo federal inviabiliza um diálogo mais amadurecido, corremos contra o tempo sempre.	Parceria Capes/IES
F09	No caso do nosso projeto, temos conversado com nossas supervisoras para a elaboração de propostas que atendam as reais necessidades das escolas parceiras. Estudamos o currículo juntos e o material a ser encaminhado nas intervenções. Em nossas oficinas elas estão presentes para contribuir com as abordagens, bem como nos seminários internos que temos para compartilhar as experiências.	Não temos como ouvir e muito menos atender a toda a demanda de escolas interessada em receber o pibid	Perspectivas do PIBID como política pública
F10	Não nossa instituição tentamos realizar este diálogo.	seminários internos que temos para compartilhar as experiências.	Compartilhamento de experiências
F11	De fato, a universidade tem levado projeto prontos para as realidades escolares. Ouvir os professores e algumas pessoas da escola juntamente com seus problemas tem sido um ponto negligenciado pela universidade. A própria idéia de transposição didática tem levado elementos do currículo apenas remodelado para a escola. Além disso, algumas pesquisas tem utilizado a escola, mas pouco tem feito ou dado retorno. Devemos de fato olhar a escola por dentro e de dentro, pois lá estão os verdadeiros pontos da formação e profissionalização do docente.	Temos conversado com nossas supervisoras para a elaboração de propostas que atendam as reais necessidades das escolas parceiras.	Parceria IES/Escolas
F12	Historicamente, não há diálogo entre Universidade e Escola e não vejo a necessidade desse diálogo. A escola é o local de trabalho dos professores mas não os representa. Vejo a necessidade da profissionalização dos professores da Escola (Educação Básica) para daí haver um diálogo entre os representantes dos professores da Educação Básica e os cursos de formação de professores da educação Básica(licenciatura). Pensando na Educação e olhando para a Saúde, não há diálogo entre Universidade e Hospitais, mas sim entre a Associação Médica ou o CRM e os cursos de formação médica(Medicina). Os professores da Educação Básica não são chamados para nenhuma discussão sobre a Educação no Brasil porque eles não existem, enquanto representação social.	Não nossa instituição tentamos realizar este diálogo.	Parceria IES/Escolas
F13	Não acredito que seja um diálogo imperativo da Universidade, mas sim das pessoas responsáveis. Cabe ao responsável pela elaboração dos subprojetos convidar a escola a contribuir com os pontos e ações importantes na elaboração e implementação desses subprojetos.	devidos de fato olhar a escola por dentro e de dentro, pois lá estão os verdadeiros pontos da formação e profissionalização do docente.	Escola como espaço formativo
F14	No nosso caso, eu não considero um diálogo imperativo, pois o projeto foi construído de tal forma que ao entrarmos na escola podemos adaptar o nosso trabalho às condições e necessidades da escola parceira.	a universidade tem levado projeto prontos para as realidades escolares. Algumas pesquisas tem utilizado a escola, mas pouco tem feito ou dado retorno.	Parceria IES/Escolas
F15	Não sei se isto é possível, uma vez que as escolas têm pouca atitude pró-ativa para opinar sobre os projetos e os prazos são sempre curtos, sem possibilidade de um processo de construção mais coletiva. Os interesses diários da universidade e da escola são diferentes para cada um de seus membros, mas acredito que, se as escolas tivessem gestores mais preparados e as universidades valorizassem mais esses trabalhos com a formação profissional docente, em suas carreiras, essa relação poderia ser melhorada.	Historicamente, não há diálogo entre Universidade e Escola e não vejo a necessidade desse diálogo.	Entraves na parceria IES/Escolas
F16	No subprojeto de Ciências Exatas da PUC-SP que coordenei, as atividades desenvolvidas eram realizadas a partir das demandas das próprias escolas e, normalmente, com as sugestões dos próprios supervisores em reuniões ocorridas nas escolas com os alunos do curso de licenciatura. Após estes encaminhamentos, as ações eram discutidas com a coordenação do subprojeto, o formador da universidade, que tentava, juntamente com os alunos, elaborar os instrumentos e atividades para a realização das intervenções, que passava novamente por discussões com os supervisores.	Vejo a necessidade da profissionalização dos professores da Escola(Educação Básica) para daí haver um diálogo entre os representantes dos professores da Educação Básica e os cursos de formação de professores da educação Básica(licenciatura). Os professores da Educação Básica não são chamados para nenhuma discussão sobre a Educação no Brasil porque eles não existem, enquanto representação social.	Profissionalização da Carreira docente
F17	Sim, mas deveria ter mais reuniões entre todos os participantes.	Convidar a escola a contribuir com os pontos e ações importantes na elaboração e implementação desses subprojetos.	Parceria IES/Escolas
F18	Universidades precisam parar de apenas utilizar as escolas. Existe a necessidade de se comprometer com as escolas auxiliando naquilo que for necessário. E as escolas precisam abrir de fatos sua portas.	Não acredito que seja um diálogo imperativo da Universidade, mas sim das pessoas responsáveis	Relações entre os participantes do PIBID
F19	Penso que as escolas deveriam ser ouvidas e principalmente deveriam participar escolas de periferia, que são as que mais precisam.	Ao entrarmos na escola podemos adaptar o nosso trabalho às condições e necessidades da escola parceira.	Parceria IES/Escolas
F20	Não vejo esse diálogo imperativo. Considero que um norte precisa ser estabelecido e esse é o subprojeto da Universidade que ela apresenta para as escolas. As escolas expoe suas necessidades e nas reuniões iniciais tentam compatibilizar as expectativas de ambos os grupos e no planejamento semestral elaboram ações que possam dar conta de responder a essas expectativas.	Se as escolas tivessem gestores mais preparados e as universidades valorizassem mais esses trabalhos com a formação profissional docente, em suas carreiras, essa relação poderia ser melhorada.	Aproximação IES/Escolas
F21	Com certeza, pois permitiria planejar práticas de acordo com a realidade dos alunos.	As escolas têm pouca atitude pró-ativa para opinar sobre os projetos e os prazos são sempre curtos, sem possibilidade de um processo de construção mais coletiva.	Entraves nas Parceria IES/Escolas
F22	Acho que o diálogo entre minha Instituição e a Escola se dá mesmo pelos envolvidos no processo, talvez fosse necessário estreitar os laços entre os dirigentes. Não há um diálogo para formulação dos projetos, geralmente se dão em cima da hora, não dando tempo sequer de pensar na escola.	As atividades desenvolvidas eram realizadas a partir das demandas das próprias escolas e, normalmente, com as sugestões dos próprios supervisores em reuniões ocorridas nas escolas com os alunos do curso de licenciatura.	Parceria IES/Escolas
F23	Existe pouco diálogo entre a Universidade e a Escola. O aspecto mais importante seria pensar um currículo de formação de professores na universidade que atendesse, efetivamente, a formação de professores e não um currículo com aspectos de baharelado.	Deveria ter mais reuniões entre todos os participantes.	Perspectivas do PIBID como política pública
F24	As escolas de fato não participam da elaboração do subprojetos. Eles são elaborados dentro da Universidade, a princípio não sabíamos em quais escolas estaríamos presentes. No desenvolvimento do projeto, aí sim as escolas tem como modificar e ajustar as atividades dos subprojetos para sua realidade e interesse. Estes aspectos são importantes que se realizem, mas o PIBID é um projeto da universidade, não vejo como nesse formato fazer diferente em uma instituição que não tem parcerias como estas. Nas renovações acho mais viável estes diálogos, pois vários diálogos já estão sendo feitos entre universidade-escola.	E as escolas precisam abrir de fatos sua portas. Comprometer com as escolas auxiliando naquilo que for necessário	Funções das escolas no PIBID
F25	Nosso projeto foi pensado junto com as escolas. Vale ressaltar ainda que é a escola que indica as ações que o nosso grupo irá realizar a cada semestre!	Universidades precisam parar de apenas utilizar as escolas.	Entraves na parceria IES/Escolas
F26	O que fazemos é que antes de elaborarmos a proposta, vamos a escola e partimos das ações que ela pede. Depois acrescentamos outras mais que acreditamos que trará bons resultados.	as escolas deveriam ser ouvidas e principalmente deveriam participar escolas de periferia,	Entraves na parceria IES/Escolas
F27	Não percebo o diálogo imperativo da universidade com as Escolas.	Não vejo esse diálogo imperativo. As escolas expõe suas necessidades e nas reuniões iniciais tentam compatibilizar as expectativas de ambos os grupos	Parceria IES/Escolas
F28	Sim. Para amenizar essa situação os editais deveriam prever situações nas quais a escola se envolveria na construção de um projeto e não um projeto nascido na universidade para agregar e ser desenvolvido em várias escolas.	permitiria planejar práticas de acordo com a realidade dos alunos.	Entraves na parceria IES/Escolas
F29	O próprio edital do PIBID pode solicitar que representantes da(s) escola(s) que serão a(s) possível(is) sede(s) participem da elaboração da proposta, como supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos.	Acho que o diálogo entre minha Instituição e a Escola se dá mesmo pelos envolvidos no processo	Parceria IES/Escolas

Questão 5 - Quais são os fatores que de alguma maneira dificultam na condução de atividades programadas nas escolas parceiras?

F	Respostas dos coordenadores de área à Questão 5	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
---	---	---	----------------------

F01	Falta de informação por parte de alguns profissionais da escola que confundiam o projeto tratando os Licenciandos como estagiários; Professores não licenciados dando aulas de Matemática que não davam abertura e não colaboravam com os Licenciandos; Burocracias para uso e instalação de softwares, mesmo os livres, para utilização de laboratório de informática; Mudanças de planejamentos da escola que influenciava as atividades que eram programadas; As escolas pensarem que apenas com monitorias que conseguimos ajudar os alunos com dificuldades em Matemática	Burocracias para uso e instalação de softwares, mesmo os livres, para utilização de laboratório de informática. Professores não licenciados dando aulas de Matemática que não davam abertura e não colaboravam com os Licenciandos	Entraves na parceria IES/Escolas
		Falta de informação por parte de alguns profissionais da escola que confundiam o projeto tratando os Licenciandos como estagiários As escolas pensarem que apenas com monitorias que conseguimos ajudar os alunos com dificuldades em Matemática	Funções das escolas no PIBID
		Mudanças de planejamentos da escola que influenciava as atividades que eram programadas	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F02	Calendário; Falta de comprometimento do professores ; Falta de interesse dos alunos das escolas parceiras	Falta de interesse dos alunos das escolas parceiras. Falta de comprometimento do professores	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
F04	A falta de recursos financeiros para que o PIBID pudesse assumir algumas questões de material como contra-partida a abertura da escola.	A falta de recursos financeiros para que o PIBID pudesse assumir algumas questões de material como contra-partida a abertura da escola.	Perspectivas do PIBID como política pública
F05	Inicialmente foi o problema em que as escolas entendiam que os licenciando estavam lá para solucionar os problemas dos professores das respectivas classes, mas depois houve uma integração e todos trabalhavam em conjunto. Outro problema foi a falta de material até mesmo laboratório de informática, que foi montado durante o projeto PIBID.	Inicialmente foi o problema em que as escolas entendiam que os licenciando estavam lá para solucionar os problemas dos professores das classes	Funções das escolas no PIBID
		a falta de material até mesmo laboratório de informática,	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F06	Falta de salas e horários disponíveis para a realização de atividades extra-classe. Temos apenas o horário das 17h15 em diante para realização das atividades. A escola é pequena, e todas as salas são ocupadas nos dois períodos, noturno e diurno, isso limita muito as nossas ações sendo necessário as vezes utilizar os sábados.	Falta de salas e horários disponíveis para a realização de atividades extra-classe	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F07	A greve por enquanto foi o único fator que dificultou o desenvolvimento das atividades, porém estamos aproveitando para explorar outras atividades como: Elaboração de artigos e projetos.	Elaboração de artigos e projetos.	Inserção no universo da pesquisa
F08	Hoje o que mais pesa é o acúmulo de trabalho na Universidade, o PIBID é mais uma atividade dentre várias de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Nas escolas não venho enfrentando grandes dificuldades, as propostas são bem vindas e são executadas sem maiores problemas.	o acúmulo de trabalho na Universidade,	Excesso de atividades do professor
F09	Em alguns momentos, as atividades extra curriculares e/ou ausência do professor supervisor (por motivos particulares) nos dias de prática.	ausência do professor supervisor (por motivos particulares) nos dias de prática.	Funções dos supervisores do PIBID
F10	A falta de interesse dos alunos das escolas parceiras.	falta de interesse dos alunos	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
F11	Excesso de atividades dentro da própria universidade por parte dos pibidianos (nas disciplinas), dificultando o deslocamento.	Excesso de atividades dentro da própria universidade	Excesso de atividades do professor
F12	A escola tem dificuldade em permitir atividades que altere a rotina da escola. A escola tem uma animosidade em permitir a entrada de alunos no contra turno. Não tem funcionário para que a escola funcione adequadamente. (não tem técnico no lab. de informática, não tem Bedel, não tem Psicólogo, entre outros) Não tem espaço físico adequado para desenvolver atividades fora da sala de aula. Há uma má vontade dos professores, que não recebem bolsas, para desenvolver atividades interdisciplinares, por exemplo. Obs: a grande maioria dos problemas que o professor enfrenta para educar matematicamente seus alunos, não é de ordem pedagógica, mas sim de falta de infra-estrutura da escola e de questões econômicas e sociais do país. Muitas vezes a escola mais atrapalha do que ajuda o professor na sua ação docente. As ações docentes é que deveriam direcionar o andamento da escola e não o professor ficar refém da escola. A escola parece mais uma prisão do que um local de desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes.	Não tem espaço físico adequado para desenvolver atividades fora da sala de aula.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
		Não tem funcionário para que a escola funcione adequadamente	Entraves na parceria IES/Escolas
		Há uma má vontade dos professores, que não recebem bolsas, para desenvolver atividades interdisciplinares	Entraves na parceria IES/Escolas
F13	Greve dos servidores estaduais da educação, o período chuvoso e o calendário apertado da escola.	Greve dos servidores estaduais da educação, o período chuvoso e o calendário apertado da escola	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F14	Falta de comprometimento com a educação, por parte de alguns professores.	Falta de comprometimento com a educação, por parte de alguns professores.	Entraves na parceria IES/Escolas
F15	O maior dificultador tem sido a falta de planejamento das gestões e das políticas públicas do Estado, que mudam a todo momento e geram atividades súbitas, que interrompem as atividades sem aviso prévio. São muitas coisas que acontecem de última hora dentro da escola e que travam o andamento do projeto (por exemplo, avaliações do Saresp, reuniões e conselhos não previstos, viagens didáticas e outros eventos esportivos e culturais não avisadas para a coordenação do PIBID).	O maior dificultador tem sido a falta de planejamento das gestões e das políticas públicas do Estado,	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F16	Poucos foram as dificuldades enfrentadas nos projetos de intervenção desenvolvidos nas escolas, mas se concentravam no envolvimento de alguns professores e as outras demandas das escolas.	Poucos foram as dificuldades enfrentadas nos projetos de intervenção desenvolvidos nas escolas, mas se concentravam no envolvimento de alguns professores e as outras demandas das escolas.	Entraves na parceria IES/Escolas
F17	Falta de materiais de apoio.	Falta de materiais de apoio.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F18	A falta de comprometimento de alguns professores.	A falta de comprometimento de alguns professores.	Entraves na parceria IES/Escolas
F19	O fato de atuarmos em escolas em que já estava instalado o PIBID do primeiro edital. Alguns supervisores e até o coordenador desse primeiro edital se sentiam donos do laboratório montado, impossibilitando o uso pelos supervisores do meu PIBID.	Alguns supervisores e até o coordenador desse primeiro edital se sentiam donos do laboratório montado, impossibilitando o uso pelos supervisores do meu PIBID.	Entraves na parceria IES/Escolas
F20	Micros que não funcionavam, internet lenta ou sem conexão . Materiais trancados a chave. Agendamentos não respeitados. Muitas faltas, substituições de professores colaboradores que algumas vezes impossibilitavam a aplicação das atividades.	substituições de professores colaboradores que algumas vezes impossibilitavam a aplicação das atividades. Micros que não funcionavam, internet lenta ou sem conexão	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F21	A mobilização da escola e principalmente de alguns professores (de outras disciplinas) que não acreditam no programa.	alguns professores (de outras disciplinas) que não acreditam no programa.	Entraves na parceria IES/Escolas
F22	A escola é militar e é muito rígida com relação a participação de outros agentes que não sejam o próprio professor. Assim, desenvolvemos um trabalho que até agora consiste em colocar o aluno PIBID na sala de aula para visualizar a prática do professor e também em outros horários, geralmente noturno, onde desenvolve o trabalho planejado.	A escola é muito rígida com relação a participação de outros agentes que não sejam o próprio professor.	Entraves na parceria IES/Escolas
F24	As constantes mudanças de horários.	As constantes mudanças de horários.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F25	o único fator complicador que temos é a falta de espaço adequado para realização das atividades!	o único fator complicador que temos é a falta de espaço adequado para realização das atividades!	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F26	Creio que o espaço físico, pois a escola não possui salas para trabalhos extras.	Creio que o espaço físico, pois a escola não possui salas para trabalhos extras.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F27	A falta de espaço físico nas escolas de Educação Básica.	A falta de espaço físico nas escolas de Educação Básica.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F28	Greve; Dias sem aula; Falta de programação nas escolas	Falta de programação nas escolas Greve; Dias sem aula;	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F29	Não tivemos dificuldades na condução das atividades pois a nossa escola sede (equipe como um todo) é muito parceira e colaborativa.	(equipe como um todo) é muito parceira e colaborativa.	Parceria IES/Escolas

Questão 6 - Para você, de que maneira o PIBID/Matemática serviu como um instrumento de aproximação entre a universidade e a escola?			
F	Respostas dos coordenadores de área à Questão 6	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
F01	Acredito que estamos aprendendo a estabelecer essa relação, mas vejo que ela se dá de maneira geral e precisa ser ampliada;	Acredito que estamos aprendendo a estabelecer essa relação, mas vejo que ela se dá de maneira geral e precisa ser ampliada;	Parceria IES/Escolas
F02	As escolas nos receberam muito bem. Esse apoio foi fundamental!	As escolas nos receberam muito bem. Esse apoio foi fundamental!	Funções das escolas no PIBID
F03	A relação se estabeleceu e se limitou nas ações do projeto.	A relação se estabeleceu e se limitou nas ações do projeto.	Parceria IES/Escolas
F04	Muito boa. Rica em todos os sentidos. Deveria ser uma constante.	Muito boa. Rica em todos os sentidos. Deveria ser uma constante.	Parceria IES/Escolas
F05	No início a relação não foi muito tranquila, pois as escolas só queriam aulas de reforço e nada de metodologias diferenciadas. Mas com o passar do tempo, essa relação foi mudando. As escolas entenderam que realmente deveriam acreditar em novas metodologias para o ensino da Matemática. Então esta relação passou a ser de cooperação entre ambas as instituições.	Então esta relação passou a ser de cooperação entre ambas as instituições.	Parceria IES/Escolas
		As escolas entenderam que realmente deveriam acreditar em novas metodologias para o ensino da mat.	Abordagens metodológicas no PIBID
F06	Eu fiz o primeiro contato, e apesar de não haver nenhuma estrutura física disponível, a escola ficou satisfeita pelo suposto auxílio que eu e meus alunos levaríamos até eles. Não foram eles que pediram, nós nos oferecemos, mas eles gostaram. Atualmente, por informações advindas do supervisor, a escola gostaria que tivessem mais alunos do PIBID envolvidos com atividades, o que talvez mostre uma boa aceitação da escola a respeito dos alunos. Logo que começamos, fomos questionados se não haveria como termos PIBIDs das outras disciplinas também, além do fato de outras escolas se manifestarem querendo também o PIBID. Assim, avalio que a relação entre a Universidade e Escola, ou melhor, entre o PIBID e a escola foi boa.	A escola gostaria que tivessem mais alunos do PIBID envolvidos com atividades. Além do fato de outras escolas se manifestarem querendo também o PIBID.	Perspectivas do PIBID como política pública
		Não foram eles que pediram, nós nos oferecemos, mas eles gostaram.	Parceria IES/Escolas
		apesar de não haver nenhuma estrutura física disponível	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
		avalia que a relação entre a Universidade e Escola, ou melhor, entre o PIBID e a escola foi boa.	Relações entre os participantes do PIBID
F07	A universidade abriu as portas para as escolas, estabelecendo companheirismo. Hoje o departamento dos cursos de licenciaturas e as escolas públicas estão mais entrosadas, refletindo também no estágio dos alunos que não possuem vínculo com o PIBID.	A universidade "abriu as portas" para as escolas, estabelecendo companheirismo.	Parceria IES/Escolas
		refletindo também no estágio supervisionado dos alunos que não possuem vínculo com o PIBID.	Formação inicial
F08	É um relação que esta se constituindo, ainda precisa avançar. A presença da bolsa para uma pessoa na supervisão por vezes limita o trabalho. As escolas estão ampliando sua percepção sobre as ações dos pibidianos, não os enxergam mais como " substitutos" ou " estagiários" o que considero um ponto positivo. Mas ainda existe muita tensão nessa relação, o que considero previsível diante da complexidade que é a formação de professores no contexto das escolas públicas e todos os seus problemas.	Mas ainda existe muita tensão nessa relação, o que considero previsível diante da complexidade que é a formação de professores	Entraves na parceria IES/Escolas
		A presença da bolsa para uma pessoa na supervisão por vezes limita o trabalho.	Entraves na parceria IES/Escolas
		É um relação que esta se constituindo, ainda precisa avançar	Relações entre os participantes do PIBID
F09	Nas duas escolas em que atuamos (desde 2010) temos total apoio da direção e coordenação das escolas. Inclusive, temos ex-alunos bolsistas do PIBID que já formados, estão atuando nas escolas parceiras, já que o trabalho deles durante o projeto foi muito proveitoso.	Nas duas escolas em que atuamos (desde 2010) temos total apoio da direção e coordenação das escolas.	Funções das escolas no PIBID
F10	Muito boa, a escola da Educação Básica estava procurando uma parceria.	Muito boa, a escola da Educação Básica estava procurando uma parceria.	Parceria IES/Escolas
F11	Estamos numa fase em que a aproximação universidade com escola e a escola com a universidade vem se mostrando frutífera. Temos tido algum espaço para desenvolver algumas atividades que temos construído conjuntamente nos nossos encontros de colaboração dentro da Universidade.	Estamos numa fase em que a aproximação universidade com escola e a escola com a universidade vem se mostrando frutífera.	Aproximação IES/Escolas
		Temos tido algum espaço para desenvolver algumas atividades que temos construído conjuntamente nos nossos encontros de colaboração dentro da Universidade.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F12	Foi e está sendo uma relação de parceria, a Escola nos dá condições para que nossas estudantes conheça o sistema educacional brasileiro, nos seus vários aspectos e assim havendo discussões e reflexões com mais propriedade e a Universidade contribuindo para a melhoria dos índices de desempenho dos estudantes da Educação Básica.	Universidade contribuindo para a melhoria dos índices de desempenho dos estudantes da Educação Básica.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
		Foi e está sendo uma relação de parceria, a Escola nos dá condições para que nossas estudantes conheça o sistema educacional brasileiro,	Funções das escolas no PIBID
F13	Uma parceria muito aberta, com total apoio da Direção da Escola, cedendo espaço para os encontros e reuniões, participando e auxiliando no desenvolvimento do projeto, fornecendo material para a realização de atividades e participação em eventos.	Uma parceria muito aberta, com total apoio da Direção da Escola, cedendo espaço para os encontros e reuniões, participando e auxiliando no desenvolvimento do projeto, fornecendo material para a realização de atividades e participação em eventos.	Funções das escolas no PIBID
F14	Excelente. O nosso aluno futuro professor, é respeitado como professor mesmo sabendo que ele ainda estão cursando. As escolas participam de atividades junto à universidade.	Excelente. O nosso aluno futuro professor, é respeitado como professor mesmo sabendo que ele ainda estão cursando.	Perspectiva do PIBID como política pública
F15	Em geral, as escolas têm interesse em que vamos até lá e façamos algo por seus alunos, mas não têm muita visão de que os próprios professores envolvidos têm que fazer algo por eles também. A visão que a escola tem do PIBID é que de nós iremos ajuda-la e não a de que ela pode aprender a ajudar mais a si mesma, com essa experiência. Em todo caso, a universidade tem sido beneficiada nessa relação, através da oportunidade de aproximação dos Licenciandos com a realidade escolar e as práticas ali efetivas.	através da oportunidade de aproximação dos Licenciandos com a realidade escolar e as práticas ali efetivas.	Escola como espaço formativo
		A visão que a escola tem do PIBID é que de nós iremos ajuda-la e não a de que ela pode aprender a ajudar mais a si mesma, com essa experiência.	Funções das escolas no PIBID
F16	Foi uma ótima relação, de comprometimentos e responsabilidades, com resultados positivos e de reflexões conjuntas.	Foi uma ótima relação, de comprometimentos e responsabilidades, com resultados positivos e de reflexões conjuntas.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F18	Trabalhamos em duas escolas. Em uma o relacionamento foi muito tranquilo desde o início, já na segunda, demorou um pouco para conseguirmos efetivamente desenvolver o trabalho por alguns entendimentos equivocados da direção quanto ao PIBID.	Trabalhamos em duas escolas. Em uma o relacionamento foi muito tranquilo desde o início, já na segunda, demorou um pouco para conseguirmos efetivamente desenvolver o trabalho por alguns entendimentos equivocados da direção quanto ao PIBID.	Funções das escolas no PIBID
F19	Foi difícil, mas possível. Difícil porque, no meu entendimento, o supervisor é a alma do PIBID. Se ele compartilha com a ideia do PIBID, tudo ocorre de maneira tranquila. Contudo, se ele não faz essa ponte com os bolsistas, nada acontece.	O supervisor é a alma do PIBID. Se ele compartilha com a ideia do PIBID, tudo ocorre de maneira tranquila. Contudo, se ele não faz essa ponte com os bolsistas, nada acontece.	Funções dos supervisores do PIBID
F20	Foi bastante harmoniosa, as escolas abriram suas portas para a realização das atividades em sala e em outros espaços semanalmente; as supervisoras opinam sobre o andamento das atividades e orientam os Licenciandos sobre as reformulações de comportamento deles e de como lidar com os alunos na sala. Percebo que essa abertura tem gerado benefícios para todos os envolvidos.	As supervisoras opinam sobre o andamento das atividades e orientam os Licenciandos sobre as reformulações de comportamento deles e de como lidar com os alunos na sala	Funções dos supervisores do PIBID
		as escolas abriram suas portas para a realização das atividades em sala e em outros espaços semanalmente	Funções das escolas no PIBID
F21	Considero ter sido muito boa, em eventos realizados, os próprios alunos da escola de Educação Básica participaram contando a importância da participação dos bolsistas na escola.	Considero ter sido muito boa, em eventos realizados, os próprios alunos da escola de Educação Básica participaram contando a importância da participação dos bolsistas na escola.	Inserção no universo da pesquisa
F22	Em minha opinião acredito que a relação estabelecida entre as duas instituições não foi uma relação estreita. Na verdade, a relação se estabelece de forma consciente mesmo entre os envolvidos diretamente no PIBID. Em muita opinião, é necessário estreitar os laços para que o programa possa se efetivar adequadamente.	É necessário estreitar os laços para que o programa possa se efetivar adequadamente. Relação estabelecida entre as duas instituições não foi uma relação estreita.	Entraves na parceria IES/Escolas
F23	de uma maneira geral, foi tranquila. As vezes, há alguns confrontos de idéias. O que é natural.	As vezes, há alguns confrontos de idéias. O que é natural.	Entraves na parceria IES/Escolas
F25	O curso de Matemática da UFMS no campus de Ponta Porã foi aberto em 2009. A cidade de Ponta Porã/MS localiza-se na fronteira Brasil/Paraguai e carece de profissionais da área de Matemática. Sabendo-se que o PIBID promove a inserção dos licenciandos no contexto de escolas da rede pública de ensino, acredita-se que a experiência venha a inserir os participantes na profissão. O trabalho com as escolas proporciona à identificação de problemas e potencialidades e à promoção de novas práticas para a melhoria da qualidade da educação. Desta forma a relação entre escola e universidade é de companheirismo e troca!	acredita-se que a experiência venha a inserir os participantes na profissão.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		A relação entre escola e universidade é de companheirismo e troca!	Parceria IES/Escolas
		Promoção de novas práticas para a melhoria da qualidade da educação.	Abordagens metodológicas no PIBID
F26	A relação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica é um aspecto interessante, pois a presença dos pibidianos na escola é um diferencial. Os acadêmicos mobilizaram não somente as aulas do subprojeto, mas toda a escola. O que vivenciamos agora é escolas pedindo a presença do PIBID.	O que vivenciamos agora é escolas pedindo a presença do PIBID.	Perspectivas do PIBID como política pública
		A relação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica é um aspecto interessante, pois a presença dos pibidianos na escola é um diferencial.	Aproximação IES/Escolas

F27	A relação entre Universidade e Escola de Educação Básica é enriquecedora para ambas as partes. Os alunos que atuam no PIBID se destacam em relação aos demais. São mais desinibidos, apresentam os trabalhos, minicursos e outras atividades com mais desenvoltura.	A relação entre Universidade e Escola de Educação Básica é enriquecedora para ambas as partes. Os alunos que atuam no PIBID se destacam em relação aos demais.	Aproximação IES/Escolas Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F28	Uma parceria de colaboração	Uma parceria de colaboração	Parceria IES/Escolas
F29	A relação foi muito boa.	A relação foi muito boa.	Relações entre os participantes do PIBID

Questão 7 - Sabendo que um dos papéis da escola pública no PIBID é o de mobilizar seus professores em serviço como cofomadores, como tem sido o envolvimento dos membros da escola onde você atuou (diretores, professores etc.)?

F	Respostas dos coordenadores de área à Questão 7	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
F01	Tivemos diferentes retornos das escolas, alguns diretores organizam suas equipes, outras nem tanto. Os professores também agem diferentemente, mas de todas as formas os alunos aprendem com os bons e maus exemplos.	de todas as formas os alunos aprendem com os bons e maus exemplos. tivemos diferentes retornos das escolas, alguns diretores organizam suas equipes, outras nem tanto. Os professores também agem diferentemente	Conhecimento da prática docente Entraves na parceria IES/Escolas
F02	Cada professor é um universo. Tivemos professores comprometidos e realmente preocupados com a formação e a motivação desse futuros educadores, no entanto tivemos professores que interpretaram o projeto como mais uma atividade proposta sem se envolver em questões de formação desse profissionais.	Tivemos professores comprometidos e preocupados com a formação e a motivação desse futuros educadores tivemos professores que interpretaram o projeto como mais uma atividade proposta sem se envolver em questões de formação desse profissionais.	Funções dos supervisores do PIBID Entraves na parceria IES/Escolas
F04	O professor supervisor que participa conosco despertou para a necessidade da formação continuada e inclusive ingressou recentemente em um programa de mestrado como aluna especial.	O professor supervisor que participa conosco despertou para a necessidade da formação continuada e inclusive ingressou recentemente em um programa de mestrado como aluna especial.	Formação continuada
F05	No início havia um certo distanciamento, mas com o passar do tempo este convívio foi se estabilizando e ocorreu o envolvimento de todos no processo de execução.	No início havia um certo distanciamento, mas com o passar do tempo este convívio foi se estabilizando e ocorreu o envolvimento de todos no processo de execução.	Relações entre os participantes do PIBID
F06	Vejo um esforço dos professores e da coordenadora de área (no MS há um coordenadora de área para trabalhar especificamente com os professores de Matemática), para que as atividades do PIBID reflitam na aprendizagem dos alunos da escola. Penso que o supervisor se preocupe com a formação dos PIBIDianos, mas os outros professores não.	Vejo um esforço dos professores e da coordenadora de área Penso que o supervisor se preocupe com a formação dos PIBIDianos, mas os outros professores não.	Funções dos coordenadores de área do PIBID Funções dos supervisores do PIBID
F07	Quase todos membros da escola contribuem, alguns profissionais preferem manter-se afastados do projeto e dos bolsistas, o motivo ainda não foi pesquisado.	Quase todos membros da escola contribuem alguns profissionais preferem manter-se afastados do projeto e dos bolsistas	Possibilidades do PIBID para as Escolas Entraves na parceria IES/Escolas
F08	Esse processo, como já dito, ainda esta em desenvolvimento. Não sei o quanto os supervisores e gestores tem clareza sobre seu papel formativo de fato. Existem diferentes níveis de envolvimento dos professores das escolas com a formação dos pibidianos. Mas percebo que o envolvimento vem aumentando e se intensificando.	Não sei o quanto os supervisores e gestores tem clareza sobre seu papel formativo de fato Existem diferentes níveis de envolvimento dos professores das escolas com a formação dos pibidianos. Mas percebo que o envolvimento vem aumentando e se intensificando.	Funções das escolas no PIBID Possibilidades do PIBID para as Escolas
F09	Em relação à direção e professores supervisores temos grande apoio e as intervenções com jogos matemáticos nas escolas já viraram parte da rotina, tanto do Ensino fundamental como no Ensino Médio.	Em relação à direção e professores supervisores temos grande apoio as intervenções com jogos matemáticos nas escolas já viraram parte da rotina.	Possibilidades do PIBID para as Escolas Recursos e materiais didáticos
F10	Estavam sempre presentes assessorando os acadêmicos.	Estavam sempre presentes assessorando os acadêmicos.	Funções dos supervisores do PIBID
F11	Tenho apenas três professores supervisores. Estes tem contribuído com o programa dentro daquilo que podem fazer. Por outro lado, ainda há alguma resistência de outros membros da escola com relação as políticas públicas que adentram a escola.	Estes tem contribuído com o programa dentro daquilo que podem fazer. ainda há alguma resistência de membros da escola com relação as políticas públicas que adentram a escola.	Funções dos supervisores do PIBID Entraves na parceria IES/Escolas
F12	Apesar de a direção da escola demonstrar todo interesse pelo PIBID Matemática, houve muitas restrições para execução de ações proposta pelo PIBID Matemática/UFMT. Regras internas que "injejavam" a ação do Professor e dos bolsistas.	Regras internas que "injejavam" a ação do Professor e dos bolsistas.	Entraves na parceria IES/Escolas
F13	Um empenho muito grande da Direção da Escola para que este programa fosse realmente efetivado e que realmente abriu as portas da Escola para o programa. A contribuição dos professores, em especial da área de Matemática, no sentido de incentivarem a participação de seus alunos nos projetos.	Um empenho muito grande da Direção da Escola para que este programa fosse realmente efetivado e que realmente abriu as portas da Escola para o programa. A contribuição dos professores, em especial da área de Matemática,	Funções das escolas no PIBID Possibilidades do PIBID para as Escolas
F14	Muito bom, a equipe gestora das escolas geralmente incorporam o trabalho do PIBID às atividades rotineiras.	equipe gestora das escolas geralmente incorporam o trabalho do PIBID às atividades rotineiras.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
F15	Há alguns professores supervisores mais envolvidos; outros não se comprometem. Os demais colaboradores da escola dão acesso às suas salas e permissão de uso dos espaços, mas parecem não se envolver muito. Valorizam as atividades, mas não participam efetivamente delas.	Os demais colaboradores da escola dão acesso às suas salas e permissão de uso dos espaços, mas parecem não se envolver muito. Valorizam as atividades, mas não participam efetivamente delas.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
F16	O envolvimento dos membros da escola foi ótimo, todos, sem exceção, envolveram-se nas atividades desenvolvidas. As atividades desenvolvidas nas escolas surtiram um efeito mais efetivo nas escolas que no curso de licenciatura.	O envolvimento dos membros da escola foi ótimo	Possibilidades do PIBID para as Escolas
F18	Como estamos iniciando nossa caminhada com o PIBID, estes são fatores que ainda estão sendo construídos paulatinamente. Nossa intenção a partir de 2014 é estreitar este relacionamento de forma que o Núcleo Regional de Educação e as escolas estejam cada vez mais envolvidas no processo de formação dos Licenciandos.	as escolas estejam cada vez mais envolvidas no processo de formação dos Licenciandos.	Escola como espaço formativo
F19	Apoiaram o projeto.	Apoiaram o projeto.	Funções das escolas no PIBID
F20	Dependendo da escola, temos supervisores extremamente envolvidos e noutras nem tanto (quando o engajamento não é bom, nós trocamos de escola). Os diretores de uma forma geral quando aceitam o pibid são informados do que speramos da escola e o que pretendemos fazer, daí não criam obstáculos, ao contrário mostram-se entusiasmados com o programa.	Os diretores de uma forma geral quando aceitam o pibid são informados do que esperamos da escola e o que pretendemos fazer, daí não criam obstáculos, ao contrário mostram-se entusiasmados com o programa	Funções das escolas no PIBID
F21	Tivemos dois supervisores, um se destacou mais do que o outro, no entanto estes não tiveram redução de carga horária, e considero que se isso tivesse acontecido os supervisores teriam mais tempo para se dedicar as atividades do PIBID.	Estes não tiveram redução de carga horária,	Atratividade da carreira docente
F22	Acredito que devido a alta carga de trabalho do professor sua contribuição aos futuros docentes é tímida, inclusive, devemos ressaltar que muitos professores estão inabilitados a esse atributo por não ter se atualizado e se mantido na formação inicial. Assim, vejo que o essencial seria também que o PIBID fizesse o vínculo de atualizar esses professores com curso formadores para que esse professor repensasse sua prática.	Acredito que devido a alta carga de trabalho do professor sua contribuição aos futuros docentes é tímida,	Atratividade da carreira docente
F23	Ha envolvimento dentro do possível. Muitas atividades do PIBID são oferecidas fora do ambiente de sala de aula.	Muitas atividades do PIBID são oferecidas fora do ambiente de sala de aula.	Atratividade da carreira docente
F24	As escolas tem atuado de forma positiva. Nos procuram para apoiá-los em algumas de suas atividade, como por exemplo, a feira de ciências. E estão sempre de portas abertas para nossas iniciativas também. Os bolsistas podem conversar com outros professores e com a coordenação pedagógica. Isso é muito importante para que eles saibam que não vão trabalhar de forma individual, a escola é um espaço de convivência.	As escolas tem atuado de forma positiva. Nos procuram para apoiá-los em algumas de suas atividade, como por exemplo, a feira de ciências. Positivamente, uma vez que toda a escola recebe muito bem o Projeto PIBID e ajudam de forma ativa.	Funções das escolas no PIBID
F26	Na escola que atuamos os gestores foram sempre favoráveis a proposta, mas a mobilização mesmo veio do professor supervisor.	Na escola que atuamos os gestores foram sempre favoráveis a proposta, mas a mobilização mesmo veio do professor supervisor.	Funções dos supervisores do PIBID

F27	Os membros da escola veem os alunos bolsistas do PIBID como alunos que se destacam e por isso são muito respeitados e valorizados. Os professores ao solicitar a colaboração dos bolsistas para preparar e aplicar alguma atividade, também aprendem muito com a criatividade e entusiasmo dos graduandos.	Os professores ao solicitar a colaboração dos bolsistas para preparar e aplicar alguma atividade, também aprendem muito com a criatividade e entusiasmo dos graduandos.	Ressignificação da prática docente
F28	Pequeno. Em uma ou duas escolas temos a participação efetiva.	Pequeno. Em uma ou duas escolas temos a participação efetiva.	Entraves na parceria IES/Escolas
F29	Fomos privilegiados, pois a escola sede é muito participativa e apóia todas as atividades que desenvolvemos.	a escola sede é muito participativa e apóia todas as atividades que desenvolvemos.	Funções das escolas no PIBID

Questão 8 - Qual foi a principal contribuição proporcionada pelo PIBID/Matemática para você, como professor da Universidade, da escola ou possível futuro professor?

F	Respostas dos coordenadores de área à Questão 8	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
F01	Maiores discussões em disciplinas que envolvem a área de educação Matemática ; Discussão ampliada nas disciplinas de estágio supervisionado; Envolvimento e junção de Licenciandos de diferentes períodos num projeto comum ampliação da pesquisa em sala de aula envolvendo de projetos de Iniciação científica e mestrado juntamente com alunos do PIBID; Valorização das pesquisas e relatos de experiência que os pibidianos apresentam; Ampliação do evento institucional da licenciatura denominado da semana da Matemática ; Possibilidade de interação entre diferentes licenciaturas de diferentes Campi;	Valorização das pesquisas e relatos de experiência que os pibidianos apresentam. Ampliação do evento institucional da licenciatura denominado da semana da Matemática Ampliação da pesquisa em sala de aula envolvendo de projetos de Iniciação científica e mestrado juntamente com alunos do PIBID; Discussão ampliada nas disciplinas de estágio supervisionado	Inserção no universo da pesquisa Inserção no universo da pesquisa Formação inicial
F02	Esse projeto dividiu o curso em "pibidianos e não pibidianos". Os alunos participantes do projeto se mostraram mais envolvidos com a licenciatura, tornaram-se mais críticos e com isso avaliam seu papel com futuro educador em todos os momentos do curso.	Esse projeto dividiu o curso em "pibidianos e não pibidianos". Os alunos participantes do projeto se mostraram mais envolvidos com a licenciatura, tornaram-se mais críticos e com isso avaliam seu papel com futuro educador em todos os momentos do curso.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F03	Mudança de postura dos bolsistas (mais responsáveis pelo seu conhecimento).	Mudança de postura dos bolsistas (mais responsáveis pelo seu conhecimento).	Conhecimento da prática docente
F04	O aumento do interesse dos alunos em geral em produzir conhecimento, publicar, participar de eventos onde a troca de experiência fosse priorizada e uma maior atenção com a relação teoria e prática.	Uma maior atenção com a relação teoria e prática.	Articulação teoria-prática
F05	O impacto foi a vivência dos licenciando diretamente com os problemas das escolas públicas. - Que houve uma aproximação entre a teoria e a prática do ensinar e o aprender. - Que o "movimento" dos licenciando no interior da escola com atividades diferenciadas de ensino e aprendizagem , despertou a curiosidade dos professores efetivos dessas escolas.	Aproximação entre a teoria e a prática do ensinar e o aprender	Articulação teoria-prática
F06	Pra mim o Impacto foi mais forte sobre os alunos do que o curso. Alguns me relataram inclusive que se não fosse o PIBID já teriam desistido do curso (Os PIBIDianos que trabalham comigo estavam no primeiro ano). Esse talvez possa ser considerado um Impacto no curso, a diminuição da evasão.	Alguns me relataram inclusive que se não fosse o PIBID já teriam desistido do curso Esse talvez possa ser considerado um Impacto no curso, a diminuição da evasão.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F07	O PIBID é visto pelo os alunos como uma oportunidade de enriquecimento profissional, por se tratar de universidade particular, alguns profissionais questionavam a qualidade da formação destes, através do PIBID os alunos demonstraram para a comunidade o potencial que possuem, melhorando também a produção científica.	através do PIBID os alunos demonstraram para a comunidade o potencial que possuem, melhorando também a produção científica. O PIBID é visto pelo os alunos como uma oportunidade de enriquecimento profissional	Inserção no universo da pesquisa Formação inicial
F08	Penso que não é possível trazer tal resposta sem uma pesquisa mais específica. Minhas impressões devido a fala dos alunos e suas motivações são positivas. Penso que os alunos estão mais próximos da realidade das escolas e conseguem intervir por meio de pequenas ações com os alunos. tal aproximação os faz questionar mais, refletir e pressionar os docentes das diversas disciplinas do curso, tal tensão, provoca reações variadas. Mas não temos um estudo sobre o impacto no curso ou na Universidade como um todo.	Penso que os alunos estão mais próximos da realidade das escolas	Escola como espaço formativo
F09	Mudança de postura dos alunos quanto ao senso de responsabilidade, mais autonomia os pibidianos em relação aos outros alunos que não são do projeto. Os trabalhos de conclusão de curso tiveram um aumento de qualidade conceitual e metodológica, pois os alunos do projeto aprenderam a valorizar muito mais a pesquisa para osuporte teórico das práticas realizadas em sala de aula.	Mudança de postura dos alunos quanto ao senso de responsabilidade, mais autonomia os pibidianos em relação aos outros alunos que não são do projeto.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F10	Alunos mais interessado e motivados para terminarem o curso.	Alunos mais interessado e motivados para terminarem o curso.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F11	Alguns dos pibidianos tem mostrado uma identificação com o trabalho docente. Outros tem deixado transparecer dificuldades em compreender o trabalho do profissional da educação. Também tem gerado até mesmo no grupo alguma insatisfação com o que se aprende na universidade e o que efetivamente se faz lá na escola.	Também tem gerado até mesmo no grupo alguma insatisfação com o que se aprende na universidade e o que efetivamente se faz lá na escola.	Articulação teoria-prática
F12	O PIBID é o responsável por formar dois tipos de profissionais no curso de Licenciatura em Matemática da UFMT no Araguaia. Formandos Educadores Matemáticos (que são os estudantes que participam do PIBID Matemática) e os Professores de Matemática tradicionais (que são os estudantes que não tiveram a oportunidade de participar do PIBID Matemática) que tem formação em Matemática sem conhecer uma escola.	O PIBID é o responsável por formar dois tipos de profissionais no curso de Licenciatura em Matemática da UFMT no Araguaia.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F13	O principal impacto foi o maior interesse dos alunos bolsistas nas aulas do Curso de licenciatura, o interesse pela sua formação e o desejo de outros alunos em participar do programa, mas que, no momento estão impedidos por possuírem vínculo empregatício.	O principal impacto foi o maior interesse dos alunos bolsistas nas aulas do Curso de licenciatura, o interesse pela sua formação	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F14	O curso tem passado por adequações que refletem as necessidades detectadas pelo PIBID nas escolas publicas.	O curso tem passado por adequações que refletem as necessidades detectadas pelo PIBID nas escolas publicas.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F15	Muito bom para atrair os alunos a permanecerem na licenciatura, pois as expectativas quanto à carreira como futuros professores são muito baixas. A bolsa é um incentivo para quem gosta de ensinar, mas não se vê valorizado socialmente, enquanto futuro professor. Outro impacto se refere à boa relação dos pibidianos com as práticas pedagógicas, o que torna o curso mais realista e não tão focado apenas em discussões teórico-metodológicas.	Muito bom para atrair os alunos a permanecerem na licenciatura, pois as expectativas quanto à carreira como futuros professores são muito baixas A bolsa é um incentivo para quem gosta de ensinar, mas não se vê valorizado socialmente, enquanto futuro professor. Outro impacto se refere à boa relação dos pibidianos com as práticas pedagógicas, o que torna o curso mais realista e não tão focado apenas em discussões teórico-metodológicas.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas Atratividade da carreira docente Abordagens metodológicas no PIBID
F16	Não consigo identificar com clareza os reflexos do PIBID no curso de licenciatura. Acredito que não existe ainda um envolvimento dos professores e coordenação nas atividades realizadas pelo PIBID, muito parecido com envolvimento do curso com o PIBIC.	Não consigo identificar com clareza os reflexos do PIBID no curso de licenciatura. Acredito que não existe ainda um envolvimento dos professores e coordenação nas atividades realizadas pelo PIBID	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F17	Meu maior impacto foi em uma visita técnica ao lixão da cidade.	Meu maior impacto foi em uma visita técnica ao lixão da cidade.	Escola como espaço formativo
F18	Mais Licenciandos querem se tornar professores... Este é o fator mais relevante em minha leitura.	Mais Licenciandos querem se tornar professores... Este é o fator mais relevante em minha leitura.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F19	Os alunos vivenciarem a rotina escolar e conhecer seu futuro campo de atuação.	Os alunos vivenciarem a rotina escolar e conhecer seu futuro campo de atuação.	Escola como espaço formativo
F20	Os Licenciandos entenderam que a forma de apresentar o conteúdo faz diferença; Estão mais atentos aos sinais emitidos pelos alunos da escola básica; Desenvolveram habilidades de leitura, pesquisa, escrita, reflexão sobre suas ações nas sínteses didáticas produzidas, nos relatórios redigidos e nas apresentações de trabalhos; Desenvolveram senso de responsabilidade pelo desempenho da turma.	Os Licenciandos entenderam que a forma de apresentar o conteúdo faz diferença; Desenvolveram habilidades de leitura, pesquisa, escrita, reflexão sobre suas ações nas sínteses didáticas produzidas, nos relatórios redigidos e nas apresentações de trabalhos; Desenvolveram senso de responsabilidade pelo desempenho da turma.	Conhecimento pedagógico do conteúdo Inserção no universo da pesquisa Conhecimento da prática docente

F21	Aumentou, consideravelmente, o interesse dos acadêmicos para participar do programa e dentre os bolsistas, muitos admitem querer seguir a carreira do magistério.	Aumentou, consideravelmente, o interesse dos acadêmicos para participar do programa e dentre os bolsistas, muitos admitem querer seguir a carreira do magistério.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F22	Vejo que o impacto é positivo, pois ali vejo muitos alunos envolvidos fazendo tarefas importantes para sua atuação como professor, melhorando sua formação. Por outro lado, vejo que muitos professores da Instituição não dão muita importância para o PIBID, talvez por não estarem inseridos neles.	Vejo que o impacto é positivo, pois ali vejo muitos alunos envolvidos fazendo tarefas importantes para sua atuação como professor, melhorando sua formação	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F24	No curso de licenciatura, o número de bolsas destinada a esta modalidade aumentou muito, fazendo com que os alunos da licenciatura aparecessem e agitassem mais o curso. Valorizando mais a licenciatura. Por exemplo, uma atividade que sempre realizamos são os minicursos para os calouros, como uma forma de recepção. No semestre seguinte, estes calouros nos procuram querendo ser bolsistas também.	No curso de licenciatura, o número de bolsas destinada a esta modalidade aumentou muito, fazendo com que os alunos da licenciatura aparecessem e agitassem mais o curso. Valorizando mais a licenciatura	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F25	Gosto pela docência; Os bolsistas possuem grupos de estudos, com isso diminui o número de reprovação e evasão; Possuem nova visão de ensinar; conhecem a realidade escola; promove a experiência na escola; Planejam as aulas; Utilização de metodologias	Os bolsistas possuem grupos de estudos, com isso diminui o número de reprovação e evasão	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		Possuem nova visão de ensinar; conhecem a realidade escola	Escola como espaço formativo
		Planejam as aulas e Utilizam de metodologias diferenciadas	Abordagens metodológicas no PIBID
F26	No curso de Licenciatura em Matemática o impacto maior foi levar os alunos a interessarem pela carreira docente, muitos já assumiram sala de aula em outras escolas. Outro fator é que o PIBID diminui a imensa evasão nos cursos de Matemática.	Outro fator é que o PIBID diminui a imensa evasão nos cursos de Matemática.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		No curso de Licenciatura em Matemática o impacto maior foi levar os alunos a interessarem pela carreira docente.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F27	O PIBID estimula os alunos a permanecerem no curso de licenciatura, pois ao preparar as atividades os alunos estão estudando e o auxílio da bolsa permite que se dediquem apenas a atividade pedagógica.	O PIBID estimula os alunos a permanecerem no curso de licenciatura	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F28	Relativamente grande, pois os alunos da graduação tem a oportunidade de participar do PIBID e os que não participam acabam se envolvendo com alguma atividade do PIBID.	Os alunos da graduação tem a oportunidade de participar do PIBID e os que não participam acabam se envolvendo com alguma atividade do PIBID.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F29	As bolsistas do PIBID apresentam um desempenho diferenciado com relação as atividades teórico-práticas na área de educação Matemática e colaboram muito com atividades extras que a universidade participa como mostras de Matemática, tendas da Ciência, Feira de Profissões, eventos científicos etc.	As bolsistas do PIBID apresentam um desempenho diferenciado com relação as atividades teórico-práticas na área de educação Matemática	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		colaboram muito com atividades extras que a universidade participa como mostras de Matemática, tendas da Ciência, Feira de Profissões, eventos científicos etc.	Funções dos Licenciandos no PIBID

Questão 9 - Fale-nos um pouco sobre a experiência de compartilhar (Formadores com supervisores e supervisores com Formadores) a responsabilidade da formação dos futuros professores de Matemática participantes do PIBID/Matemática

F	Respostas dos coordenadores de área à Questão 9	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
F01	Vivenciei diferentes experiências com os professores supervisores, alguns entendem a proposta e se envolvem mais do que outros, colaborando mais efetivamente para a formação do licenciando. Outros não entendem ou não aprofundam as discussões contribuindo pouco para essa formação. Precisamos trocar de escolas por causa desses supervisores, pois os trabalhos ficaram prejudicados na escola por causa deles. Tivemos algumas dificuldades em relação aos outros professores de Matemática que atuam na escola e que não possuem formação em licenciatura na área e dificultam bastante o trabalho de formação. Porém, no geral, acredito que ainda estamos aprendendo a fazer essa interação com a escola, não é fácil, mas acredito que com o passar do tempo isso se torne melhor.	Precisamos trocar de escolas por causa desses supervisores, pois os trabalhos ficaram prejudicados na escola por causa deles.	Entraves na parceria IES/Escolas
		Tivemos algumas dificuldades em relação aos outros professores de Matemática que atuam na escola e que não possuem formação em licenciatura na área e dificultam bastante o trabalho de formação.	Entraves na parceria IES/Escolas
F02	Foi muito importante a troca de experiência que tivemos. Ao longo do trabalho podemos observar que o magistério hoje é mesmo uma vocação e não uma escolha de trabalho. Neste cenário que estamos inserido vemos tantos os professores de Matemática em serviço como os alunos envolvidos no projeto, desmotivados. A educação em nosso país é tão desvalorizada que torna nosso trabalho exaustivo! Os alunos das escolas parceiras muitas vezes se mostraram desinteressados e não receptivos a novas práticas de ensino.	Ao longo do trabalho podemos observar que o magistério hoje é mesmo uma vocação e não uma escolha de trabalho.	Atratividade da carreira docente
		Os alunos das escolas parceiras muitas vezes se mostraram desinteressados e não receptivos a novas práticas de ensino. vemos tantos os professores de Matemática em serviço como os alunos envolvidos no projeto, desmotivados	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
F03	O PIBID/Matemática/Ulbra está completando esse mês 1 ano. Trabalhamos em duas escolas municipais, com participação dos supervisores de formas distintas. Porém, ambas estão engajadas e assumem a responsabilidade do seu papel. Socializamos as ações e seus resultados.	Ambas estão engajadas e assumem a responsabilidade do seu papel. Socializamos as ações e seus resultados.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F04	Os supervisores que tive foram todos ótimos companheiros neste processo. Cada um contribuiu com visões e interesses que enriqueceram todo o processo. A participação e o discurso de sua prática estimulou os alunos e os deixou ainda mais comprometidos com o PIBID. Nas reuniões que faço com o professor supervisor, sempre trocamos muitas ideias e sugestões, além de estudarmos teorias que nos orientam no desenvolvimento das atividades.	Nas reuniões que faço com o professor supervisor, sempre trocamos muitas ideias e sugestões, além de estudarmos teorias que nos orientam no desenvolvimento das atividades.	Articulação teoria-prática
		Os supervisores que tive foram todos ótimos companheiros neste processo. Cada um contribuiu com visões e interesses que enriqueceram todo o processo.	Funções dos supervisores do PIBID
F05	Nos reuníamos semanalmente, coordenador, supervisores e os Licenciandos bolsista do pibid: nesses encontros, planejávamos as atividades as serem desenvolvidas nas respectivas séries. Realizávamos leituras de temas ligados a educação Matemática, modelagem Matemática e outros, fazíamos discussões e argumentações sobre os temas em questão. Os licenciando discutiam o seu trabalho, enfatizando o que havia dado certo e os que não deram certo, buscando outras metodologias para solucionar estas dificuldades. - Foi desenvolvido um trabalho com Modelagem Matemática que envolveu toda a comunidade escolar, tendo uma contribuição muito relevante na formação desses futuros professores.	Nos reuníamos semanalmente, coordenador, supervisores e os Licenciandos bolsista do pibid: nesses encontros, planejávamos as atividades as serem desenvolvidas nas respectivas séries	Reflexões compartilhadas coletivamente
		Os licenciando discutiam o seu trabalho, enfatizando o que havia dado certo e os que não deram certo, buscando outras metodologias para solucionar estas dificuldades. Realizávamos leituras de temas ligados a educação Matemática, modelagem Matemática e outros, fazíamos discussões e argumentações sobre os temas em questão	Abordagens metodológicas no PIBID
F06	No PIBID em que atuo vejo essa experiência de uma forma tranquila. Os alunos tem uma boa convivência com o Supervisor e ele auxilia-os na preparação de todas as atividades desenvolvidas pelo PIBID. Como eles cursam um curso a distância, o meu contato com os alunos e com o supervisor acontece da seguinte maneira, nos reunimos todas quintas, das 19h às 21h via skype e discutimos textos, preparamos atividades dentre outros. Essa reunião é feita por mim, pelos alunos e pelo supervisor que tem uma função importantíssima já que ele está mais perto, ao menos presencialmente dos alunos. Algumas vezes eles discutem primeiro com o Supervisor e depois trazem até mim alguma ideia para o PIBID. Além desse contato, uma vez por mês me encaminho a cidade polo para fazermos reuniões presenciais.	Como eles cursam um curso a distância, o meu contato com os alunos e com o supervisor acontece da seguinte maneira, nos reunimos todas quintas, das 19h às 21h via skype e discutimos textos, preparamos atividades dentre outros.	Relações entre os participantes do PIBID
		Os alunos tem uma boa convivência com o Supervisor e ele auxilia-os na preparação de todas as atividades desenvolvidas pelo PIBID.	Funções dos supervisores do PIBID
F07	Os supervisores desempenham um papel muito importante no PIBID, eles são os responsáveis pelo feedback do impacto do PIBID nas escolas. É através dos supervisores que identificamos as necessidades da escola e também de aprendizagem dos alunos. Os supervisores que identificam se o PIBID está ou não contribuindo satisfatoriamente na aprendizagem dos alunos e bolsistas. É necessário o contato entre supervisores e coordenadores para que as atividades desenvolvidas atinjam os potenciais esperados.	Os supervisores desempenham um papel muito importante no PIBID, eles são os responsáveis pelo feedback do impacto do PIBID nas escolas. É através dos supervisores que identificamos as necessidades da escola e também de aprendizagem dos alunos	Funções dos supervisores do PIBID
F08	O processo de compartilhamento de responsabilidade é gradativo, requer um tempo para que se construa uma relação de confiança e cumplicidade. Além disso, são papéis distintos que se aproximam mas a responsabilidade maior é e será dos docentes da Universidade. Os supervisores contribuem para o processo formativo sim, em especial por meio do exemplo.	O processo de compartilhamento de responsabilidade é gradativo, requer um tempo para que se construa uma relação de confiança e cumplicidade.	Compartilhamento de experiências
		São papéis distintos que se aproximam mas a responsabilidade maior é e será dos docentes da Universidade, s supervisores contribuem para o processo formativo sim, em especial por meio do exemplo.	Entraves na parceria IES/Escolas
F09	Os supervisores são peças fundamentais no processo, pois vivem o dia-a-dia da escola e sabem quais são as verdadeiras deficiências dos alunos em Matemática. Todas as nossas práticas são discutidas e avaliadas pelos supervisores. Muitas adaptações e sugestões partem deles.	Os supervisores são peças fundamentais no processo, pois vivem o dia-a-dia da escola e sabem quais são as verdadeiras deficiências dos alunos em Matemática	Funções dos supervisores do PIBID
		Todas as nossas práticas são discutidas e avaliadas pelos supervisores. Muitas adaptações e sugestões partem deles.	Parceria IES/Escolas

F10	Acredito ser de fundamental importância está troca de experiência, pois facilita muito para os acadêmicos está experiência antes da realização dos estágios.	Acredito ser de fundamental importância está troca de experiência	Compartilhamento de experiências
		facilita muito para os acadêmicos está experiência antes da realização dos estágios.	Formação inicial
F11	Como temos sempre deixado claro em nossos encontros, tanto os professores da universidade quanto os professores da escola são formadores de professores. Nesta perspectiva a possibilidade de enfrentamento de alguns problemas da prática (da formação de professores e das nossas próprias práticas) juntamente com tais professores, os quais vem mostrando como mobilizam um determinado repertório de conhecimentos.	Nesta perspectiva a possibilidade de enfrentamento de alguns problemas da prática (da formação de professores e das nossas próprias práticas) juntamente com tais professores, os quais vem mostrando como mobilizam um determinado repertório de conhecimentos.	Compartilhamento de experiências
		Como temos sempre deixado claro em nossos encontros, tanto os professores da universidade quanto os professores da escola são formadores de professores.	Funções dos supervisores do PIBID
F12	O Professor Supervisor tem um papel muito importante na formação dos professores em formação (bolsistas), ele é o responsável por conduzir, apresentar e orientar os bolsistas à/n escola(a uma realidade/contextualizada). O professor supervisor deve te-los como ajudantes/aprendizes de professor. Já o papel do Professor coordenador é o de proponente de ações e soluções de problemas tendo em vista a uma perspectiva teórica, porem compartilhadas, num processo reflexivo, com o Professor Supervisor e com os bolsistas. Portanto, nesta confluência é que se dá a formação profissional de cada um dos participantes desta grupo. Esta é a base de nossa experiência aqui, temos reuniões semanais (professor coordenado, professor supervisor e bolsistas) onde são apresentadas e discutidas as propostas de ações, são feitas discussões e reflexões sobre as ações realizadas, discussão de textos teóricos, entre outras. Uma ação específica que julgo importante nesse processo e o acompanhamento em cada turma do professor superviso, por um bolsista.	São apresentadas e discutidas as propostas de ações, são feitas discussões e reflexões sobre as ações realizadas, discussão de textos teóricos, entre outras.	Aproximação IES/Escolas
		papel do Professor coordenador é o de proponente de ações e soluções de problemas tendo em vista a uma perspectiva teórica, porem compartilhadas, num processo reflexivo, com o Professor Supervisor e com os bolsistas.	Funções dos coordenadores de área do PIBID
		ele é o responsável por conduzir, apresentar e orientar os bolsistas à/n escola(a uma realidade/contextualizada).	Funções dos supervisores do PIBID
		O professor Supervisor deve te-los como ajudantes/aprendizes de professor.	Funções dos supervisores do PIBID
F13	O resultado alcançado no desenvolvimento de cada atividade, mostra a satisfação desses futuros docentes em ter obtido um resultado positivo daquilo que eles mesmos fizeram sob as orientações das supervisoras que são o seu arrimo. Além disso eles têm muito interesse em participar das atividades propostas pela escola e em divulgar os resultados de tudo aquilo que eles fazem. Isso faz com que os mesmos abracem a profissão que escolheram com muito entusiasmo.	Eles têm muito interesse em participar das atividades propostas pela escola e em divulgar os resultados de tudo aquilo que eles fazem. Isso faz com que os mesmos abracem a profissão que escolheram com muito entusiasmo.	Funções dos supervisores do PIBID
F14	É fantástico saber que estamos ajudando a formar futuros professores e ao mesmo tempo reciclando os conhecimentos dos professores em exercício nas escolas.	reciclando os conhecimentos dos professores em exercício nas escolas.	Formação continuada
		É fantástico saber que estamos ajudando a formar futuros professores	Funções dos supervisores do PIBID
F15	Aí está uma falha do processo: os supervisores têm participado muito pouco das discussões, a meu ver, na minha instituição. Parece que eles não compreenderam bem qual é o seu papel no PIBID. Interagem apenas com os pibidianos dentro de suas respectivas escolas. Como sou apenas colaboradora do Projeto atualmente (e não coordenadora), não tenho muito a interferir sobre isso. Espero poder fazer algo nesse sentido, quando passar a coordenadora, se assim for possível nas próximas etapas.	os supervisores têm participado muito pouco das discussões, a meu ver, na minha instituição.	Funções dos supervisores do PIBID
		Parece que eles não compreenderam bem qual é o seu papel no PIBID. Interagem apenas com os pibidianos dentro de suas respectivas escolas.	Entraves na parceria IES/Escolas
F16	Foi um trabalho gratificante poder compartilhar a responsabilidade da formação com os supervisores. Pudemos realizar um trabalho conjunto, discutir sobre atuações nas escolas e suas intenções e refletir sobre os resultados.	Foi um trabalho gratificante poder compartilhar a responsabilidade da formação com os supervisores.	Funções dos supervisores do PIBID
F17	É inexplicável, pois nunca imaginei que um dia eu estaria aqui escrevendo a minha opinião sobre a minha participação no PIBID. Foi ótimo estar no projeto porque busquei muito conhecimento na área da Matemática dentro do Ensino Fundamental e médio.	Pudemos realizar um trabalho conjunto, discutir sobre atuações nas escolas e suas intenções e refletir sobre os resultados.	Reflexões compartilhadas coletivamente
		É inexplicável, pois nunca imaginei que um dia eu estaria aqui escrevendo a minha opinião sobre a minha participação no PIBID.	Funções dos coordenadores de área do PIBID
F18	Tem sido muito gratificante esta dinâmica. Poder contar efetivamente com esta parceria é importante na formação de todos os envolvidos neste processo. Enquanto professor universitário estou distante da Educação Básica há alguns anos, por isso contar com o apoio dos supervisores é importante, porque eles apresentam de fato o futuro campo de trabalho dos pibidianos. Em meu caso, tenho como apresentar metodologias diferenciadas de se ensinar Matemática. É um processo de constante aprendizado entre todos os participantes.	Contar com o apoio dos supervisores é importante, porque eles apresentam de fato o futuro campo de trabalho dos pibidianos.	Funções dos supervisores do PIBID
		Poder contar efetivamente com esta parceria é importante na formação de todos os envolvidos neste processo	Parceria IES/Escolas
		Apresentar metodologias diferenciadas de se ensinar Matemática. É um processo de constante aprendizado entre todos os participantes.	Abordagens metodológicas no PIBID
F19	Foi importante para ajudar os estudantes a enxergarem o ambiente escolar. Isso contribuiu com nosso trabalho no curso.	Foi importante para ajudar os estudantes a enxergarem o ambiente escolar. Isso contribuiu com nosso trabalho no curso.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
F20	É extremamente gratificante. Os supervisores no geral eram professores que supervisionavam os estágios. Nesse novo papel, eles puderam contribuir muito mais com a formação dos Licenciandos e mobilizando outros colaboradores na escola.	Os supervisores no geral eram professores que supervisionavam os estágios. Nesse novo papel, eles puderam contribuir muito mais com a formação dos Licenciandos e mobilizando outros colaboradores na escola.	Funções dos supervisores do PIBID
F21	O papel do supervisor é fundamental no PIBID, pois é Ele quem conduz o acadêmico na escola, e consequentemente serve de exemplo, pois como poderíamos querer uma postura se nós mesmo não a assumimos? E compartilhar essa experiência foi muito importante pois nas conversas com os supervisores foi possível perceber as várias nuances da atuação dos acadêmicos na escola.	O papel do supervisor é fundamental no PIBID, pois é Ele quem conduz o acadêmico na escola, e consequentemente serve de exemplo,	Funções dos supervisores do PIBID
		compartilhar essa experiência foi muito importante pois nas conversas com os supervisores	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
F22	Essa experiência é interessante, pois trabalhamos com professores que tem experiência de sala de aula, mas por outro lado, são profissionais que se formaram numa modelo já ultrapassado. Assim, temos de um lado novas propostas e por outro os processos tradicionais enraizados. Esse conflito é importante e mostra a necessidade mesmo de inovações nesta área. saliento ainda a dificuldade de trabalhar na escola campo dentro de uma perspectiva inovadora, pois a própria estrutura da escola, às vezes inviabiliza qualquer ação, por exemplo, relacionada a tecnologia. Nem sempre existe o laboratório de ensino e o de informática. Assim, nosso propósito inicial era trabalhar com alguns conteúdos considerados complexos, como trigonometria, articulados com novas tecnologias. Isso é importante, pois conseguimos mostrar na prática as principais dificuldades de inserir inovações na escola.	Saliento ainda a dificuldade de trabalhar na escola campo dentro de uma perspectiva inovadora, pois a própria estrutura da escola, às vezes inviabiliza qualquer ação, por exemplo, relacionada a tecnologia. Nem sempre existe o laboratório de ensino e o de informática.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
F23	Tenho discutido algumas situações do cotidiano da escola com a supervisora do PIBID nas nossas reuniões e, muitas vezes, a minha visão enquanto pesquisador e professor da Universidade não coincide com as dela.	Tenho discutido algumas situações do cotidiano da escola com a supervisora do PIBID nas nossas reuniões e, muitas vezes, a minha visão enquanto pesquisador e professor da Universidade não coincide com as dela.	Entraves na parceria IES/Escolas
F24	Essa experiência é bem interessante. Por um lado eles tem a prática de trabalhar com os alunos da escola e com as formas que eles entendem, mas por outro, em geral sua prática não se baseia nas tendências metodológicas da Educação Matemática. Essa ambiguidade faz com os bolsistas se sintam confusos, como se a teoria e a prática não pudessem conversar. Algo que sempre temos que tomar cuidado na escola, é que eles podem fazer com que os bolsistas fiquem cuidando de salas que estão sem professores, ou seja, que eles podem substituir qualquer professor.	Por um lado eles tem a prática de trabalhar com os alunos da escola e com as formas que eles entendem, mas por outro, em geral sua prática não se baseia nas tendências metodológicas da Educação Matemática. Algo que sempre temos que tomar cuidado na escola, é que eles podem fazer com que os bolsistas fiquem cuidando de salas que estão sem professores	Entraves na parceria IES/Escolas
F25	Visando propiciar condições e espaço para reflexão e busca de melhor qualidade da educação e a melhoria na prática pedagógica, elevação da motivação, autoestima e autoconfiança, ações como o estudo de referenciais teóricos, discussões e seminários internos nos grupos, ações de observações e participação em reuniões pedagógicas na escola poderão garantir segurança na etapa de iniciação à docência, nas atividades em sala de aula e o necessário conhecimento e familiaridade do ambiente escolar.	Visando propiciar condições e espaço para reflexão e busca de melhor qualidade da educação e a melhoria na prática pedagógica	Reflexões da prática pedagógica
F26	Eu diria que o professor supervisor é a peça chave desse processo, pois o êxito da proposta depende do seu engajamento. Assim, a escolha desse profissional deve ser criteriosa. Digo isso, porque na Unidade Universitária que trabalho como cinco subprojetos, e essa situação é bem clara. O professor da Educação Básica aberto a desafios e pesquisa é o diferencial.	Eu diria que o professor supervisor é a peça chave desse processo, pois o êxito da proposta depende do seu engajamento	Funções dos supervisores do PIBID
F27	É preciso que o contato com os supervisores seja permanente para saber como melhor corrigir algumas falhas que possam acontecer, como pontualidade e compromisso com as atividades propostas.	É preciso que o contato com os supervisores seja permanente para saber como melhor corrigir algumas falhas que possam acontecer, como pontualidade e compromisso com as atividades propostas.	Funções dos supervisores do PIBID

F28	É uma atividade muito interessante, pois, no meu ponto de vista, no começo os supervisores esperam que os professores da Universidade ditem as regras, que digam o que fazer e quando a parceria realmente ocorre eles se sentem a vontade para partilhar a formação do bolsista. Esta interação é altamente formadora, pois o professor do ensino básico tem um olhar próprio sobre seu ambiente de trabalho que jamais será substituído pelo olhar do professor do Ensino Superior.	No começo os supervisores esperam que os professores da Universidade ditem as regras, que digam o que fazer e quando a parceria realmente ocorre eles se sentem a vontade para partilhar a formação do bolsista.	Entraves na parceria IES/Escolas
F29	A experiência é muito gratificante pois percebo que tanto as bolsistas como o supervisor tem amadurecido em questões teórico-práticas e passaram a tomar iniciativas, exporem suas ideias entre outras coisas em diferentes situações.	A experiência é muito gratificante pois percebo que tanto as bolsistas como o supervisor tem amadurecido em questões teórico-práticas	Articulação teoria-prática

Questão 10 - Com base na definição de Comunidade de Prática apresentada por Wenger (2001) “um grupo de pessoas que partilha um interesse, um problema que enfrentam regularmente no trabalho ou nas suas vidas, e que se juntam para desenvolver conhecimento de forma a criar uma prática em torno desse tópico”. Quais características de uma Comunidade de Prática você identificou no grupo do PIBID/Matemática que coordena ou coordenou?

F	Respostas dos coordenadores de área à Questão 10	Excertos das respostas- Unidades de Contexto	Unidades de Registro
F01	Eu verifico que formamos um grupo que quer discutir a Matemática da Educação Básica e as nuances do contexto escolar, de maneira crítica e reflexiva. Acredito que conseguimos aprimorar em todos nós diferentes conhecimentos/saberes, na partilha de experiências conseguimos ver fatos positivos e negativos que nos ajudam a conhecer esse contexto e realidade. As falas dos Licenciandos evidenciam isso.	Eu verifico que formamos um grupo que quer discutir a Matemática da Educação Básica e as nuances do contexto escolar, de maneira crítica e reflexiva. Acredito que conseguimos aprimorar em todos nós diferentes conhecimentos/saberes,	Conhecimento da prática docente
F02	Interesse e troca de experiências para o enfrentamento de problemas	Interesse e troca de experiências para o enfrentamento de problemas	Compartilhamento de experiências
F03	Interesse comum, com identidade criada dentro dos objetivos do PIBID/Capes	Interesse comum, com identidade criada dentro dos objetivos do PIBID/Capes	Espaço de negociação no grupo/comunidade
F04	O compartilhamento de interesses; O desenvolvimento de práticas que interferem no cotidiano de todos; A criação de uma identidade que une e motiva; E a troca constante de experiências interferindo nas vivências e propostas.	O compartilhamento de interesses; O desenvolvimento de práticas que interferem no cotidiano de todos E a troca constante de experiências interferindo nas vivências e propostas.	Compartilhamento de experiências Compartilhamento de experiências
F05	O trabalho de Modelagem Matemática envolveu toda a comunidade escolar, este trabalho foi muito interessante, pois através dos problemas levantados na comunidade escolar, foram elaborados projetos diferentes em cada escola. Sendo um Intitulado a Matemática do Lixo e outro sobre A Matemática e Segurança. O envolvimento de todos desses projetos fez com que os Licenciandos e alunos pensassem de maneira diferente o trabalhar com Matemática a partir da realidade dos alunos.	O trabalho de Modelagem Matemática envolveu toda a comunidade escolar, este trabalho foi muito interessante, pois através dos problemas levantados na comunidade escolar, foram elaborados projetos diferentes em cada escola.	Abordagens metodológicas no PIBID
F06	Não acredito que dentro do grupo do PIBID tenhamos os mesmos interesses. Eu como formadora tenho o interesse de que meus alunos tenham contato com a Educação Básica e, com o meu apoio, possam se preparar para a carreira docente. O professor formador, no meu caso, tem interesse de que as atividades realizadas por nós melhorem o aprendizado de seus alunos. E quanto aos PIBIDiano, acredito que a maioria precisa da bolsa oferecida do PIBID	Não acredito que dentro do grupo do PIBID tenhamos os mesmos interesses. Eu como formadora tenho o interesse de que meus alunos tenham contato com a Educação Básica e, com o meu apoio, possam se preparar para a carreira docente. O professor formador, no meu caso, tem interesse de que as atividades realizadas por nós melhorem o aprendizado de seus alunos	Funções dos coordenadores de área do PIBID
F07	O PIBID é uma comunidade prática em tempo integral. O trabalho é coletivo e com o mesmo intuito: “Aprendizagem mútua”. Atualmente os bolsistas estão desenvolvendo atividades referentes as operações no Conjunto dos Números Racionais, são dois focos diferentes um no 3º ciclo e outro no Ensino Médio, e contamos com a ajuda dos supervisores na elaboração do material lúdico apropriado e na seleção de problemas, porém os bolsistas só separam enquanto ministram as oficinas para melhor atendimento nas escolas. Todos trabalham por um bem comum, não se forma um professor de Matemática para trabalhar com EJA e outro com Ciclo de formação humana, objetivamos que todos seja capazes de atender a clientela independente de quão diversificada ela seja. Obviamente que são desenvolvidas atividades diferenciadas de acordo com a idade dos estudantes, porém a contribuição de todos participantes é necessário eles trabalhem com o pensamento coletivo.	O PIBID é uma comunidade prática em tempo integral. O trabalho é coletivo e com o mesmo intuito: “Aprendizagem mútua”.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F08	Estou trabalhando, enquanto coordenadora, no sentido de tornar o que denominamos de “Grupo de Estudo e Formação” em uma comunidade de prática presencial. Temos um grupo com interesses comuns, relações próximas de convívio no espaço da Universidade, estamos exercitando a partilha de informações e construção de conhecimentos na perspectiva de que o conhecimento se constitui como uma prática social. Estamos em pleno processo de construção de uma identidade que caracterizaria o PIBID, subprojeto Matemática, da UFRGS. Nesse sentido nos aproximamos de uma comunidade de prática. OBS: Vou te enviar um artigo que produzi para o SHIAM que te ajuda a entender melhor como o PIBID da UFRGS, que coordeno desde agosto de 2012, vem trabalhando nessa perspectiva.	Temos um grupo com interesses comuns, relações próximas de convívio no espaço da Universidade, estamos exercitando a partilha de informações e construção de conhecimentos na perspectiva de que o conhecimento se constitui como uma prática social. Estamos em pleno processo de construção de uma identidade que caracterizaria o PIBID, subprojeto Matemática, da UFRGS. Nesse sentido nos aproximamos de uma comunidade de prática.	Compartilhamento de experiências
F09	Nós temos interesse em desenvolver jogos para o ensino de Matemática. Tal aspecto nos caracteriza como uma comunidade de prática.	Nós temos interesse em desenvolver jogos para o ensino de Matemática. Tal aspecto nos caracteriza como uma comunidade de prática.	Abordagens metodológicas no PIBID
F10	A troca constante de situações que os acadêmicos encontram em suas aulas.	A troca constante de situações que os acadêmicos encontram em suas aulas.	Compartilhamento de experiências
F11	A negociação da práticas tem sido um ponto interessante. O aprender uns com os outros o fazer (ser e pensar) docente.	A negociação da práticas tem sido um ponto interessante. O aprender uns com os outros o fazer (ser e pensar) docente.	Espaço de negociação no grupo/comunidade
F12	Uma primeira característica que vejo é o “interesse mútuo”, cada um dos participantes tem um interesse associado a aquele grupo: os bolsistas tem interesse na sua formação inicial estimulado por uma bolsa; o professor supervisor tem interesse em uma formação continuada, também estimulada por uma bolsa e o professor coordenador também tem interesse em desempenhar suas atividades de formação de professor de Matemática com mais propriedade e fazer pesquisas sobre estas atividades. Uma outra característica que vejo é a de intensidade da participação que esta associado ao termo “participação periférica”. Os bolsistas e o professor supervisor tem uma participação periférica quando a prática é o da formação de professores de Matemática. Os bolsistas e o professor coordenador tem uma participação periférica quando a prática é a formação continuada. Uma outra percepção desta participação periférica e da legitimidade desta participação pode ser observado na prática de formação profissional do professor de Matemática. O estudante do curso de Licenciatura em Matemática quando passa no vestibular, ele inicia sua participação na comunidade de prática dos professores de Matemática, porém com uma participação periférica, pois está numa primeira etapa de sua formação que é a formação inicial, o vestibular é que dá a legitimidade desta participação. (Daí deixo uma questão para reflexão: Quando é que alguém passa a ser Professor de Matemática? É quando ele forma ou quando ele entre no curso de licenciatura? Se a resposta for a segunda opção não teria sentido falar em “formação dos futuros professores”)	Uma primeira característica que vejo é o “interesse mútuo”, cada um dos participantes tem um interesse associado a aquele grupo. Uma outra característica que vejo é a de intensidade da participação que esta associado ao termo “participação periférica”.	Envolvimento dos membros do grupo/comunidade do PIBID
F13	A partilha das situações que surgem, o auxílio que um dá ao outro, o trabalho em conjunto, e a busca pela melhoria do que se propõe a fazer.	A partilha das situações que surgem, o auxílio que um dá ao outro, o trabalho em conjunto, e a busca pela melhoria do que se propõe a fazer.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F15	Acho que os supervisores e alunos PIBIDianos ainda têm uma visão de interesse comum pouco desenvolvida. Ainda considero que o que os move a participar são interesses de formação mais pessoais, sem muita visão da coletividade em que atuam. Ainda se caracteriza por uma “tarefa	Há um certo nível de envolvimento coletivo, sim, com trocas de experiências sobre o trabalho.	Compartilhamento de experiências

	que tem de realizar". Mas há um certo nível de envolvimento coletivo, sim, com trocas de experiências sobre o trabalho.		
F16	Tínhamos um interesse que era o de realizar intervenções nas escolas que fossem demandas das próprias escolas. Também desenvolvemos diferentes atividades nas escolas de maneira que as reflexões coletivas e individuais propiciaram a construção de conhecimento nos alunos do PIBID, nos professores da escola pública e para os pesquisadores participantes.	Tínhamos um interesse que era o de realizar intervenções nas escolas que fossem demandas das próprias escolas. Também desenvolvemos diferentes atividades nas escolas de maneira que as reflexões coletivas e individuais propiciaram a construção de conhecimento nos alunos do PIBID, nos professores da escola pública e para os pesquisadores participantes.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F17	As diferenças entre as pessoas. A falta de estrutura para que pudéssemos explorar mais a fundo o assunto relacionado ao meu trabalho.	As diferenças entre as pessoas. A falta de estrutura para que pudéssemos explorar mais a fundo o assunto relacionado ao meu trabalho.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
F18	Partilha de interesse no que diz respeito a se ensinar e aprender Matemática é uma característica do nosso PIBID/Matemática; Algo que tem sido trabalhado em nossos encontros trata de que a Matemática que se aprende é diferente da que será ensinada em sala de aula.	Partilha de interesse no que diz respeito a se ensinar e aprender Matemática é uma característica do nosso PIBID/Matemática; Algo que tem sido trabalhado em nossos encontros trata de que a Matemática que se aprende é diferente da que será ensinada em sala de aula.	Compartilhamento de experiências Conhecimento dos conteúdos de Matemática
F19	Grupo que com partilha interesses e se junta para desenvolver conhecimento.	Grupo que com partilha interesses e se junta para desenvolver conhecimento.	Envolvimento dos membros dos grupos/ Comunidades do PIBID
F20	Mobilização em torno do interesse em despertar nos alunos da Educação Básica o gosto por estudar Matemática ; Elaborar atividades lúdicas, investigativas, com conteúdos matemáticos.	Mobilização em torno do interesse em despertar nos alunos da Educação Básica o gosto por estudar Matemática ; Elaborar atividades lúdicas, investigativas, com conteúdos matemáticos.	Abordagens metodológicas no PIBID
F21	O grupo de pessoas que partilha um interesse, tópico de interesse e uma identidade.	O grupo de pessoas que partilha um interesse, tópico de interesse e uma identidade.	Compartilhamento de experiências
F22	Nossa comunicação se dá em dois níveis: presencial e por e mail. Por e mail resolvemos problemas diversos tais como: qual será o tema a ser trabalhado essa semana, que material temos disponível e onde encontrá-lo, solicitação de justificativa de ausências nos encontros, comunicados em geral.	Nossa comunicação se dá em dois níveis: presencial e por e mail. Por e mail resolvemos problemas diversos tais como: qual será o tema a ser trabalhado essa semana, que material temos disponível e onde encontrá-lo, solicitação de justificativa de ausências nos encontros, comunicados em geral.	Envolvimento dos membros dos grupos /comunidades do PIBID
F23	Nos reunimos com a grupo interdisciplinar que trabalha numa escola. Lá alencamos alguns temas para trabalhar e tentamos ver de que maneira cada área (física, química, biologia e Matemática) se apropria do tema e trabalha com os alunos da escola. Nas reunião da área específica de Matemática discutimos os temas que estão sendo produzidos nas escolas em que o projeto está sendo aplicado e discumos como a Matemática colabora com os temas pre estabelecidos previamente nas 5 diferentes escolas que a Matemática atua em São Carlos.	Nos reunimos com a grupo interdisciplinar que trabalha numa escola. Lá alencamos alguns temas para trabalhar e tentamos ver de que maneira cada área (física, química, biologia e Matemática)	Reflexões compartilhadas coletivamente
F24	Nós nos reunimos para resolver um problema, mas podemos nos dividir em equipes para fazer isso. Acho que no PIBID nosso interesse comum é a formação teórico prática dos bolsistas.	Acho que no PIBID nosso interesse comum é a formação teórico prática de cada um dos bolsistas.	Funções dos coordenadores de área do PIBID
F25	A falta de professores de Matemática, a busca pela melhoria do ensino, e a possibilidade de trocas de experiências entre universidade e escola.	A possibilidade de trocas de experiências entre universidade e escola.	Compartilhamento de experiências
F26	Um aspecto principal que esteve presente no subprojeto de Matemática UEG/Iporá é que as ações são pensadas juntamente com todos os bolsistas (coordenadora, supervisora e acadêmicos). O que estabeleceu uma comunidade prática.	Um aspecto principal que esteve presente no subprojeto de Matemática UEG/Iporá é que as ações são pensadas juntamente com todos os bolsistas (coordenadora, supervisora e acadêmicos). O que estabeleceu uma comunidade prática.	Parceria IES/Escolas
F27	Numa das escolas onde o PIBID/Matemática atua, precisamos juntar esforços (supervisor, alunos bolsistas, coord. de área e coord. institucional), com o objetivo de criar estratégias para que o problema de indisciplina, falta de interesse e até mesmo conflitos que estavam ocorrendo em uma turma, fossem superados.	Numa das escolas onde o PIBID/Matemática atua, precisamos juntar esforços (supervisor, alunos bolsistas, coord. de área e coord. institucional), com o objetivo de criar estratégias para que o problema de indisciplina.	Reflexões compartilhadas coletivamente
F28	A realização da I feira geométrica que teve início na identificação da dificuldades que alunos tem em geometria.	A realização da I feira geométrica que teve início na identificação da dificuldades que alunos tem em geometria.	Parceria IES/Escolas
F29	As características forma/são cumplicidade, engajamento, cooperação, amizade e respeito mútuo.	As características forma/são cumplicidade, engajamento, cooperação, amizade e respeito mútuo.	Reflexões compartilhadas coletivamente

Fonte: Dados da Pesquisa.

Apêndice 17 - Agrupamento e Recorrências das Unidades de Registro –

Questionário - coordenadores de área

Agrupamento das Unidades de Registro – Questionário coordenadores de Área	Recorrências das Unidades de Registro
Reflexões compartilhadas coletivamente	8
Escola como espaço formativo	7
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas	7
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	7
Articulação teoria-prática	6
Conhecimento da prática docente	6
Entraves na parceria IES/Escolas	6
Formação inicial	6
Funções dos supervisores do PIBID	6
Abordagens metodológicas no PIBID	5
Aproximação IES/Escolas	5
Atratividade da carreira docente	5
Compartilhamento de experiências	5
Funções das escolas no PIBID	5
Funções dos coordenadores de área do PIBID	5
Parceria IES/Escolas	5
Formação continuada	4
Inserção no universo da pesquisa	4
Perspectiva do PIBID como política pública	4
Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas	4
Espaço de negociação nos grupos/comunidades	3
Possibilidades do PIBID para as Escolas	3
Ressignificação da prática docente	3
Profissionalização da Carreira docente	2
Conhecimento dos conteúdos de Matemática	2
Funções dos Licenciandos no PIBID	2
Recursos e materiais didáticos	2
Reflexões da prática pedagógica	2
Conhecimento pedagógico do conteúdo	1
Conhecimento político da profissão	1
Envolvimento dos membros nos grupos/comunidades do PIBID	1
Excesso de atividades do professor	1
Parceria Capes/IES	1
Total das recorrências	140

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Apêndice 18 - Movimento de Constituição das Unidades de Registro –

Questionário - 24 supervisores

Questão 1 - Qual é a avaliação que você faz de sua participação no PIBID/Matemática?			
S	Respostas dos supervisores à Questão 1	Excertos doas respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
S01	Minha avaliação é a importância em apresentar a experimentação com distintos conteúdos e estratégias didático-pedagógicas em situações reais de sala de aula e para isso a conscientizar sobre a importância do domínio dos conteúdos matemáticos para os alunos bolsistas.	conscientizar sobre a importância do domínio dos conteúdos matemáticos para os alunos bolsistas. Minha avaliação é a importância em apresentar a experimentação com distintos conteúdos e estratégias didático-pedagógicas em situações reais de sala de aula	Conhecimento dos conteúdos matemáticos Abordagens metodológicas no PIBID
S02	Ótima, acredito que o envolvimento entre eu e o acadêmicos foi muito boa e contribuiu para a melhora da aprendizagem.	Ótima, acredito que o envolvimento entre eu e o acadêmicos foi muito boa e contribuiu para a melhora da aprendizagem.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
S03	Boa, pois participo bastante com ideias e trabalhos que levam os bolsistas a terem mais firmeza no ensino aprendizagem, nos conteúdos que deverão desenvolver no estágio supervisionado e na atuação como futuro docente.	Boa, pois participo bastante com ideias e trabalhos que levam os bolsistas a terem mais firmeza no ensino aprendizagem, nos conteúdos que deverão desenvolver no estágio supervisionado e na atuação como futuro docente.	Funções dos supervisores do PIBID
S04	Fui aluno do curso de Licenciatura em Matemática da Uesb - jequié, onde retornei com professor supervisor trabalhando com os alunos - bolsistas - do curso de Matemática. Quando ingressei no PIBID acreditava na proposta de inserir os alunos da graduação no ambiente escolar onde iria permitir a oportunidade aos bolsistas de conhecer o universo na qual ele pretendia trabalhar. Desde o início de participação do projeto acredita não somente que as intervenções iria possibilitar uma formação aos bolsistas com a produção de trabalhos acadêmicos destas intervenções. A avaliação que faço do programa é positiva.	Possibilitar uma formação aos bolsistas com a produção de trabalhos acadêmicos destas intervenções.	Inserção no universo da pesquisa
S05	Todo o trabalho que realizei e venho realizando como supervisora do PIBID/Matemática da UEFS tem o intuito de estreitar os laços entre os bolsistas e a Educação Básica, em todas as suas nuances. O contato com o dia-a-dia de uma Escola Básica propõe aos Licenciandos discussões importantes com relação à docência e à escolha profissional que fizeram. Em contrapartida, o Colégio colaborador com o PIBID ganha ações de importância ímpar com relação ao ensino da Matemática. Colaborações essas que repercutem na vida escolar dos alunos, na prática profissional dos professores, bem como no trabalho da gestão e na rotina dos funcionários.	Todo o trabalho que realizei e venho realizando como supervisora do PIBID/Matemática da UEFS tem o intuito de estreitar os laços entre os bolsistas e a Educação Básica, em todas as suas nuances O Colégio colaborador com o PIBID ganha ações de importância ímpar com relação ao ensino da Matemática. Colaborações essas que repercutem na vida escolar dos alunos, na prática profissional dos professores, bem como no trabalho da gestão e na rotina dos funcionários.	Funções dos supervisores do PIBID Possibilidades do PIBID para as Escolas
S06	O PIBID/Matemática me proporcionou contato direto com os alunos docentes, onde posso perceber e vivenciar suas práticas, auxiliando-os e colaborando para que os mesmos atuem de forma dinâmica e participativa, onde consigo com que ajam de maneira a despertar o interesse dos alunos envolvidos, já que conheço a realidade onde vivem.	O PIBID/Matemática me proporcionou contato direto com os alunos docentes, onde posso perceber e vivenciar suas práticas, auxiliando-os e colaborando para que os mesmos atuem de forma dinâmica e participativa.	Compartilhamento de experiências
S07	fico muito satisfeito com este programa pois o mesmo alem de possibilita um aprimoramento em minha pratica profissional e minha didática em sala de aula me possibilitou também na minha minha formação, pois com a bolsa de participação eu pude fazer duas pós graduação em Matemática nesse período.	Fico muito satisfeito com este programa pois o mesmo alem de possibilita um aprimoramento em minha pratica profissional e minha didática em sala de aula me possibilitou também na minha minha formação	Ressignificação da prática docente
S08	renovação no contexto ensino aprendizagem, oportunidade de conhecer o novo, contato com licenciados no qual estimula a inovação.	Renovação no contexto ensino aprendizagem	Abordagens metodológicas no PIBID
S09	Na minha opinião, eu fui muito dedicado no desempenho de todas as minhas atividades, seja ela na orientação dos bolsistas, nas realizações das atividades em sala com eles, no comparecimento das reuniões, nos encontros semestrais e anuais, em fim, eu mim avaliaria como bom.	Eu fui muito dedicado no desempenho de todas as minhas atividades	Funções dos supervisores do PIBID
S10	Acredito que estou ajudando a formar estes pibidianos. Sempre estou presente em sua atuação como docentes e procuro conversar com eles a respeito de tudo que for importante para seu crescimento profissional. Eu todas as semanas faço um relatório detalhado para as coordenadoras sobre todos os aspectos positivos e negativos do projeto e assim procuro contribuir para a melhor formação dos Licenciandos e assim com a escola pública.	Sempre estou presente em sua atuação como docentes e procuro conversar com eles a respeito de tudo que for importante para seu crescimento profissional.	Funções dos supervisores do PIBID
S11	Considero boa, pois temos realizados encontros quinzenalmente para elaboração de planejamentos de aulas e de produções de relatos.	Considero boa, pois temos realizados encontros quinzenalmente para elaboração de planejamentos de aulas e de produções de relatos.	Inserção no universo da pesquisa
S12	A minha participação no PIBID é bastante efetiva, acredito no programa, ele me aproxima da Universidade, além de me dar excelentes oportunidades em cursos. E minha atuação em sala de aula melhorou ainda mais, pois é muito estimulante trabalhar com os bolsistas.	A minha atuação em sala de aula melhorou ainda mais, pois é muito estimulante trabalhar com os bolsistas.	Ressignificação da prática docente
S14	Avalio como uma atividade ímpar. Pois, tem contribuindo para minha formação como docente e também colocado-me a superar desafios que antes encontrava dificuldades para resolver.	Avalio como uma atividade ímpar. Pois, tem contribuindo para minha formação como docente e também colocado-me a superar desafios que antes encontrava dificuldades para resolver.	Ressignificação da prática docente
S16	Participação ativa, com envolvimento, ponderação e disponibilidade. Penso que minha participação tem agregado conhecimentos aos alunos participantes de forma recíproca.	Penso que minha participação tem agregado conhecimentos aos alunos participantes de forma recíproca.	Relações entre os membros do grupo/ comunidades
S17	Acredito que toda experiência é válida. Com minha experiência em sala de aula pude colaborar e ao mesmo tempo aprender com os universitários, pois os mesmos trabalham com pesquisas e fazem artigos interessantes inerentes ao conteúdo de Matemática.	Com minha experiência em sala de aula pude colaborar e ao mesmo tempo aprender com os universitários, pois os mesmos trabalham com pesquisas e fazem artigos interessantes inerentes ao conteúdo de Matemática.	Relações entre os membros do grupo/ comunidades
S19	Está sendo muito positiva, pois posso compartilhar experiências, conteúdos, atividades e práticas com professores e futuros professores. É uma maneira de nosso trabalho não ficar somente para nós.	Posso compartilhar experiências, conteúdos, atividades e práticas com professores e futuros professores	Compartilhamento de experiências
S20	É uma avaliação positiva, pois me permitiu ter maior interação com trabalhos atuais voltados à educação Matemática.	É uma avaliação positiva, pois me permitiu ter maior interação com trabalhos atuais voltados à educação Matemática.	Formação continuada
S21	Acho que eu, como professora supervisora, sou uma ponte entre a escola e a universidade. Troco ideias com os pibidianos, quando é preciso corrijo, dou dicas, nas reuniões fazemos comentários e também aprendo muito com eles. Penso que faço um bom trabalho.	Acho que eu, como professora supervisora, sou uma ponte entre a escola e a universidade. Troco ideias com os pibidianos, quando é preciso corrijo, dou dicas, nas reuniões fazemos comentários e também aprendo muito com eles. Penso que faço um bom trabalho.	Funções dos supervisores do PIBID
S22	Minha participação foi a melhor possível, pois oferecemos oficinas pedagógicas de Matemática contemplando alunos de 6º, 7º e 8º anos do EF, abrangendo qualquer conteúdo matemático de sala de aula, onde o aluno possa dirimir suas dúvidas de sala de aula em jogos matemáticos, aprendendo Matemática de forma lúdica e divertida. O PIBID é uma forma diferenciada para que os acadêmicos possam ter acesso às escolas antes do estágio. Possam se correlacionar com professores da área com trocas de experiências e com isso aprender com professores que estão atuando diretamente nas escolas públicas.	PIBID é uma forma diferenciada para que nossos acadêmicos possam ter acesso às escolas antes do estágio oferecemos oficinas pedagógicas de Matemática contemplando alunos de 6º, 7º e 8º anos do EF, abrangendo qualquer conteúdo matemático de sala de aula, onde o aluno possa dirimir suas dúvidas de sala de aula em jogos matemáticos, aprendendo Matemática de forma lúdica e divertida.	Formação inicial Recursos e materiais didáticos
S23	Tentei ajudar no que foi possível e esclarecer as dúvidas dos futuros professores. Gostei de trabalhar com os bolsistas porque eles nos acrescentam muito.	Gostei de trabalhar com os bolsistas porque eles nos acrescentam muito.	Relações entre os membros do grupo/ Comunidades do PIBID
S24	Eu procuro repassar os saberes com os meus colegas de profissão por meio do material didático, dos "macetes", dos modos de fazer, dos modos de organizar a aula, troco informações uns com os outros sobre os alunos, elaboram provas juntos, ou seja, partilho de minha experiência. sempre consciente da parcela de responsabilidade para a formação do futuros colegas.	Eu procuro repassar os saberes com os meus colegas de profissão por meio do material didático, dos "macetes", dos modos de fazer, dos modos de organizar a aula, troco informações uns com os outros sobre os alunos, elaboram provas juntos, ou seja, partilho de minha experiência	Compartilhamento de experiências

Questão 2 - Em sua visão, quais são as principais potencialidades formativas do PIBID/Matemática para a formação de professores de Matemática?

S	Respostas dos supervisores à Questão 2	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
S01	Utilizar recursos didáticos como material concreto e tecnológico no ensino de Matemática a partir de suas potencialidades pedagógicas e a formação de professores de Matemática no contexto dos desafios da escola contemporânea.	Utilizar recursos didáticos como material concreto e tecnológico no ensino de Matemática a partir de suas potencialidades pedagógicas e a formação de professores de Matemática no contexto dos desafios da escola contemporânea.	Recursos e materiais didáticos
S02	Acredito que a relação entre teoria e prática, pois os acadêmicos vivenciam a rotina diária da escola todos os dias.	Acredito que a relação entre teoria e prática, pois os acadêmicos vivenciam a rotina diária da escola todos os dias.	Articulação teoria-prática
S03	Conhecimento dos conteúdos, que irão lecionar quando formados e durante o estágio supervisionado, e terem certeza que realmente querem ser professores de Matemática.	Conhecimento dos conteúdos, que irão lecionar quando formados e durante o estágio supervisionado e terem certeza que realmente querem ser professores de Matemática.	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
S04	Inserção no ambiente escolar; Produção de trabalhos acadêmicos (Posters, relatos, mini-cursos, oficinas, artigos).	Inserção no ambiente escolar;	Escola como espaço formativo
		Produção de trabalhos acadêmicos	Inserção no universo da pesquisa
S05	O contato com a rotina de uma Instituição Pública de Ensino já fornece aos futuros professores aparatos do ambiente ao qual eles farão parte futuramente. Com isso eles podem vivenciar previamente situações que logo, logo farão parte de sua rotina. Dessa forma, estuda-se mecanismos novos de trabalho, de relação interpessoal, de implementação de projetos, de práticas pedagógicas, etc.	Contato com a rotina de uma Instituição Pública de Ensino. Vivenciar previamente situações que logo, logo farão parte de sua rotina	Escola como espaço formativo
S06	O PIBID/Matemática proporciona aos alunos docentes habilidades que os auxiliarão no desempenho de sua prática, como futuros docentes.	O PIBID/Matemática proporciona aos alunos docentes habilidades que os auxiliarão no desempenho de sua prática, como futuros docentes.	Formação inicial
S07	o envolvimento que os Licenciandos adquirem fazendo a graduação, pois os mesmo vivencia o ambiente escola já na graduação. Sendo assim ao ser formarem já chegaram no mercado de trabalho com prática de ensino e também de sala de aula.	O envolvimento que os Licenciandos adquirem fazendo a graduação, pois os mesmo vivencia o ambiente escola já na graduação	Escola como espaço formativo
S08	o conhecimento do meio público de ensino, vivencia do ensinar.	O conhecimento do meio público de ensino, vivencia do ensinar.	Escola como espaço formativo
S09	Com certeza a nova metodologia de ensino trazida por este programa, que vem utiliza mecanismos bastantes avançados para mostrar a teoria na prática, causando nos alunos o interesse por novas descobertas.	Mostrar a teoria na prática, causando nos alunos o interesse por novas descobertas.	Articulação teoria-prática
S10	É muito importante o contato do licenciando com os alunos e vejo que eles começam a ter maior contato com todos os problemas que a escola enfrenta e assim pode chegar a sala de aula melhor preparado. Ele pode trabalhar com muitas atividades diferentes e assim crescer profissionalmente, pois terá a oportunidade de conhecer os alunos, suas dificuldades e melhorar sua prática pedagógica.	Ter maior contato com todos os problemas que a escola enfrenta	Escola como espaço formativo
		Trabalhar com muitas atividades diferentes	Abordagens metodológicas no PIBID
S11	Possibilitar momentos de estudos e reflexões das ações observadas durante as aulas e até mesmo de sua próprias ações.	Possibilitar momentos de estudos e reflexões das ações observadas durante as aulas	Reflexões da prática pedagógica
S12	As potencialidades formativas são os encontros com todas as licenciaturas; eventos que participamos de formação específica; reuniões com coordenadores dos cursos na escola ou na Universidade.	Reuniões com coordenadores dos cursos na escola ou na Universidade.	Aproximação IES/Escolas
		Eventos que participamos de formação específica	Inserção no universo da pesquisa científicos
S13	Especialmente por aliar teoria e prática e iniciar o futuro docente na prática que irá lidar ao concluir a sua licenciatura.	Os encontros com todas as licenciaturas;	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		Especialmente por aliar teoria e prática e iniciar o futuro docente na prática que irá lidar ao concluir a sua licenciatura.	Articulação teoria-prática
S14	Entretimento; capacidade elaborativa de planejamento integrando teoria e prática; valorização profissional; capacidade de trabalho em equipe; harmonia nas relações interpessoais; oportunidade de trabalho; superação; organização.	Capacidade elaborativa de planejamento integrando teoria e prática;	Articulação teoria-prática
		Valorização profissional;	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		Capacidade de trabalho em equipe; harmonia nas relações interpessoais;	Reflexões compartilhadas coletivamente
S15	Trabalhar a Matemática de diferentes formas em sala de aula	Trabalhar a Matemática de diferentes formas em sala de aula	Abordagens metodológicas no PIBID
S16	É definitivo que, o tempo que o "futuro" professor passa em contato com o "meio" e pessoas com quem vai trabalhar, é o que lhe dará a certeza se seu futuro é de fato o magistério. Por conta disso o PIBID é diferencial pois possibilita este contato mais prolongado do que os "estágios" convencionais.	Dará a certeza se seu futuro é de fato o magistério.	formação inicial
		Contato mais prolongado do que os "estágios" convencionais.	Formação inicial
S17	O contato com o aluno é primordial para que o professor coloque em prática o que se propõe em planejamentos de aula, e conhece a realidade do aluno e tenta se adequar para melhor atendê-lo.	O contato com o aluno é primordial para que o professor coloque em prática o que se propõe em planejamentos de aula, e conhece a realidade do aluno e tenta se adequar para melhor atendê-lo.	Escola como espaço formativo
S19	A principal delas, é que com o PIBID o discente realmente vive a prática e então consegue se decidir se esta mesma a carreira que quer seguir, pois atualmente é árduo o trabalho do professor de escola pública. Temos cada vez menos apoio das autoridades e da família. Além disso, claro o discente sairá bem preparado para a profissão, é diferente do estágio que o discente atua como platéia, no PIBID ele é protagonista.	A principal delas, é que com o PIBID o discente realmente vive a prática e então consegue se decidir se esta mesma a carreira que quer seguir	Articulação teoria- prática
		Além disso, claro o discente sairá bem preparado para a profissão, é diferente do estágio que o discente atua como platéia, no PIBID ele é protagonista.	Formação inicial
S20	Colocar o estudante de licenciatura em contato direto com a realidade de uma escola básica.	Colocar o estudante de licenciatura em contato direto com a realidade de uma escola básica.	Escola como espaço formativo
S21	O PIBID proporciona aos acadêmicos uma visão real de como é uma sala de aula, o funcionamento da escola, a familiarização com diários, correção de trabalhos, etc. Além da troca de experiências, o convívio na sala dos professores e a socialização.	Uma visão real de como é uma sala de aula, o funcionamento da escola, a familiarização com diários, correção de trabalhos	Conhecimento da prática docente
		Troca de experiências, o convívio na sala dos professores e a socialização.	Escola como espaço formativo
S22	Ter contato com a escola pública; Correlacionar-se com professores da área; Possibilidade de contato com alunos e sala de aula, antes do estágio; Conhecer a realidade onde a escola está inserida; Uma excelente aprendizagem aos acadêmicos junto à realidade da escola pública com seus desafios e vitórias. Aprender a Matemática na prática da sala de aula. Que a Matemática é uma das disciplinas que norteiam as demais e com isso de suma importância.	Realidade da escola pública com seus desafios. Ter contato com a escola pública; aprender a Matemática na prática da sala de aula.	Escola como espaço formativo
		Contato com alunos e sala de aula, antes do estágio;	Formação inicial
S23	A prática que eles precisam antes de ser o professor regente da classe. Essa experiência, o cotidiano na escola, a construção de materiais tudo é importantíssimo na formação.	Correlacionar-se com professores da área;	Relações entre os participantes do PIBID
		A prática que eles precisam antes de ser o professor regente da classe. Essa experiência, o cotidiano na escola,	Escola como espaço formativo
S24	A promoção do processo de construção do saber dos alunos bolsistas durante a sua formação inicial, por terem uma participação permanente em ações pedagógicas na escola da Educação Básica e, ainda, a importância do professor da escola como formador durante a formação desses acadêmicos.	A construção de materiais	Recursos e materiais didáticos
		A importância do professor da escola como formador durante a formação desses acadêmicos.	Funções dos supervisores do PIBID
		A promoção do processo de construção do saber dos alunos bolsistas durante a sua formação inicial por terem uma participação permanente em ações pedagógicas na escola da Educação Básica	Escola como espaço formativo

Questão 3 - Comente a respeito da seguinte proposição: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Para você de que maneira a Escola pode contribuir como um locus de formação, ação e experiência docente?

S	Respostas dos supervisores à Questão 3	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
S01	A Escola contribui de todas as formas, principalmente como sendo o palco do show, temos os atores (professores) e os telespectadores(alunos) para aplaudir as nossas experiências.	A Escola contribui de todas as formas, como sendo o palco do show	Escola como espaço formativo
S02	com ações como essa do PIBID, sei que ainda há muito para melhorar mas o primeiro passo foi dado e está trazendo muitos benefícios para a formação dos acadêmicos que vivenciam a sala de aula e incentiva aos alunos para também serem professores, pois como estão no último ano do Ensino Médio alguns deles demonstraram interesse em fazer licenciatura e participar do PIBID.	trazendo muitos benefícios para a formação dos acadêmicos que vivenciam a sala de aula incentiva aos alunos para também serem professores,	Escola como espaço formativo Perspectivas do PIBID como política pública
S03	O PIBID já é uma boa maneira de passar a formação de professores para dentro da profissão, acho que todos os alunos de licenciatura deveria passar pelo PIBID, mesmo que fosse de uma forma obrigatória. Assim todos teriam uma boa experiência como futuros professores.	acho que todos os alunos de licenciatura deveria passar pelo PIBID, mesmo que fosse de uma forma obrigatória. O PIBID já é uma boa maneira de passar a formação de professores para dentro da profissão	Perspectivas do PIBID como política pública Escola como espaço formativo
S04	Sim. Se o estudante escolhe o curso de licenciatura ele precisa entender todos os aspectos de uma escola e sua dinâmica de trabalho. Dessa forma, é necessário esse momento de experiência dentro da escola.	é necessário esse momento de experiência dentro da escola.	Escola como espaço formativo
S05	A escola pode contribuir com a formação, ação e experiência docente, se disponibilizando a receber os estudantes das universidades para que o convívio com os mesmos se torne uma relação de colaboração e conhecimento. Os futuros professores necessitam conhecer o ambiente em que vão trabalhar, a fundo. A escola precisa conhecer as nuances de uma instituição de Ensino Superior e sobre o que essa pode colaborar com a Educação Básica. Com isso os estudantes de ambas instituições serão contemplados com experiências ricas e férteis para a construção de seu conhecimento.	se disponibilizando a receber os estudantes das universidades	Funções das escolas no PIBID
		os estudantes de ambas instituições serão contemplados com experiências ricas e férteis para a construção de seu conhecimento.	Compartilhamento de experiências
S06	A Escola pode contribuir com a formação da experiência docente oferecendo, ao aluno docente, um espaço de interação e compartilhamento de conhecimentos e intervenções que possam auxiliar esse futuro docente a aprimorar ainda mais a sua prática, de forma direta e real, pois envolve todos os grupos e desafios necessários para sua atuação.	A Escola pode contribuir com a formação da experiência docente oferecendo, ao aluno docente, um espaço de interação e compartilhamento de conhecimentos e intervenções	Escola como espaço formativo
S07	Fazendo com que estes bolsistas ou ate mesmo estagiários sendo prazer em esta naquele ambiente de aprendizagem e não somente para cumprir uma carga horaria e pega um certificado. falta motivação e interesse dos nossos governantes que fazer com que o profissional de educação sinta satisfeito em lecionar, coisa que vejo no projeto do PIBID que nos da motivação para continuar.	falta motivação e interesse dos nossos governantes que fazer com que o profissional de educação sinta satisfeito	Atratividade da carreira docente
S09	As escolas deveriam ser preparadas, fisicamente e financeiramente para receber todo este aparato, pois é de bom lucro para todas elas, as quais teriam seus índices de aprovação, de desistência, de evasão e o índice do IDEB todos melhorados.	As escolas deveriam ser preparadas, fisicamente e financeiramente para receber todo este aparato	Atratividade da carreira docente
S10	A escola tem o principal para o sucesso de todos os Licenciandos: o aluno. Apoiando o trabalho do supervisor e ajudando sempre que preciso for é uma maneira de se contribuir sempre.	A escola tem o principal para o sucesso de todos os Licenciandos:	Escola como espaço formativo
S11	Isso já acontece em outros cursos como medicina, agronomia e outros. O licenciando realmente deve ter contato com a realidade de seu ofício em quanto há tempo para desistir. Pois professores com baixo estima já existe demais na educação. É necessário colocá-los para vivenciar essa realidade desde o início da graduação como faz o PIBID. De preferência em todas as escolas públicas desde as das periferias até as dos centros das cidades.	Isso já acontece em outros cursos como medicina, agronomia e outros. colocá-los para vivenciar essa realidade desde o início da graduação	Escola como espaço formativo Escola como espaço formativo
		Não há espaço mais enriquecedor do que a escola, as práticas, as vivências, o colocar em prática a teoria da Universidade. Penso que aos supervisores poderia se dar uma formação continuada mais intensa: como um mestrado ou algo semelhante!	Articulação teoria-prática
S13	É inconcebível que na formação de professores as práticas de iniciação a docência não sejam rotineiras. O PIBID, que conheci este ano, foi uma oportunidade ímpar na vida dos acadêmicos, tenho percebido a transformação em suas falas, em suas práticas, em suas reflexões. Oportunizar o quanto antes o contato do futuro docente com a sala de aula é essencial para o encurtamento da distância entre teoria e a prática.	Encurtamento da distância entre teoria e a prática.	Articulação teoria-prática
S14	Assumindo com amor e vocação a profissão de ser educador. Havendo mais valorização profissional por parte dos governantes para com os profissionais de escolas públicas, mas não podemos deixar que a questão da remuneração desmotive-nos a exercer com carisma a profissão. A escola não pode perder o seu foco, e deve se preocupar com uma educação que forme/eduque o ser Humano para a vida.	Havendo mais valorização profissional por parte dos governantes para com os profissionais de escolas públicas. A questão da remuneração desmotive-nos a exercer com carisma a profissão.	Atratividade da carreira docente
		Só perceberá se é, de fato professor, no momento em que estiver em frente de uma sala. Perceber a emoção ou a falta dela. O prazer de poder fazer ou o desprazer de estar ali. Nos estágios convencionais você não tem a oportunidade nem o tempo pra isso. No PIBID sim. Penso ser esse o grande e definitivo diferencial. E é urgente que essa mudança se faça.	Formação inicial Formação inicial
S16	Você só perceberá se é, de fato professor, no momento em que estiver em frente de uma sala. Perceber a emoção ou a falta dela. O prazer de poder fazer ou o desprazer de estar ali. Nos estágios convencionais você não tem a oportunidade nem o tempo pra isso. No PIBID sim. Penso ser esse o grande e definitivo diferencial. E é urgente que essa mudança se faça.	Só perceberá se é, de fato professor, no momento em que estiver em frente de uma sala. Nos estágios convencionais você não tem a oportunidade nem o tempo pra isso. No PIBID sim. Penso ser esse o grande e definitivo diferencial.	Formação inicial Formação inicial
S17	A escola é o laboratório para qualquer licenciatura. A escola poderá juntamente com a direção e corpo docente abraçar a ideia do programa, mantendo o seu foco e manter um espírito de equipe para colher bons resultados.	A escola é o laboratório para qualquer licenciatura.	Escola como espaço formativo
S18	Percebe-se que o PIBID, tem essa dinâmica de levar a formação para dentro da profissão, porque levam os discentes adentrar a escola ver a verdadeira realidade da profissão docente. Sendo assim, o futuro profissional, vai ver se realmente é essa profissão que se deseja. Desse modo, o número de professores frustrados serão menos.	Levam os discentes adentrar a escola ver a verdadeira realidade da profissão docente Percebe-se que o PIBID, tem essa dinâmica de levar a formação para dentro da profissão,	Escola como espaço formativo Escola como espaço formativo
		Está sempre de portas abertas tanto para transmitir conhecimentos de práticas, como para receber novos conceitos e novas ideias para que se melhore a educação dessa país.	Escola como espaço formativo
S19	Está sempre de portas abertas tanto para transmitir conhecimentos de práticas, como para receber novos conceitos e novas ideias para que se melhore a educação dessa país.	Está sempre de portas abertas tanto para transmitir conhecimentos de práticas,	Escola como espaço formativo
S20	É muito bom para a formação de futuros professores ter esse contato direto com a realidade, pois a universidade por melhor que seja precisa preparar ainda mais um licenciando para uma profissão que realmente ele encontrará.	A universidade por melhor que seja precisa preparar um licenciando para uma profissão que realmente ele encontrará.	Aproximação IES/Escolas
		Ter esse contato direto com a realidade,	Escola como espaço formativo
S21	É dentro da escola que se aprende a dar aula, a universidade transmite a teoria, mas a prática se aprende é “colocando a mão na massa”. Só assim os acadêmicos vão saber se querem realmente ser um professor, as maravilhas e os problemas desta profissão.	A universidade transmite a teoria, mas a prática se aprende é “colocando a mão na massa”	Articulação teoria-prática
S22	Através do PIBID os acadêmicos tem a possibilidade de conhecer a realidade da escola pública, de seus alunos e da sala de aula. Havendo a troca de experiências com docentes formados na área, possam aprender com as prática.	Havendo a troca de experiências com docentes formados na área, possam aprender com as prática.	Compartilhamento de experiências
		Tem a possibilidade de conhecer a realidade da escola pública	Escola como espaço formativo
S23	A escola já contribui abrindo as portas para estagiários, programas, na verdade a escola já faz a parte dela.	A escola já contribui abrindo as portas para estagios, programas,	Funções das escolas no PIBID
S24	A oportunidade para os acadêmicos conhecer e vivenciar nas escolas públicas sua prática, geando assim uma troca de conhecimento dos dois lados, escola e universidade, os quais garante uma melhor qualidade dos conteúdos ensinados, ou seja podem vivenciar sua escolha profissional. Ninguém sai pronto de um curso para exercer suas atividades sem vivenciar a realidade escolar.	troca de conhecimento dos dois lados, escola e universidade	Compartilhamento de experiências
		A oportunidade para os acadêmicos conhecer e vivenciar nas escolas públicas sua prática	Escola como espaço formativo

Questão 4 - Você entende que existe um diálogo imperativo da Universidade na parceria com as Escolas? Por exemplo: As escolas não participam ativamente da elaboração das propostas dos Subprojetos do

PIBID/Matemática. Para você, quais ações seriam importantes para diminuir a complexidade na relação Universidade-Escola.

S	Respostas dos supervisores à Questão 4	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
S03	As escolas não participam na elaboração das propostas elas vem prontas e sempre são colocadas quase em cima da hora com um prazo muito restrito para o desenvolvimento das atividades.	As escolas não participam na elaboração das propostas elas vem prontas e sempre são colocadas quase em cima da hora com um prazo muito restrito para o desenvolvimento das atividades.	Parceria IES/Escolas
S04	A escola na qual leciono abraçou totalmente o projeto com muita responsabilidade.	A escola na qual leciono abraçou totalmente o projeto com muita responsabilidade.	Funções das escolas no PIBID
S05	Realmente, as escolas não participam da elaboração das propostas do Subprojeto, mas as ações que devem ser desenvolvidas para que se atinja com êxito a execução dessas propostas é discutido com a escola sim.	Realmente, as escolas não participam da elaboração das propostas do Subprojeto.	Entraves na parceria IES/Escolas
		As ações que devem ser desenvolvidas para que se atinja com êxito a execução dessas propostas é discutido com a escola sim.	Parceria IES/Escolas
S06	Penso não existir uma maior complexidade na relação Universidade-Escola pois as propostas trazidas pela Universidade, em relação ao PIBID, são analisadas e avaliadas pela escola, a fim de que se busque interação e aceitação das mesmas.	Em relação ao PIBID, são analisadas e avaliadas pela escola, a fim de que se busque interação e aceitação das mesmas.	Parceria IES/Escolas
S07	Não, sempre quando o coordenador de área do PIBID queria fazer uma reunião para conversar sobre o projeto, não era possível porque muitas vezes a diretora estava ocupada com outros afazeres e deixa de acompanhar o projeto de perto, ficando a cargo somente de nós supervisores.	Ficando a cargo somente de nós supervisores.	Funções dos supervisores do PIBID
		Não era possível porque muitas vezes a diretora estava ocupada com outros afazeres e deixa de acompanhar o projeto de perto	Atratividade da carreira docente
S09	Ora, na minha opinião, quando uma pessoa se forma nas universidades de hoje em dia, esta pessoa sai pensando em ir dar aulas em uma determinada escola, ela pensa que vai poder ensinar tudo aquilo que lhes foi ensinado em seu curso. Mas quando chega lá, a realidade é totalmente diferente, o que lhe causa um grande desconforto, pois o nível dos alunos é muito baixo e para piorar eles pouco lhe dar atenção. Logo este programa vem tentar mudar isso, possibilitando a eles aulas mais atrativas e envolventes.	Quando uma pessoa se forma nas universidades de hoje em dia, esta pessoa sai pensando em ir dá aulas em uma determinada escola, ela pensa que vai poder ensinar tudo aquilo que lhes foi ensinado em seu curso. Mas quando chega lá, a realidade é totalmente diferente, o que lhe causa um grande desconforto.	Atratividade da carreira docente
		Este programa vem tentar mudar isso, possibilitando a eles aulas mais atrativas e envolventes.	Aproximação das IES/Escolas
S10	Aqui em minha escola o diálogo sempre foi aberto e com muito respeito ao trabalho que desenvolvo. Acho que precisa ter mais projetos como o do pibid, pois só assim teremos um diálogo entre a universidade e a escola. Tudo precisa ser repensado, mas em minha opinião o pibid é algo que apenas veio para acrescentar e é muito gratificante fazer parte dele.	Aqui em minha escola o diálogo sempre foi aberto e com muito respeito ao trabalho que desenvolvo.	Parceria IES/Escolas
S11	A universidade já tentou enviando convite aos Gestores, porém não compareceram. Mas sempre que o coordenador comparece à escola é bem recebido nunca houve nenhuma rejeição por parte da direção	Mas sempre que o coordenador comparece à escola é bem recebido nunca houve nenhuma rejeição por parte da direção A universidade já tentou enviando convite aos Gestores, porém não compareceram.	Funções das escolas no PIBID Atratividade da carreira docente
S12	No meu ponto de vista poderia ser dado um espaço para darmos sugestões.	No meu ponto de vista poderia ser dado um espaço para darmos sugestões.	Entraves na parceria IES/Escolas
S13	Existe um diálogo sim, a cada ano quando se encerra o Estágio Supervisionado, a escola parceira apresenta seus anseios e necessidades que são contemplados nos projetos PIBID.	A escola parceira apresenta seus anseios e necessidades que são contemplados nos projetos PIBID.	Parceria IES/Escolas
S14	Uma das propostas seriam compartilhar o projeto com as escolas onde o projeto será desenvolvido.	Seriam compartilhar o projeto com as escolas onde o projeto será desenvolvido.	Entraves na parceria IES/Escolas
S16	Na minha experiência não houve esse "diálogo imperativo" pois os alunos na observação e construção da realidade dessa escola juntamente comigo (supervisor) e sugestão de professores, coordenação, optaram por um "caminho" a ser seguido, orientados pela coordenadora da Área	Na minha experiência não houve esse "diálogo imperativo"	Parceria IES/Escolas
S17	A proximidade da escola com a universidade, através de encontros com a direção da escola. Envolver maior número de professores no programa numa mesma escola.	Envolver maior número de professores no programa numa mesma escola.	Perspectivas do PIBID como política pública
S18	Vejo que a universidade tem que proporcionar mais oportunidade para que as pessoas da escola participem de debates, palestras nessa perspectiva.	A universidade tem que proporcionar mais oportunidade para que as pessoas da escola participem de debates, palestras	Aproximação das IES/Escolas
S20	Não acredito que exista, pois a proposta é flexível e durante o desenvolvimento do subprojeto podemos trabalhar de maneira que atenda a necessidade dos estudantes, professores e escola.	A proposta é flexível e durante o desenvolvimento do subprojeto podemos trabalhar de maneira que atenda a necessidade dos estudantes, professores e escola.	Parceria IES/Escolas
S21	Não, eu não concordo, pelo contrário, na minha escola no começo do ano o projeto não estava tendo andamento, os alunos estavam com muitas dificuldades, então nos reunimos (professores supervisores, pibidianos e a coordenadora da Universidade e refazemos o projeto. Não existe nenhum diálogo imperativo.	Nos reunimos (professores supervisores, pibidianos e a coordenadora da Universidade e refazemos o projeto.	Parceria IES/Escolas
S22	Que a Universidade possa conhecer mais de perto a realidade de nossas escolas públicas e possam preparar seus acadêmicos de forma a contemplar esta parceria.	Que a Universidade possa conhecer mais de perto a realidade de nossas escolas públicas	Aproximação IES/Escolas
		possam preparar seus acadêmicos de forma a contemplar esta parceria.	Parceria IES/Escolas
S23	Não porque a coordenadora é sempre presente, em casos de dúvidas ela esclarece, orienta e nos ajuda sempre que solicitado.	A coordenadora é sempre presente, em casos de dúvidas ela esclarece, orienta e nos ajuda sempre que solicitado.	Funções dos coordenadores de área do PIBID
S24	Na minha escola não existe, desde o início do projeto nossa coordenadora sempre fez questão da participação ativa da escola e sempre acatou sugestões e pedidos da direção. Se o PIBID é uma parceria não pode de maneira alguma existir um diálogo imperativo.	Nossa coordenadora sempre fez questão da participação ativa da escola	Funções dos supervisores do PIBID
		Se o PIBID é uma parceria não pode de maneira alguma existir um diálogo imperativo.	Parceria IES/Escolas

Questão 5 - Sabendo que um dos papéis da escola pública no PIBID é o de mobilizar seus professores em serviço como cofomadores, como tem sido o envolvimento dos membros da escola onde você atuou (diretores, professores etc.)?

S	Respostas dos supervisores à Questão 5	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
S01	A direção e colegas deveriam ser participar mais e se envolverem(buscando informação do que é proposto no projeto)	A direção e colegas deveriam ser participar mais e se envolverem(buscando informação do que é proposto no projeto)	Funções das escolas no PIBID
S02	Houve pouco envolvimento, mas todos perceberam a movimentação e as atividades realizadas pelos acadêmicos e por mim professora supervisora, acredito também que os alunos do colégio se envolveram bem mais nas aulas de Matemática e comentavam isso em outras aulas.	Houve pouco envolvimento, mas todos perceberam a movimentação e as atividades realizadas pelos acadêmicos e por mim professora supervisora.	Entraves na parceria IES/Escolas
		Acredito também que os alunos do colégio se envolveram bem mais nas aulas de Matemática e comentavam isso em outras aulas.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
S03	Existe um bom envolvimento entre a direção e professores com o PIBID, até porque os bolsistas são apresentados na escola para os alunos como futuros professores e são respeitados como tal.	Existe um bom envolvimento entre a direção e professores com o PIBID.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
S04	Todos os membros da escola que leciono foram atuantes no projeto do PIBID.	Todos os membros da escola que leciono foram atuantes no projeto do PIBID.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
S05	O envolvimento foi meio contestador no início mas com o passar do tempo todos entenderam sua funções, suas formas de colaborar, incentivar e agir de forma que auxilie ao máximo a formação dos bolsistas e se tenha uma colaboração significativa para os professores e estudantes da escola.	O envolvimento foi meio contestador no início mas com o passar do tempo todos entenderam sua funções, suas formas de colaborar, incentivar e agir de forma que auxilie ao máximo a formação dos bolsistas e se tenha uma colaboração significativa para os professores e estudantes da escola.	Relações entre os membros dos grupos/comunidades do PIBID

S06	A relação professores/alunos docentes da escola pública/universidade se estabelece de forma natural e participativa de todos os segmentos que fazem parte da escola, já que os alunos docentes que atuam no PIBID são oriundos também de escolas públicas, visto o seu envolvimento com todos esse segmentos.	A relação professores/alunos docentes da escola pública/universidade se estabelece de forma natural e participativa	Aproximação IES/Escolas
S07	Percebo que falta um maior envolvimento não somente por causa da da direção e professores mas também por toda a comunidade escolar que muitas vezes nem sabem que existe tal projeto na escola.	muitas vezes nem sabem que existe tal projeto na escola. Percebo que a falta um maior envolvimento não somente por causa da da direção e professores	Funções das escolas no PIBID Entraves na parceria IES/Escolas
S09	A direção em si, até que tentou nos apoiar em tudo, mas em alguns casos não foi possível, hora por falta de estrutura da própria escola, hora por falta de material didático e principalmente, hora por falta de transporte, pois quando se tentava tirar os alunos da sala de aula para desenvolvermos algum tipo de atividade extra classe, não se conseguia.	Por falta de estrutura da própria escola, hora por falta de material didático e principalmente A direção em si, até que tentou nos apoiar em tudo,mas em alguns casos não foi possível.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas Atratividade da carreira docente Funções das escolas no PIBID
S10	A direção fica super orgulhosa em saber que em nossa escola o pibid está cada vez mais dando certo e ajudando na formação dos jovens. Os professores, sempre tive muito apoio e a maioria é muito dedicada e faz muito pelo trabalho que é árduo, pois nossos alunos vão assistir as aulas do projeto pibid em horário contrário da sua aula. Claro que um ou outro professor, mais conservador não adere, mas em minha escola a maioria é muito solícita e ajuda em tudo que peço	Claro que um ou outro professor, mais conservador não adere, A direção fica super orgulhosa em saber que em nossa escola o pibid está cada vez mais dando certo e ajudando na formação dos jovens.	Entraves na parceria IES/Escolas Funções das escolas no PIBID
S11	Como disse anteriormente não existe esse envolvimento entre os demais segmento da escola, além do supervisor. Eles não se manifestam, mas reconhecem nossa ações.	Como disse anteriormente não existe esse envolvimento entre os demais segmento da escola, além do supervisor. Eles não se manifestam mais reconhecem nossa ações.	Entraves na parceria IES/Escolas
S12	Todos se preocupam e colaboram sempre, o programa é muito bem visto na escola em que atuo. O valor deste programa é grande!	Todos se preocupam e colaboram sempre,o programa é muito bem visto na escola em que atuo.	Parceria IES/Escolas
S13	Parceiros de fato, contribuindo no que é necessário.	Parceiros de fato, contribuindo no que é necessário.	Parceria IES/Escolas
S16	Diria que , grande maioria , dos membros da escola tiveram um envolvimento positivo que possibilitou aos alunos "agregar" informações na sua formação	Diria que , grande maioria , dos membros da escola tiveram um envolvimento positivo que possibilitou aos alunos "agregar" informações na sua formação	Possibilidades do PIBID para as Escolas
S17	O diretor estava ciente do programa, nos deu total apoio, participava das exposições dos trabalhos do PIBID. Poucos professores da área se envolveram com o programa.	O diretor estava ciente do programa, nos deu total apoio	Funções das escolas no PIBID
S18	A diretora deu abertura o suficiente para nos entendermos que se tratava de um projeto sério, mas existem aqueles que não querem. Mas no geral hoje podemos dizer que conquistamos um espaço que nos permitiu ter voz em algumas decisões da escola.	A diretora deu abertura o suficiente para nos entendermos que se tratava de um projeto sério, mas existem aqueles que não querem.	Entraves na parceria IES/Escolas
S19	Excelente, todos contribuem para que seja sempre um sucesso, e também nos interagimos muito com os PIBID's de outras disciplinas.	Excelente, todos contribuem para que seja sempre um sucesso, e também nos interagimos muito com os PIBID's de outras disciplinas.	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
S20	Facilitam e ajudam nessa formação não apresentam resistência e colaboram o desenvolvimento do projeto.	Facilitam e ajudam nessa formação não apresentam resistência e colaboram o desenvolvimento do projeto.	Parceria IES/Escolas
S21	Na minha escola todos colaboram com o PIBID, reconhecem o trabalho realizado e enxergam os resultados.	Na minha escola todos colaboram com o PIBID, reconhecem o trabalho realizado e enxergam os resultados.	Parceria IES/Escolas
S22	Para alguns professores é mais um programa, outros apostam.... A Direção de escola não valoriza como deveria, dando pouco espaço para os acadêmicos.	A Direção de escola não valoriza como deveria, dando pouco espaço para os acadêmicos.	Atratividade da carreira docente
S23	Muito bom a escola em que trabalho recebe muito bem os bolsistas. Nas dúvidas diretora e orientadora esclarecem, conduzem, explicam atividades propostas por elas mesmas e sempre o resultado é o bom.	Muito bom a escola em que trabalho recebe muito bem os bolsistas	Funções das escolas no PIBID
S24	Desde o primeiro momento fomos muito bem recebidos , tanto pela direção como pelos professores. só tenho que agradecer a hospitalidade e colaboração da E.E N. Senhora das Graças.	Desde o primeiro momento fomos muito bem recebidos , tanto pela direção como pelos professores	Funções das escolas no PIBID

Questão 6 - Você vê o PIBID/Matemática como instrumento de aproximação entre a universidade e a escola? Apresente possíveis entraves, conflitos e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das ações do PIBID.

S	Respostas dos supervisores à Questão 6	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
S01	Sim, porque a uma aproximação de todos os envolvidos no projeto e todos com o mesmo querer melhor o ensino e aprendizagem da Matemática.	Sim, porque a uma aproximação de todos os envolvidos no projeto e todos com o mesmo querer melhor o ensino e aprendizagem da Matemática.	Aproximação IES/Escolas
S03	Existe alguns entraves por parte de um pequeno grupo de bolsistas que veem no PIBID uma maneira de terem um aumento de renda e não de aprendizagem, e isso começa a mudar desde quando os coordenadores começaram a chamarem os supervisores para entrevistas com os futuros bolsistas e a ouvirem os supervisores sobre o desempenho dos bolsistas.	Existe alguns entraves por parte de um pequeno grupo de bolsistas que veem no PIBID uma maneira de terem um aumento de renda e não de aprendizagem,	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
S04	Sim, o PIBID proporciona aos bolsistas da graduação essa aproximação com o ambiente escolar.	Sim, o PIBID proporciona aos bolsistas da graduação essa aproximação com o ambiente escolar.	Escola como espaço formativo
S05	Sim. Inicialmente os colegas de trabalho sempre pensam que seremos seus fiscais, que estamos ali para criticar seu trabalho, apontar seus possíveis erros. É difícil mostrar pra eles que somos colaboradores. Um outro entrave é a falta de recursos direcionado para desenvolver determinadas ações importantes pro desenvolvimento do programa.	Um outro entrave é a falta de recursos direcionado para desenvolver determinadas ações importantes pro desenvolvimento do programa. Inicialmente os colegas de trabalho sempre pensam que seremos seus fiscais, que estamos ali para criticar seu trabalho, apontar seus possíveis erros.	Atratividade da carreira docente Entraves na parceria IES/Escolas
S06	Sem dúvida, o PIBID/Matemática proporciona um elo de ligação entre a escola e a universidade, pois através dele podemos trocar ideias e informações ligadas à educação e à cultura, como a participação em encontros, cursos, seminários... Até o presente momento não ocorreram maiores dificuldades envolvendo os participantes, sendo todos os "desafios" acontecidos durante os trabalhos, contornados de forma dinâmica e precisa.	Sem dúvida, o PIBID/Matemática proporciona um elo de ligação entre a escola e a universidade, pois através dele podemos trocar ideias e informações ligadas à educação e à cultura, como a participação em encontros, cursos, seminários...	Aproximação IES/Escolas
S07	Pelo menos na minha prática não vejo muitos entraves, pois sempre tive um bom relacionamento com a instituição. Mas percebo uma certa angústia com relação a estrutura que as universidades tem e as escolas não.	Percebo uma certa angústia com relação a estrutura que as universidades tem e as escolas não. Pelo menos na minha prática não vejo muitos entraves, pois sempre tive um bom relacionamento com a instituição.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas Relações entre os participantes do PIBID
S09	Eu acho que as universidades deveriam criar uma cadeira apenas com prática de ensino voltada só para jogos educativos, pois percebi que quando os bolsistas levavam para a sala os jogos, todos os alunos se entregavam de corpo e alma par desenvolver os obstáculos que os jogos lhes ofereciam. Estou dizendo isto porque no meu tempo de universitário, o único jogo que se usava, era o jogo de baralho, usado no ensino das probabilidades, jogo este que desde de criança, a minha mãe nos proibia de jogar, pois na época, era tido como jogo de azar, logo o aprendizado era péssimo porque eu não entendia o jogo.	Eu acho que as universidades deveriam criar uma cadeira apenas com prática de ensino voltada só para jogos educativos, Percebi que quando os bolsistas levavam para a sala os jogos, todos os alunos se entregavam de corpo e alma par desenvolver os obstáculos que os jogos lhes ofereciam	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas Recursos e materiais didáticos
S10	Com certeza é um instrumento que aproxima a universidade com a escola pública. Graças a Deus eu só tenho a agradecer ao grupo todo que sempre esteve muito presente e auxiliando em tudo. Tive sorte de trabalhar com pessoas maravilhosas que apenas somaram em minhas práticas. Por aqui estamos sempre em sintonia e as coordenadoras ou orientadoras smepz estão atentas e ajudando a fazer tudo cada vez melhor. Só tenho a agradecer este grupo formidável.	Com certeza é um instrumento que aproxima a universidade com a escola pública Tive sorte de trabalhar com pessoas maravilhosas que apenas somaram em minhas práticas.Por aqui estamos sempre em sintonia e as coordenadoras ou orientadoras smepz estão atentas e ajudando a fazer tudo cada vez melhor.	Aproximação IES/Escolas Ressignificação da prática docente
S11	Como o projeto estar vinculado ao IFBA, um dos maiores entraves tem sido a dificuldade em usar os recursos tecnológicos, pois a escola não conta com laboratório e possui apenas 2 datas shows, para as 7 turmas nos três turnos. A indisciplina dos alunos também tem sido um grande entrave.	A indisciplina dos alunos também tem sido um grande entrave.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
S12	Sim. Não lembro de conflitos ou dificuldades. Tudo é muito conversado e combinado antes.	Tudo é muito conversado e combinado antes.	Parceria IES/Escolas
S13	Sim claro. Poucos recursos tecnológicos (quase inexistência) para uso nas aulas.	Poucos recursos tecnológicos (quase inexistência) para uso nas aulas.	Atratividade da carreira docente

S14	Algumas vezes, as dificuldades maiores estão vinculadas ao aspecto burocrático. Sem dúvida o PIBID, tem sido um instrumento seriamente facilitador deste processo de aproximação.	Sem dúvida, o PIBID, tem sido um instrumento seriamente facilitador deste processo de aproximação. As dificuldades maiores estão vinculadas ao aspecto burocrático.	Aproximação IES/Escolas Entraves na parceria IES/Escolas parceiras
S16	Com certeza. Os entraves não foram entre a Universidade e Escola mas referentes a questões cruciais que envolvem o magistério como a apatia de parte do corpo docente justificada, penso eu, pelas políticas desmotivadoras que existe no ensino público. A não participação da família na vida escolar dos filhos, na qual credito grande percentual ao fracasso escolar. São grandes dilemas na Educação e grandes desafios aos que almejam uma vida no magistério.	Os entraves não foram entre a Universidade e Escola mas referentes a questões cruciais que envolvem o magistério como a apatia de parte do corpo docente justificada, penso eu, pelas políticas desmotivadoras que existe no ensino público.	Atratividade da carreira docente
S17	A princípio o espaço físico é limitado, trabalhei com os universitários em horário extra, tínhamos espaço suficiente, mas com tempo a escola recebeu mais alunos e ficamos com pouco espaço.	A princípio o espaço físico é limitado	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
S18	sim, a maior dificuldade ainda se encontra na escola, pois temos colegas de trabalho que ainda não compreende e resiste o PIBID, acha que ele veio para salvar a escola do IDEB, por exemplo. Aqueles que resolvem ajudar como colaboradores, cede o espaço mas não dá seguimento a proposta.	A maior dificuldade ainda se encontra na escola, pois temos colegas de trabalho que ainda não compreende e resiste o PIBID. Aqueles que resolvem ajudar como colaboradores, cede o espaço mas não dá seguimento a proposta.	Entraves na parceria IES/Escolas
S19	Sim. Não houve problema, pois a direção da minha escola sempre foi parceira, e contribuiu para que tudo funcionasse bem. Na Universidade o PIBID ainda não é visto como um projeto promissor, embora seja a melhor prática para o licenciando.	Na Universidade o PIBID ainda não é visto como um projeto promissor, embora seja a melhor prática para o licenciando. Não houve problema, a direção da minha escola sempre foi parceira	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas Funções das escolas no PIBID
S20	Sim, no começo da parceria a dificuldade encontrada foi a resistência pelos professores de Matemática achando que seria passageira a presença dos pibidianos na escola.	A dificuldade encontrada foi a resistência pelos professores de Matemática achando que seria passageira a presença dos pibidianos na escola.	Entraves na parceria IES/Escolas
S22	Com certeza. Na minha visão, é uma política pública da educação que veio para ficar, pois só veio a somar ao trabalho já desenvolvido nas escolas.	Na minha visão, é uma política pública da educação que veio para ficar, pois só veio a somar ao trabalho já desenvolvido nas escolas.	Perspectivas do PIBID como política pública
S23	Eu vejo como instrumento de aproximação, não obtivemos dificuldades enfrentadas. Só temos a agradecer a universidade de nos ter possibilitado esse presente que é o PIBID/ Matemática onde os alunos da nossa escola tem muita dificuldade na disciplina e com o atendimento individualizado melhorou bastante, porque somente o professor sozinho não consegue atingir todos esses alunos.	Eu vejo como instrumento de aproximação, Tem muita dificuldade na disciplina e com o atendimento individualizado melhorou bastante	Aproximação IES/Escolas Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
S24	Na verdade muitas vezes a teoria e a prática não estão em consonância com a realidade escolar, os problemas existentes são vários, como por exemplo: espaço físico, falta de material, alunos com defazagens de aprendizagens, inclusão entre outros.	A teoria e a prática não estão em consonância com a realidade escolar Os problemas existentes são vários, como por exemplo: espaço físico, falta de material, alunos com defazagens de aprendizagens, inclusão entre outros.	Articulação teoria-prática Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas

Questão 7 - Qual foi a principal contribuição proporcionada pelo PIBID/Matemática para você, como professor da Universidade, da escola ou possível futuro professor?

S	Respostas dos supervisores à Questão 7	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
S01	Construindo e reconstruindo minha prática pedagógica, fazendo releituras sobre assuntos como resolução de problemas, como e quais software na sala de aula.	Construindo e reconstruindo minha prática pedagógica, Fazendo releituras sobre assuntos como resolução de problemas, como e quais software na sala de aula.	Ressignificação da prática docente Abordagens metodológicas no PIBID
S02	A oportunidade de ver e rever conceitos e metodologias de ensino e aprendizagem, bem como a melhora da dinâmica na sala de aula.	A oportunidade de ver e rever conceitos e metodologias de ensino e aprendizagem A melhora da dinâmica na sala de aula.	Formação continuada em serviço Ressignificação da prática docente
S03	A troca de ideias com os coordenadores e os bolsistas, fica bem visível que cada aluno aprende de forma diferente, com explicações diferentes, que muitas vezes vem em parceria com os bolsistas do PIBID.	A troca de ideias com os coordenadores e os bolsistas, Fica bem visível que cada aluno aprende de forma diferente, com explicações diferentes, que muitas vezes vem em parceria com os bolsistas do PIBID.	Compartilhamento de experiências Parceria IES/Escolas
S04	Elaboração de plano de intervenção em conjunto; Confecção de trabalhos acadêmicos.	Confecção de trabalhos acadêmicos. Elaboração de plano de intervenção em conjunto	Inserção no universo da pesquisa Reflexões compartilhadas coletivamente
S05	Para além da troca de informações e conhecimento com os bolsistas, o retorno à Universidade foi muito bom para dar continuidade aos meus estudos através de grupo de colegas para estudar sobre a educação Matemática. Um outro ponto bem interessante foi a grande produção acadêmica que tive em prol da participação em eventos a nível local, regional, estadual, nacional e internacional.	Para além da troca de informações e conhecimento com os bolsistas, o retorno à Universidade foi muito bom para dar continuidade aos meus estudos através de grupo de colegas para estudar sobre a educação Matemática. Um outro ponto bem interessante foi a grande produção acadêmica que tive em prol da participação em eventos a nível local, regional, estadual, nacional e internacional.	Formação continuada Inserção no universo da pesquisa
S06	O PIBID/Matemática me ofereceu diversas contribuições para enriquecer minha prática em sala de aula, mas principalmente a possibilidade de conviver e poder colaborar para o aprimoramento dos futuros docentes.	O PIBID/Matemática me ofereceu diversas contribuições para enriquecer minha prática em sala de aula, Principalmente a possibilidade de conviver e poder colaborar para o aprimoramento dos futuros docentes.	Ressignificação da prática docente Reflexões compartilhadas coletivamente
S07	ter me dado a oportunidade de pagar pela minha formação continuada. Pós-Graduação.	Ter me dado a oportunidade de pagar pela minha formação continuada.	formação continuada
S09	As avançadas técnicas de aplicar as atividades práticas na sala de aula e fora dela, bem como a forma de conquistar os alunos a participarem das atividades.	A forma de conquistar os alunos a participarem das atividades. As avançadas técnicas de aplicar as atividades práticas na sala de aula	Possibilidades do PIBID para as Escolas Abordagens metodológicas no PIBID
S10	O bom desempenho no Enem. As grandes conquistas que estamos tendo em nossa escola é muito boa para se traduzir o trabalho da equipe pibid. O alto nível de todos os índices de nossa escola estão apenas confirmando o trabalho em conjunto que está dando resultados. Estamos também tendo grandes conquistas dentro da universidade.	O bom desempenho no Enem. O alto nível de todos os índices de nossa escola estão apenas confirmando o trabalho em conjunto que está dando resultados.	Possibilidades do PIBID para as Escolas Possibilidades do PIBID para as Escolas
S11	Foi ajudar-me no uso das TICs e softwares educativos, além de despertar-me para ser um professor pesquisador.	além de despertar-me para ser um professor pesquisador. uso das TICs e softwares educativos,	Inserção no universo da pesquisa Abordagens metodológicas no PIBID
S12	A principal contribuição são os evento de formação e sugestões de novas práticas pedagógicas.	A principal contribuição são os evento de formação sugestões de novas práticas pedagógicas.	Inserção no universo da pesquisa Abordagens metodológicas no PIBID
S13	Colaboração dos pibidianos no desenvolvimento de recursos didáticos, troca de saberes.	Colaboração dos pibidianos no desenvolvimento de recursos didáticos, troca de saberes e	Compartilhamento de experiências
S14	Maior auxílio nas tarefas aplicadas no dia a dia como docente e experiência riquíssima no compartilhamento de novos saberes.	experiência riquíssima no compartilhamento de novos saberes. Maior auxílio nas tarefas aplicadas no dia a dia como docente	Compartilhamento de experiências Escola como espaço formativo
S16	Pra mim essa participação equivale a um curso de Especialização, uma pós. Estar em contato com os alunos e Coordenação renovou em mim muitos conceitos que tornou-me um profissional melhor.	Pra mim essa participação equivale a um curso de Especialização, uma pós	Formação continuada

		Estar em contato com os alunos e Coordenação renovou em mim muitos conceitos que tornou-me um profissional melhor.	Ressignificação da prática docente
S17	De poder ajudar a formar profissionais que irão trabalhar na área de Educação, que é primordial na vida do estudante, família, sociedade e do país.	De poder ajudar a formar profissionais que irão trabalhar na área de Educação,	Funções dos supervisores do PIBID
S18	A principal contribuição foi a possibilidade de se ter uma formação continuada em serviço, não foi preciso deixar de trabalhar ou trabalhar no PIBID, fora dos meus horários de trabalho na escola.	principal contribuição foi a possibilidade de se ter uma formação continuada em serviço	Formação continuada
S19	Me ajudou muito nas minhas práticas pedagógicas pois me aperfeiçoei, e melhorei o que ainda não estava no lugar.	Me ajudou muito nas minhas práticas pedagógicas pois me aperfeiçoei, e melhorei o que ainda não estava no lugar.	Ressignificação da prática docente
S20	Passsei a ter mais contato com artigos, idéias metodológicas, tendências Matemática s.	Passsei a ter mais contato com artigos, idéias metodológicas, tendências Matemática s.	Inserção no universo da pesquisa
S21	O PIBID inovou minha prática docente, eles trazem muitas ideias novas, práticas e atrativas.	O PIBID inovou minha prática docente	Ressignificação da prática docente
S22	A realização de Oficinas Pedagógicas na área da Matemática, com oficinas, fazendo com que o aluno possa perceber que a Matemática pode ser atraente e divertida.	Realização de Oficinas Pedagógicas na área da Matemática,	Abordagens metodológicas no PIBID
S23	Foi ótimo porque me ajudou muito com os alunos que tem dificuldade na disciplina de Matemática e precisam de um atendimento diferenciado, mais individual.	Precisam de um atendimento diferenciado, mais individual.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
S24	Organização e elaboração de atividades variadas e interdisciplinares visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de conceitos filosóficos, científicos e matemáticos e sua contextualização na Educação Básica;	Organização e elaboração de atividades variadas e interdisciplinares visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de conceitos filosóficos, científicos e matemáticos e sua contextualização na Educação Básica;	Abordagens metodológicas no PIBID

Questão 8 - Fale-nos um pouco sobre a experiência de compartilhar (Formadores com supervisores e supervisores com Formadores) a responsabilidade da formação dos futuros professores de Matemática participantes do PIBID/Matemática

S	Respostas dos supervisores à Questão 8	Excertos doas respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
S01	Está sendo muito bom compartilhar um pouco da minha experiencia, elaborar as atividades juntos com coordenador e os licenciados participamos em pesquisas, planejar e executar metodologias diferenciadas. Com as atividades propostas tive oportunidade de compartilhar experiências com o aluno licenciados, aprendendo metodologias inovadoras que na maioria das vezes não tem tempo de pesquisar e em troca compartilha com o bolsista.	Está sendo muito bom compartilhar um pouco da minha experiência Elaborar as atividades juntos com coordenador e os licenciados participamos em pesquisas, planejar e executar metodologias diferenciadas.	Compartilhamento de experiências Abordagens metodológicas no PIBID
S03	Só existe uma boa troca de experiências porque existe um bom relacionamento e comprometimento dos coordenadores e supervisores em participar no PIBID, isso faz com que haja troca de experiências, até mesmo Porque muitos coordenadores nunca trabalharam na educação basica.	Só existe uma boa troca de experiências porque existe um bom relacionamento e comprometimento dos coordenadores e supervisores em participar no PIBID, isso faz com que haja troca de experiências	Compartilhamento de experiências
S04	Desde o início da participação no projeto tentei mostrar aos bolsistas como deveria ser elaborado uma intervenção, elaboração de um plano de aula e sua aplicação com os alunos da escola. Tive a oportunidade de levar os bolsistas a participar da semana pedagógica da escola e também no AC de planejamento das unidades letivas.	Desde o início da participação no projeto tentei mostrar aos bolsistas como deveria ser elaborado uma intervenção, elaboração de um plano de aula e sua aplicação com os alunos da escola. Tive a oportunidade de levar os bolsistas a participar da semana pedagógica da escola e também no AC de planejamento das unidades letivas.	Funções dos supervisores do PIBID Funções dos supervisores do PIBID
S05	O contato com os bolsistas é sempre muito agradável. Eles ao longo desses anos vem partilhando de uma grade curricular bem diferente da que tive quando cursei a licenciatura. Portanto, tenho muito o que aprender com eles, sobretudo por essa mudança ser mais direcionada à licenciatura de fato, bem como para a produção científica e a extensão. Colaborar com a formação desses estudantes juntamente com um docente de uma instituição de nível superior é uma experiência muito rica, é como se pudessemos ter uma visão bem ampla da educação fornecida em nosso município em grande parte de sua formação.	Colaborar com a formação desses estudantes juntamente com um docente de uma instituição de nível superior é uma experiência muito rica tenho muito o que aprender com eles, sobretudo por essa mudança ser mais direcionada à licenciatura de fato, bem como para a produção científica e a extensão.	Funções dos supervisores do PIBID Relações entre os participantes do PIBID
S06	Essa responsabilidade de compartilhamento na formação dos alunos docentes só vem aprimorar ainda mais a minha atuação como docente, pois faz com que eu aprenda a lidar com fatos e atitudes até então desconhecidos, ocorridos durante os encontros; assim, tenho a oportunidade de trocar ideias e conhecimentos com os coordenadores, ajustando e resolvendo os problemas de forma mais rápida e eficiente.	Essa responsabilidade de compartilhamento na formação dos alunos docentes só vem aprimorar ainda mais a minha atuação como docente,	Ressignificação da prática docente
S07	Fico muito feliz em poder contribuir na formação dos futuros colegas de profissão, pois para nos supervisores, e como se estivéssemos em constante capacitação. e também na nossa motivação ao ver o futuro professor tao cheio de esperança em querer fazer uma educação de qualidade melhor.	Fico muito feliz em poder contribuir na formação dos futuros colegas de profissão, Para nós supervisores, e como se estivéssemos em constante capacitação	Funções dos supervisores do PIBID Formação continuada
S09	Este programa veio revolucionar o processo de ensino/aprendizagem, pois se percebe-se que os bolsista tem um grande avanço no desenvolver de suas atividades, percebe-se que os alunos interagem de forma mais ativa e concreta, discutido e dando opiniões, os bolsistas tornando-se um líder em sala, adquirindo respeito e admiração dos alunos.	Este programa veio revolucionar o processo de ensino/aprendizagem, pois se percebe-se que os bolsista tem um grande avanço no desenvolver de suas atividades Os alunos interagem de forma mais ativa e concreta, discutido e dando opiniões, os bolsistas tornando-se um líder em sala, adquirindo respeito e admiração dos alunos.	formação inicial Possibilidades do PIBID para as Escolas
S10	Muito gratificante saber que estou podendo ajudar na formação desses Licenciandos. Estou podendo dar minha contribuição e assim fazendo minha parte para que a educação seja cada vez mais de qualidade. Sinto um enorme prazer em poder compartilhar essa missão com os professores orientadores da universidade.	Muito gratificante saber que estou podendo ajudar na formação desses Licenciandos. Estou podendo dar minha contribuição e assim fazendo minha parte para que a educação seja cada vez mais de qualidade Sinto um enorme prazer em poder compartilhar essa missão com os professores orientadores da universidade.	Funções dos supervisores do PIBID Compartilhamento de experiências
S11	Inicialmente fiquei bastante apreensiva, mais percebi a necessidade de retomar aos estudos realizados na graduação. Hoje sinto-me como corresponsável no processo de ensino e de aprendizagem deles.	Hoje sinto-me como corresponsável no processo de ensino e de aprendizagem deles. Inicialmente fiquei bastante apreensiva, mais percebi a necessidade de retomar aos estudos realizados na graduação	Funções dos supervisores do PIBID Formação continuada
S12	É uma experiência única, cada dia vivemos situações diferentes, compartilhamos ideias, planejamentos, atuações que deram certo ou não; avaliamos nosso trabalho o tempo todo, evidenciando sempre o que foi positivo! É estimulante e motivador estar ao lado destes jovens cheio de energia de vontade de aprender, de arriscar, de ousar...é muito bom estas experiências!	É uma experiência única, cada dia vivemos situações diferentes, compartilhamos ideias, planejamentos, atuações que deram certo ou não; avaliamos nosso trabalho o tempo todo, evidenciando sempre o que foi positivo É estimulante e motivador estar ao lado destes jovens cheio de energia de vontade de aprender, de arriscar, de ousar...é muito bom estas experiências!	Compartilhamento de experiências Compartilhamento de experiências
S13	Sinto que o trabalho neste projeto (PIBID) é uma forma de apresentar minha prática de 14 anos em que fui analisando o que seria mais prudente desenvolver numa turma e noutra, de acordo com o seu perfil e isto tento demonstrar aos pibidianos, ou seja, estar com eles é uma forma de reconhecimento profissional e poder compartilhar do que tem dado certo em minhas aulas.	Sinto que o trabalho neste projeto (PIBID) é uma forma de apresentar minha prática de 14 anos em que fui analisando o que seria mais prudente desenvolver numa turma e noutra, de acordo com o seu perfil e isto tento demonstrar aos pibidianos estar com eles é uma forma de reconhecimento profissional e poder compartilhar do que tem dado certo em minhas aulas.	Compartilhamento de experiências Compartilhamento de experiências
S14	Penso que deveria haver um intercâmbio maior entre as áreas do ensino Educação Matemática com a disciplinas em si na área de do curso. Vislumbro um distanciamento ainda profundo.	Penso que deveria haver um intercâmbio maior entre as áreas do ensino Educação Matemática com a disciplinas em si na área de do curso	Articulação teoria-prática
S15	Quando o coordenador é compromissado, compartilhar esse trabalho se torna prazeroso e essencial para a formação dos futuros profissionais da educação...	Quando o coordenador é compromissado, compartilhar esse trabalho se torna prazeroso e essencial para a formação dos futuros profissionais da educação...	Funções dos coordenadores de área do PIBID
S16	É uma responsabilidade. Sabemos das dificuldades que o magistério na nossa sociedade contemporânea enfrenta. A falta de reconhecimento, de estrutura, dos baixos salários. Estimular alguém a entrar nessa batalha não é algo fácil mas, apesar de tudo, prazeroso.	Sabemos das dificuldades que o magistério na nossa sociedade contemporânea enfrenta. A falta de reconhecimento, de estrutura, dos baixos salários.	Atratividade da carreira docente

		Estimular alguém a entrar nessa batalha não é algo fácil mas, apesar de tudo, prazeroso.	Funções dos supervisores do PIBID
S17	Os coordenadores(formadores) tornam-se um elo entre a escola e a universidade. O papel deles é muito importante para a realização do programa.	Os coordenadores(formadores) tornam-se um elo entre a escola e a universidade. O papel deles é muito importante para a realização do programa.	Funções dos coordenadores de área do PIBID
S18	É verdade que é uma grande responsabilidade, pois estamos contribuindo na formação desse futuro professor. Mas acredito que a contribuição vem de ambas as partes, porque como professor supervisor contribuo com os discentes e eles contribuem com a minha formação continuada.	É verdade que é uma grande responsabilidade, pois estamos contribuindo na formação desse futuro professor. professor supervisor contribuo com os discentes e eles contribuem com a minha formação continuada.	Funções dos supervisores do PIBID Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
S19	É muito gratificante, pois somos reconhecidos, somos "mestres" inspiradores de futuros mestres.	somos reconhecidos, somos "mestres" inspiradores de futuros mestres.	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
S20	Fico feliz em saber que ajudei na formação desses futuros professores e de que minha experiência como docente possa servir de exemplo para melhorar ainda mais a educação.	Fico feliz em saber que ajudei na formação desses futuros professores e de que minha experiência como docente possa servir de exemplo para melhorar ainda mais a educação. minha experiência como docente possa servir de exemplo para melhorar ainda mais a educação.	Funções dos supervisores do PIBID Compartilhamento de experiências
S21	Tenho o maior apoio da nossa coordenadora, sempre presente e pronta para ajudar, quando preciso ela participa das reuniões, vai à escola, com ideias e soluções para tudo. É excelente trabalhar com eles.	Tenho o maior apoio da nossa coordenadora, sempre presente e pronta para ajudar, quando preciso ela participa das reuniões, vai à escola, com ideias e soluções para tudo. É excelente trabalhar com eles.	Parceria IES/Escolas
S22	Está sendo uma experiência muito proveitosa e gratificante, pois posso, a partir de minhas práticas e exemplos, contribuir significativamente na formação docente de meus acadêmicos, pois a universidade está longe da escola pública. O PIBID é uma forma de ponte entre a universidade e a escola pública e possibilita que os futuros professores tenham este contato com professores da área e a proximidade dos alunos, o que está sendo "ministradas as aulas de Matemática x universidade x aplicabilidade da Matemática".	O PIBID é uma forma de ponte entre a universidade e a escola pública e possibilita que os futuros professores tenham este contato com professores da área Está sendo uma experiência muito proveitosa e gratificante, pois posso, a partir de minhas práticas e exemplos, contribuir significativamente na formação docente de meus acadêmicos, pois a universidade está longe da escola pública.	Aproximação IES/Escolas Compartilhamento de experiências
S23	É muito boa a experiência porque eles sempre nos trazem coisas novas, são interessados em aprender, tiram dúvidas conosco.	É muito boa a experiência porque eles sempre nos trazem coisas novas, são interessados em aprender, tiram dúvidas conosco.	Relações entre os participantes do PIBID
S24	Particularmente fiquei muito feliz pela oportunidade do PIBID oferecer essa parceria da escola com a Unicentro, onde posso colaborar com uma parcela para a formação dos futuros colegas, compartilhando a experiência que tenho em sala de aula. Por outro lado também aprendo muito com eles e a escola e alunos são beneficiados.	Particularmente fiquei muito feliz pela oportunidade do PIBID oferecer essa parceria da escola com a Unicentro, onde posso colaborar com uma parcela para a formação dos futuros colegas, compartilhando a experiência que tenho em sala de aula Por outro lado também aprendo muito com eles e a escola e alunos são beneficiados.	Funções dos supervisores do PIBID Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID

Questão 9 - Quais aspectos didáticos você contribuiu para a formação de futuros professores de Matemática, dentro da sua supervisão do PIBID/Matemática?

S	Respostas dos supervisores à Questão 9	Excertos das respostas - Unidades de Contexto	Unidades de Registro
S1	Construção e elaboração de material pedagógicos	Construção e elaboração de material pedagógicos	Recursos e materiais didáticos
S2	Uso de recursos tecnológicos em sala de aula a contribuição foi recíproca, atendimento individual aos alunos com dificuldades, jogos.	Uso de recursos tecnológicos em sala de aula	Abordagens metodológicas no PIBID
S3	Estudo de Conteúdos de Matemática da Educação Básica, intervenções em sala de aula juntamente com o Supervisor para que os alunos da Educação Básica tenham uma boa ensino aprendizagem.	intervenções em sala de aula juntamente com o Supervisor para que os alunos da Educação Básica tenham uma boa ensino aprendizagem. Estudo de Conteúdos de Matemática da Educação Básica	Funções dos supervisores do PIBID Conhecimento pedagógico do conteúdo
S4	Compromisso e Responsabilidade; Elaboração de plano de intervenção; Confeção de trabalhos acadêmicos.	Confeção de trabalhos acadêmicos. Elaboração de plano de intervenção; compromisso e responsabilidade	Inserção no universo da pesquisa Conhecimento da prática docente
S5	Durante esses anos de trabalho acho que os bolsistas acabaram por entender muito sobre a dinâmica de uma escola de ensino básico e público. Eles puderam ter contato com a construção de um planejamento, conhecimento e participação em reuniões de Colegiado Escolar, vivência do AC, planejamento e execução de cursos, planejamento e execução de aulas de reforço, construção e prática de projetos interdisciplinares, entre outros.	Eles puderam ter contato com a construção de um planejamento, conhecimento e participação em reuniões de Colegiado Escolar, vivência do AC, planejamento e execução de cursos, planejamento e execução de aulas de reforço, construção e prática de projetos interdisciplinares, entre outros. Durante esses anos de trabalho acho que os bolsistas acabaram por entender muito sobre a dinâmica de uma escola de ensino básico e público.	Conhecimento da prática docente Escola como espaço formativo
S6	Dentre os vários aspectos que tive a oportunidade de oferecer aos alunos docentes, destaco principalmente a minha prática em sala de aula, minha experiência profissional como docente; também posso colaborar com diversos recursos materiais, que auxiliam em seu trabalho.	Dentre os vários aspectos que tive a oportunidade de oferecer aos alunos docentes, destaco principalmente a minha prática em sala de aula, minha experiência profissional como docente;	Compartilhamento de experiências
S7	experiencia de sala de aula como lidar com a indisciplina dos alunos. como lidar com o uso das cadernetas e o penejamento, muitas vezes não ensinado nas instituições de Ensino Superior.	experiencia de sala de aula como lidar com a indisciplina dos alunos. como lidar com o uso das cadernetas e o penejamento, muitas vezes não ensinado nas instituições de Ensino Superior.	Conhecimento da prática docente
S9	Na minha opinião, eu acho que os bolsistas se sentiam seguros naquilo que eles iam desenvolver, porque eu tentava passar para eles muita confiança em todo momento, eu orientava os mesmos para entrar em sala de aula sempre seguros na quilo que iam trabalhar. Então agente pesquisava e preparava todas as atividades juntos e desempenhava as mesmas juntos, um dando apoio ao outro.	porque eu tentava passar para eles muita confiança em todo momento, eu orientava os mesmos para entrar em sala de aula sempre seguros na quilo que iam trabalhar. Então agente pesquisava e preparava todas as atividades juntos e desempenhava as mesmas juntos, um dando apoio ao outro.	Funções dos supervisores do PIBID
S10	Organização, compromisso, dedicação e amor.	Organização, compromisso dedicação e amor.	Conhecimento da prática docente
S11	a primeira intervenção foi a pedagógica de colocá-los diante a turma para participar como observador, depois planejar ações exitosas, ou seja seqüências didáticas motivadores e diversificadas; temos também elaborado projetos interdisciplinar juntamente com outro professores.	a primeira intervenção foi a pedagógica de colocá-los diante a turma para participar como observador, depois planejar ações exitosa, ou seja seqüências didáticas motivadores e diversificadas;	Abordagens metodológicas no PIBID
S12	Os aspectos didáticos que mais contribui foram sem dúvida, domínio de turma, afetividade com os alunos, o aspecto social em que o aluno está inserido, além do tempo de aprendizagem de cada educando, elaboração dos planos com atividades interessantes, otimizar o tempo, entre outros...	Os aspectos didáticos que mais contribui foram sem dúvida, domínio de turma, afetividade com os alunos, o aspecto social em que o aluno está inserido, além do tempo de aprendizagem de cada educando, elaboração dos planos com atividades interessantes, otimizar o tempo, entre outros...	Funções dos supervisores do PIBID
S13	Postura profissional; Ética docente; Planejamento estratégico; Planejamento de aula; Organização de tempo e espaço; Intervenção pedagógica; Preocupação com a aprendizagem do aluno; Responsabilidade social com o ser humano em formação (alunos)	Planejamento estratégico; Planejamento de aula; Organização de tempo e espaço; Intervenção pedagógica; Preocupação com a aprendizagem do aluno; Responsabilidade social com o ser humano em formação (alunos) Postura profissional; Ética docente;	Conhecimento da prática docente Conhecimento da prática docente

S14	Aulas mais dinâmicas e práticas na sala de aula. Intercâmbio direto com os educandos e equipe da escola, facilita o processo de ensino aprendizagem.	Aulas mais dinâmicas e práticas na sala de aula. Intercâmbio direto com os educandos e equipe da escola, facilita o processo de ensino aprendizagem.	Abordagens metodológicas no PIBID
S16	A maneira de como lidar, a postura, a ética, o comprometimento podem ser "imitados" de certa maneira. Se mostrar como um profissional ético (ou ao menos, tentar) já é uma forma de ensinar.	A maneira de como lidar, a postura, a ética, o comprometimento podem ser "imitados" de certa maneira. Se mostrar como um profissional ético (ou ao menos, tentar) já é uma forma de ensinar.	Conhecimento da prática docente
S17	Elaboração de questões diversificadas. Avaliação das atividades aplicadas e análise da mesma para melhorar a maneira de ensinar o conteúdo.	Elaboração de questões diversificadas	Abordagens metodológicas no PIBID
S18	No que se diz respeito a leituras e reflexões feitas durante todo o tempo, e observar as práticas a luz da teoria, a fim de intervirmos frente a realidade.	No que se diz respeito a leituras e reflexões feitas durante todo o tempo, e observar as práticas a luz da teoria, a fim de intervirmos frente a realidade.	Articulação teoria e prática
S19	Postura em sala de aula, manejo de material, vocabulário com os alunos, uso de práticas pedagógicas diferenciadas, etc.	Postura em sala de aula, vocabulário com os alunos, uso de práticas pedagógicas diferenciadas, etc.	Conhecimento da prática docente
S20	Relatando como: Trabalhar com os poucos recursos disponíveis para estimular os estudantes no processo ensino aprendizagem; Organizar os conteúdos e atividades de maneira que facilite melhor sua compreensão.	Trabalhar com os poucos recursos disponíveis Organizar os conteúdos e atividades de maneira que facilite melhor sua compreensão.	Atratividade da carreira docente Abordagens metodológicas no PIBID
S21	Comportamento dentro da sala de aula, como tratar o aluno, o que falar e o que não falar e como fazê-lo.	Comportamento dentro da sala de aula, como tratar o aluno, o que falar e o que não falar e como fazê-lo.	Conhecimento da prática docente
S22	Sempre planejar (bem) as aulas respeitando a individualidade de cada turma. O professor deve ser antes de tudo, pesquisador. Ter sempre plano A, B e C (poder ajudar o aluno quando solicitado). Ser amigo do aluno e respeitá-lo com pessoa- afetividade. Trazer a realidade do aluno (a Matemática do dia a dia) para a sala de aula. Saber o conteúdo a ser ministrado. Não deixar o aluno ir com dúvidas para casa. Nunca "bater de frente" com o aluno, ser diplomata.	Sempre planejar (bem) as aulas respeitando a individualidade de cada turma. Ser amigo do aluno e respeitá-lo com pessoa-afetividade. Nunca "bater de frente" com o aluno, ser diplomata.	Conhecimento da prática docente
		Saber o conteúdo a ser ministrado. Não deixar o aluno ir com dúvidas para casa.	Conhecimento pedagógico do conteúdo
		O professor deve ser antes de tudo, pesquisador.	Inserção no universo da pesquisa
S23	A minha experiência como professora, as orientações, conversas sobre as aulas, sempre dialogando e conduzindo o trabalho.	A minha experiência como professora, as orientações, conversas sobre as aulas, sempre dialogando e conduzindo o trabalho.	Compartilhamento de experiências
S24	A vivência deve ser acompanhada de um olhar investigativo, construído por meio de discussões com professores supervisores, de maneira a promover nos acadêmicos uma atitude reflexiva sobre suas ações no processo de ensino e aprendizagem. Este olhar investigativo sobre as ações em sala de aula deve estender-se também para nós os professores supervisores, oferecendo-nos a oportunidade de conscientizar-nos de nossas ações como forma de constante aperfeiçoamento.	Este olhar investigativo sobre as ações em sala de aula deve estender-se também para nós os professores supervisores, oferecendo-nos a oportunidade de conscientizar-nos de nossas ações como forma de constante aperfeiçoamento.	Formação continuada
		A vivência deve ser acompanhada de um olhar investigativo, construído por meio de discussões com professores supervisores, de maneira a promover nos acadêmicos	Relações entre os membros do grupo/comunidade

Questão 10 - Quais as principais orientações/recomendações que você deu ao licenciando (bolsista) quando eles chegaram para desenvolver suas ações do PIBID/Matemática em sua sala de aula?

S	Respostas dos supervisores à Questão 10	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
S1	Terem muita paciência, explicar o assunto abordado varias vezes. sempre ser cordial com o aluno. responder as dúvidas do aluno	Terem muita paciência, explicar o assunto abordado varias vezes. sempre ser cordial com o aluno. responder as dúvidas do aluno	Funções dos supervisores do PIBID
S2	Atenção, respeito e postura de professor em sala, procurar atender todos os alunos em especial os que apresentam maior dificuldade de aprendizagem.	Atenção, respeito e postura de professor em sala, procurar atender todos os alunos em especial os que apresentam maior dificuldade de aprendizagem.	Funções dos supervisores do PIBID
S3	Tenham sempre o conteúdo a ser desenvolvido bem sabido, quando não souber não enrolar e sim juntamente com o supervisor achar uma maneira de explicar melhor o conteúdo. Nunca gritar numa sala de aula, fazer com que o educado tenha prazer de estar na aula de Matemática sem medos, com vontade de aprender e participar.	Tenham sempre o conteúdo a ser desenvolvido bem sabido, quando não souber não enrolar e sim juntamente com o supervisor achar uma maneira de explicar melhor o conteúdo.	Conhecimento do conteúdos de Matemática
		Nunca gritar numa sala de aula, fazer com que o educado tenha prazer de estar na aula de Matemática sem medos, com vontade de aprender e participar.	Conhecimento da prática docente
S4	Compromisso com o projeto;	Compromisso com o projeto;	Funções dos supervisores do PIBID
S5	As orientações dadas não apenas para o trabalho comigo mas também com os colegas é de que eles sejam sempre cautelosos nas interferências e se coloquem sempre como colaboradores do trabalho desenvolvido pelo professor para que esse decente entenda quão a utilização de novas práticas podem ajudá-lo na condução da aprendizagem de seus alunos.	As orientações dadas não apenas para o trabalho comigo mas também com os colegas é de que eles sejam sempre cautelosos nas interferências e se coloquem sempre como colaboradores do trabalho desenvolvido pelo professor para que esse decente entenda quão a utilização de novas práticas podem ajudá-lo na condução da aprendizagem de seus alunos.	Conhecimento da prática docente
S6	Procuramos seguir as recomendações existentes no Edital que deu origem ao Programa mas, em especial, elaboramos nossos próprios "combinados", como o cumprimento de horários e cronograma de atividades previstas, a fim de mantermos a ordem e proporcionarmos aos alunos participantes um ambiente onde encontrem prazer em estar e da mesma forma participar das atividades propostas.	Procuramos seguir as recomendações existentes no Edital que deu origem ao Programa mas, em especial, elaboramos nossos próprios "combinados", como o cumprimento de horários e cronograma de atividades previstas	Funções dos supervisores do PIBID
S7	aplicações de jogos, assinar diariamente o livro de ponto deles, cumprimento dos horários, pesquisar novos jogos.	assinar diariamente o livro de ponto deles, cumprimento dos horários	Conhecimento da prática docente
		aplicações de jogos, pesquisar novos jogos.	Recursos e materiais didáticos
S9	Eu sempre deixava claro para eles que se preparassem muito bem, mesmo que a atividade a ser apresentada fosse bastante fácil, pois os alunos tem sempre uma pergunta na ponta da língua para lhe fazer e se eles perceberem que você está inseguro, eles perdem a confiança em você.	Eu sempre deixava claro para eles que se preparassem muito bem,	Conhecimento da prática docente
S10	Trabalhar com muita dedicação, amor e sempre preparar suas aulas. Orientei a ter responsabilidade e abraçar a educação com todos os seus melhores sonhos, pois eles iriam ter grandes alegrias com seu trabalho.	Trabalhar com muita dedicação, amor e sempre preparar suas aulas.	Conhecimento da prática docente
		Orientei a ter responsabilidade e abraçar a educação com todos os seus melhores sonhos	Funções dos supervisores do PIBID
S11	Procure primeiro conquistar o seu aluno, tenha uma relação horizontal, assim você poderá desenvolver suas ações com maior êxito.	Procure primeiro conquistar o seu aluno, tenha uma relação horizontal, assim você poderá desenvolver suas ações com maior êxito.	Conhecimento da prática docente
S12	ter cuidado com os alunos, postura em sala de aula e suas falas.	ter cuidado com os alunos, postura em sala de aula e suas falas.	Conhecimento da prática docente
S13	Que fossem organizados, que tivessem preocupação com a aprendizagem do aluno e Responsabilidade social com o ser humano em formação	Que tivessem preocupação com a aprendizagem do aluno e Responsabilidade social com o ser humano em formação (alunos)	Conhecimento da prática docente
S14	Primeiro os apresentei a equipe escolar; em seguida frisei sobre a importância em realizar antes das atividades uma conversa com os educandos, afim de conhecer um pouco sobre a história de vida dos mesmos. Sempre preparar atividades em três níveis de dificuldades, despertar nos educandos o interesse em apaixonarem-se pelo estudo de Matemática.	Sempre preparar atividades em três níveis de dificuldades, despertar nos educandos o interesse em apaixonarem-se pelo estudo de Matemática.	Funções dos supervisores do PIBID
S16	Apresentação da Escola e Equipe Gestora. Falar de minha experiência nessa escola e das "eventuais" dificuldades que, possivelmente, enfrentariam. Da expectativa do prazer de poder "modificar", interferir.	Falar de minha experiência nessa escola e das "eventuais" dificuldades que, possivelmente, enfrentariam. Da expectativa do prazer de poder "modificar", interferir.	compartilhamento de experiências

S17	Que terão desafios, e que a persistência resultará em bons frutos para seus alunos e eles mesmos. A gratificação tem valor imensurável.	Que terão desafios, e que a persistência resultará em bons frutos para seus alunos e eles mesmos. A gratificação tem valor imensurável.	Funções dos supervisores do PIBID
S18	Que ficassem a vontade, e que se tivesse alguma dúvida não tivessem receio de perguntar, ou opinar. Pois ali naquele momento todos iriam aprender e ensinar, alunos, professores e bolsistas.	Que ficassem a vontade, e que se tivesse alguma dúvida não tivessem receio de perguntar, ou opinar	Funções dos supervisores do PIBID
S19	"Isso aqui é a realidade, levanta dessa cadeira e venha mudar o mundo" Orientei-os sobre as posturas, as vivências com os demais professores e os alunos. Disse também que se um projeto não funcionou, devemos mudá-lo	Isso aqui é a realidade, levanta dessa cadeira e venha mudar o mundo	Escola como espaço formativo
		Oriei-os sobre as posturas, as vivências com os demais professores e os alunos.	Conhecimento da prática docente
S20	Oriei sobre o conteúdo que estava sendo ministrado e dei minha opinião sobre como e qual recurso utilizar.	Oriei sobre o conteúdo que estava sendo ministrado e dei minha opinião sobre como e qual recurso utilizar.	Funções dos supervisores do PIBID
S21	Ter paciência, cuidado com o que fala	Ter paciência, cuidado com o que fala	Conhecimento da prática docente
S22	Estamos todos aqui para aprender, de uma ou de outra forma. O professor é um eterno aprendiz e pesquisador. Ser gentil, educado e respeitar o aluno. Ter liderança para conseguir atingir os objetivos propostos. Saber o conteúdo a ser ministrado.	Estamos todos aqui para aprender, de uma ou de outra forma. O professor é um eterno aprendiz e pesquisador.	Formação continuada
		Saber o conteúdo a ser ministrado.	Conhecimento do conteúdos de Matemática
S24	A postura profissional e a responsabilidade que a docência requer	A postura profissional e a responsabilidade que a docência requer	Conhecimento da prática docente

Fonte: Elaborado pelo Autor.

**Apêndice 19 - Agrupamento e Recorrências das
Unidades de Registro – Questionário - supervisores**

Agrupamento das Unidades de Registro – Questionário supervisores	Recorrências das Unidades de Registro
Aproximação IES/Escolas	6
Atratividade da carreira docente	6
Compartilhamento de experiências	6
Escola como espaço formativo	6
Funções dos supervisores do PIBID	6
Abordagens metodológicas no PIBID	6
Articulação teoria-prática	6
Formação continuada	5
Parceria IES/Escolas	5
Recursos e materiais didáticos	5
Funções das escolas no PIBID	4
Inserção no universo da pesquisa	4
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	4
Possibilidades do PIBID para as Escolas	4
Ressignificação da prática docente	4
Conhecimento da prática docente	4
Conhecimento dos conteúdos de Matemática	3
Entraves na parceria IES/Escolas	3
Formação inicial	3
Perspectivas do PIBID como política pública	3
Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas	2
Funções dos coordenadores de área do PIBID	2
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas	2
Reflexões compartilhadas coletivamente	2
Conhecimento pedagógico do conteúdo	1
Total das Recorrências	102

**Apêndice 20 - Movimento de Constituição das Unidades de Registro –
Questionário - 76 licenciandos em Matemática**

QUESTÃO 1: Qual é a avaliação que você faz de sua participação no PIBID/Matemática?			
L	Respostas dos Licenciandos à Questão 1	Excertos doas respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
L01	Minha participação foi de maneira efetiva, sempre participei das reuniões, colaborei com ideias, construí e apliquei diversas oficinas, em conjunto criamos projetos interdisciplinares.	Minha participação foi de maneira efetiva, sempre participei das reuniões, colaborei com ideias, construí e apliquei diversas oficinas, em conjunto criamos projetos interdisciplinares.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L02	Para mim foi maravilhoso, foi de crescimento profissional	Para mim foi maravilhoso, foi de crescimento profissional	Formação inicial
L03	Ótima, pois a partir do pibid- Matemática , foi desenvolvido projeto de aulas, jogos, oficinas, aprendi estratégias de ensino.	Ótima, pois a partir do pibid- Matemática , foi desenvolvido projeto de aulas, jogos, oficinas, aprendi estratégias de ensino.	Abordagens metodológicas no PIBID
L04	decisivo, pois sem o projeto, eu nao teria terminado o curso.	decisivo, pois sem o projeto, eu nao teria terminado o curso.	Possibilidade do PIBID para as Licenciaturas
L05	Em uma visão geral, mesmo com as imensas dificuldades e o obstáculos pelos quais o PIBID passa perante a Universidade, produzimos todos os anos trabalhos maravilhosos para a comunidade. Com certeza estamos fazendo a diferença na educação de nossa cidade.	Em uma visão geral, mesmo com as imensas dificuldades e o obstáculos pelos quais o PIBID passa perante a Universidade	Atratividade da carreira docente
L06	Muito boa, pelo fato que percebo grande crescimento profissional.	Muito boa, pelo fato que percebo grande crescimento profissional.	Formação inicial
L07	Tenho uma boa participação no projeto, gosto de participar das atividades e tenho sempre muita disposição.	Tenho uma boa participação no projeto, gosto de participar das atividades e tenho sempre muita disposição.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L09	Participo ativamente das atividades, sempre atuando em sala de aula e colaborando com a realização dos projetos.	Participo ativamente das atividades, sempre atuando em sala de aula e colaborando com a realização dos projetos.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L11	Creio que aprendi muito com a minha participação no PIBID. Como estou no projeto a mais de três anos, pude aprender muitas coisas, vivenciar o ambiente escolar em todos os seus pontos, vincular a teoria e a prática, desenvolver e ministrar atividades a além de tudo, contribuir com os novos bolsistas conforme o grupo se renovava.	Como estou no projeto a mais de três anos, pude aprender muitas coisas, vivenciar o ambiente escolar em todos os seus pontos, vincular a teoria e a prática,	Articulação teoria-prática
L12	Sou assídua, responsável, participo de todas as reuniões do subprojeto e na formação geral, tenho um bom relacionamento com meus colegas, minha supervisora e com os demais professores da escola parceira.	Sou assídua, responsável, participo de todas as reuniões do subprojeto e na formação geral, tenho um bom relacionamento com meus colegas, minha supervisora e com os demais professores da escola parceira.	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
L13	ótima, pois tive um contato com a escola e pude verificar sobre meu real interesse em ser um professor.	Ótima, pois tive um contato com a escola e pude verificar sobre meu real interesse em ser um professor.	Aproximação IES/Escolas
L14	Considero que minha participação no PIBID/Matemática contribuiu muito para minha formação profissional porque me dediquei bastante ao programa, às vezes até mais do que deveria e por isso acredito que desenvolvi muitas habilidades sendo minha participação bastante positiva para mim.	Contribuiu muito para minha formação profissional porque me dediquei bastante ao programa,	Funções dos Licenciando no PIBID
L15	Positiva, tento ao máximo procurar formas de passar melhor os conteúdos	Positiva, tento ao máximo procurar formas de passar melhor os conteúdos	conhecimento pedagógico do conteúdo
L16	Minha participação, se dá de várias maneiras. Tive a oportunidade de, por exemplo, aprender e elaborar sínteses, onde pude dar minha opinião crítica sobre diversos assuntos. Na apresentação destas sínteses pude esclarecer muitas dúvidas. Mas até então era tudo muito teórico. Na etapa seguinte percebi que teoria e prática caminham juntas. Com a elaboração das videoaulas isso se tornou mais ascendente e claro.	Tive a oportunidade de, por exemplo, aprender e elaborar sínteses, onde pude dar minha opinião crítica sobre diversos assuntos.	Funções dos Licenciandos no PIBID
		Na etapa seguinte percebi que teoria e prática caminham juntas. Com a elaboração das videoaulas isso se tornou mais ascendente e claro.	Articulação teoria-prática
L18	Boa, me possibilita a criação de material didático, planejamento de aulas e desenvolvimento de projetos pedagógicos que talvez não teria a oportunidade de desenvolver se não no PIBID.	Boa, me possibilita a criação de material didático, planejamento de aulas e desenvolvimento de projetos pedagógicos que talvez não teria a oportunidade de desenvolver se não no PIBID.	Recursos e materiais didáticos
L19	A cada mais mais venho adquirindo conhecimentos, experiências que não podem ser ensinados na sala de aula, e posso além do mais colocar em prática todo conhecimento aprendido na Universidade e obtendo um entendimento melhor das disciplinas, além de poder ter a visão do professor, poder enxergar sua realidade seus desafios.	Posso além do mais colocar em prática todo conhecimento aprendido na Universidade e obtendo um entendimento melhor das disciplinas, além de poder ter a visão do professor, poder enxergar sua realidade seus desafios.	Articulação teoria-prática
L21	O PIBID/Matemática me trouxe uma experiência sobre a docência e me mostrou a realidade do ensino do nosso estado(Amazonas). Me fez perceber que o ensino da Matemática precisa ser melhorada. Utilizar das varias tendencias com os alunos para que assim as aulas de não se tornem cansativas para os alunos.	O PIBID/Matemática me trouxe uma experiência sobre a docência e me mostrou a realidade do ensino do nosso estado	Conhecimento da prática docente
		Utilizar das varias tendencias com os alunos para que assim as aulas de não se tornem cansativas para os alunos.	Abordagens metodológicas no PIBID
L22	O PIBID/Matemática está me favorecendo uma oportunidade imensa de conhecer a realidade de ser professor. Atraves deste projeto estou na profissão de professor de Matemática , ajudando-me a conhecer a realidade do ensino de matematica na escola onde atuo.	O PIBID/Matemática está me favorecendo uma oportunidade imensa de conhecer a realidade de ser professor	Escola como espaço formativo
		Atraves deste projeto estou na profissão de professor de Matemática , ajudando-me a conhecer a realidade do ensino de matematica na escola onde atuo.	Aproximação IES/Escolas
L23	Excelente. O PIBID me ajudou a Aperfeiçoar minha formação inicial e me ofereceu inúmeras possibilidades ainda não oferecidas no curso, por exemplo: participação nas práticas de salas de aulas, participação no cotidiano escolar, aprendizado como participante de um grupo de trabalho, reforço da opção docente, oportunidade de colocar a teoria aprendida em prática, oportunidade de escrever trabalhos reflexivos a respeito das atividades realizadas, oportunidade de apresentar trabalhos em Congressos.	O PIBID me ajudou a Aperfeiçoar minha formação inicial e me ofereceu inúmeras possibilidades ainda não oferecidas no curso, por exemplo	Conhecimento da prática docente
		Oportunidade de colocar a teoria aprendida em prática	Articulação teoria-prática
		Oportunidade de escrever trabalhos reflexivos a respeito das atividades realizadas, oportunidade de apresentar trabalhos em Congressos.	Inserção no universo da pesquisa
L24	Boa, pois participo de todos encontro e eventos.	Participo de todos encontro e eventos.	Funções dos Licenciandos no PIBID

L25	Excelente, procurei desenvolver o as metas objetivadas pelo pibid sempre.	Procurei desenvolver o as metas objetivadas pelo pibid sempre.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L26	Boa, não excelente. É produtivo, mais eu esperava mais de mim mesmo. Devido á maior preocupação com a graduação, acabo fazendo somente o previsto, mas acho que seria importante fazer um algo a mais.	Devido á maior preocupação com a graduação, acabo fazendo somente o previsto, mas acho que seria importante fazer um algo a mais.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L27	acredito que sou dedicado e participo efetivamente do pibid.	Acredito que sou dedicado e participo efetivamente do pibid.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L29	O propósito do PIBID, é unir a tecnologia ao ensino aprendizagem favorecendo o desenvolvimento cognitivo com relação ao ensino da Matemática , porem a pesar de o projeto ainda se encontrar em estagio inicial, já se percebe um pequeno grupo que se interessa pelo projeto.	O propósito do PIBID, é unir a tecnologia ao ensino aprendizagem favorecendo o desenvolvimento cognitivo com relação ao ensino da Matemática ,	Abordagens metodológicas no PIBID
L30	É difícil me alto-avaliar, mais eu avalio a PIBID como um instrumento que é capaz de gerar o desenvolvimento do raciocínio lógico e tendo como resultado uma melhor cognição no aprendizado do ensino da Matemática .	Eu avalio a PIBID como um instrumento que é capaz de gerar o desenvolvimento do raciocínio lógico e tendo como resultado uma melhor cognição no aprendizado do ensino da Matemática .	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L31	Avalio como positiva, pois, sempre fiz e faço o máximo para que meu projeto tenha um bom andamento e consequentemente seja reconhecido pelo sociedade de modo geral.	Avalio como positiva, pois, sempre fiz e faço o máximo para que meu projeto tenha um bom andamento e consequentemente seja reconhecido pelo sociedade de modo geral.	Funções dos Licenciandos PIBID
L32	Proveitosa. Por meio da minha participação, contribui não somente para meu aprendizado, como também para a eficácia do projeto. adquiri experiência para o meu futuro como profissional da educação.	Adquiri experiência para o meu futuro como profissional da educação.	Formação inicial
L33	Eu avalio como Muito Boa, aprendemos varias atividades diferentes para levar para a sala de aula.	Eu avalio como Muito Boa, aprendemos varias atividades diferentes para levar para a sala de aula.	Abordagens metodológicas no PIBID
L34	foi Boa, pois desenvolvemos varias metodologias de ensino em sala de aula.	Foi Boa, pois desenvolvemos varias metodologias de ensino em sala de aula.	Abordagens metodológicas no PIBID
L35	Sempre atendo as solicitações de minha supervisora, realizando todas as atividades propostas com antecedência. Estou sempre me atualizando e buscando participar de forma ativa neste programa.	Estou sempre me atualizando e buscando participar de forma ativa neste programa.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L36	Minha avaliação pode se dizer que esta na media, porque as minhas expectativas estão sendo superada todos os dias que eu entro na sala de aula me deparo com uma situação diferente, onde futuramente ira me ajudar ser um professor melhor, sepre visualizando uma forma diferente de lidar com os problemas, em sala de aula.	Minha avaliação pode se dizer que esta na media, porque as minhas expectativas estão sendo superada todos os dias que eu entro na sala de aula me deparo com uma situação diferente, onde futuramente ira me ajudar ser um professor melhor, sepre visualizando uma forma diferente de lidar com os problemas, em sala de aula.	Conhecimento pedagógico do conteúdo
L37	É uma ótima oportunidade de conhecer a realidade docente.	É uma ótima oportunidade de conhecer a realidade docente.	Escola como espaço formativo
L38	Sou assídua e comprometida com os objetivos do PIBID/Matemática	Sou assídua e comprometida com os objetivos do PIBID/Matemática	Funções dos Licenciandos no PIBID
L39	Regular, pois comecei a menos de dois meses nesse projeto, contudo foi muito bom participar do torneio realizado na escola onde o pibid atua.	Foi muito bom participar do torneio realizado na escola	Funções dos Licenciandos no PIBID
L40	Gratificante, fazer parte de um grupo de pesquisa que vem crescendo. Passamos muito tempo com nossos professores. Aprendemos muito mais, ou seja, é uma formação complementar.	Gratificante, fazer parte de um grupo de pesquisa que vem crescendo. Passamos muito tempo com nossos professores. Aprendemos muito mais, ou seja, é uma formação complementar.	Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID
L41	O PIBID tem sendo muito bom para o meu aprendizado, com ele vivi experiencias nas escolas as quais são totalmente da realidade que tive nos meus anos de Ensino Fundamental e médio	O PIBID tem sendo muito bom para o meu aprendizado, com ele vivi experiencias nas escolas as quais são totalmente da realidade que tive nos meus anos de Ensino Fundamental e médio	Escola como espaço formativo
L42	Enriquecedora e excelente. Aqui desenvolvi algumas habilidades que não teria oportunidade de desenvolver em outros momentos como por exemplo, a de participar de eventos sobre pesquisas na educação, submetendo trabalhos como relatos de experiência e posters.	Enriquecedora e excelente. Aqui desenvolvi algumas habilidades que não teria oportunidade de desenvolver em outros momentos Participar de eventos sobre pesquisas na educação, submetendo trabalhos como relatos de experiência e posters.	Formação inicial Inserção no universo da pesquisa
L44	Boa, pois no PIBID tenho a oportunidade de pesquisar e desenvolver atividades pedagógicas diferentes no laboratório de Matemática , aplicar as atividades com os estudantes, perceber pontos que precisam se corrigidos ou melhorados, e o que funcionou bem, discutir e buscar formas de melhorar os que não foram satisfatórios. Ter contato direto com estudantes, e pesquisas, conversar com professores sobre a realidade escolar. Escrever e apresentar trabalhos relativos a nosso projeto em encontros e congressos.	Ter contato direto com estudantes, e pesquisas, conversar com professores sobre a realidade escolar	Compartilhamento de experiências
		Escrever e apresentar trabalhos relativos a nosso projeto em encontros e congressos. No PIBID tenho a oportunidade de pesquisar e desenvolver atividades pedagógicas diferentes no laboratório de Matemática	Inserção no universo da pesquisa Abordagens metodológicas no PIBID
L45	Avalio minha participação no PIBID/Matemática positiva e de grandes conhecimentos, estudos e reflexões.	Avalio minha participação no PIBID/Matemática positiva e de grandes conhecimentos, estudos e reflexões.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L46	Avalio o PIBID como o principal motivador para a decisão da minha futura profissão, me dando a oportunidade de vivenciar desde minha iniciação a realidade da profissão, e ainda me proporciona ter experiências usando metodologias e tendencias Matemáticas, me levando a estudar mais, o que torna o meu curso mais qualificado.	Avalio o PIBID como o principal motivador para a decisão da minha futura profissão, me dando a oportunidade de vivenciar desde minha iniciação a realidade da profissão,	Aproximação IES/Escolas
		Me proporciona ter experiências usando metodologias e tendencias Matemáticas, me levando a estudar mais, o que torna o meu curso mais qualificado.	Abordagens metodológicas no PIBID
L47	Durante o período como bolsista, pude experimentar o aumento progressivo do protagonismo dentro da sala de aula. Tanto na autonomia para produzir material, quanto no auxílio aos alunos durante a resolução de problemas. Desta forma a avaliação é positiva no sentido de que após iniciar muito tímido no projeto, pude, com o auxílio da professora supervisora e da docente de licenciatura, desenvolver-me como bolsista e consequentemente como futuro professor.	A avaliação é positiva no sentido de que após iniciar muito tímido no projeto, pude, com o auxílio da professora supervisora e da docente de licenciatura, desenvolver-me como bolsista e consequentemente como futuro professor.	Reflexões compartilhadas coletivamente
L48	Ao participar do PIBID/ Matemática estou tendo a oportunidade de conhecer meu futuro ambiente de trabalho, o contato com os alunos me proporciona experiência e sabedoria para atividades acadêmicas.	Ao participar do PIBID/ Matemática estou tendo a oportunidade de conhecer meu futuro ambiente de trabalho, o contato com os alunos me proporciona experiência e sabedoria para atividades acadêmicas.	Aproximação IES/Escolas

L49	o PIBID é importante para nos bolsistas e faz diferença para os alunos das escolas parceiras	O PIBID é importante para nos bolsistas e faz diferença para os alunos das escolas parceiras	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L50	Foi uma das minhas melhores experiências dentro da universidade. Ajudou tanto no meu crescimento pessoal quanto no profissional.	Foi uma das minhas melhores experiências dentro da universidade. Ajudou tanto no meu crescimento pessoal quanto no profissional.	formação inicial
L51	Participo buscando exercer minhas função, com um foco central na melhoria da educação pública e na minha própria melhoria como futuro docente.	Participo buscando exercer minhas função, com um foco central na melhoria da educação pública e na minha própria melhoria como futuro docente.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L52	o pibid contribuiu para estar em contato com a realidade das escolas públicas, nosso campo de trabalho.	O pibid contribuiu para estar em contato com a realidade das escolas públicas, nosso campo de trabalho.	Escola como espaço formativo
L53	Achei fundamental para minha formação a participação no PIBID. Diferentemente dos estágios da minha licenciatura, houve uma interação muito grande com a escola, a supervisora e os colegas bolsistas, que permitiu uma vivência muito rica do dia-a-dia da prática docente.	Diferentemente dos estágios da minha licenciatura, houve uma interação muito grande com a escola supervisora e os colegas bolsistas, que permitiu uma vivência muito rica do dia-a-dia da prática docente.	Formação inicial
L54	A minha participação no PIBID/Matemática está sendo de excelente aproveitamento pois é uma forma de ampliar o meu conhecimento com relação a de ser professor.	A minha participação no PIBID/Matemática está sendo de excelente aproveitamento pois é uma forma de ampliar o meu conhecimento com relação a de ser professor.	formação inicial
L55	Acredito que estou contribuindo para o projeto de forma positiva, proporcionando a criação de materiais didáticos diferenciados, além de cumprir minhas obrigações como bolsista.	Acredito que estou contribuindo para o projeto de forma positiva, proporcionando a criação de materiais didáticos diferenciados, além de cumprir minhas obrigações como bolsista.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L56	Participo no que posso e dou o meu melhor, porém o tempo é corrido e eu, particularmente, me perco muito no tempo. Do contrário, eu poderia fazer mais coisas, participar de mais coisas e ter mais ideias.	Participo no que posso e dou o meu melhor, porém o tempo é corrido e eu, particularmente, me perco muito no tempo. Do contrário, eu poderia fazer mais coisas, participar de mais coisas e ter mais ideias.	Atratividade da carreira docente
L57	Participar do PIBID, foi uma das melhores coisas que aconteceu comigo na universidade, pois através dele pude aliar teoria a prática e ver de perto a realidade das escolas públicas, além de ampliar meus conhecimentos na área de educação Matemática.	Através dele pude aliar teoria a prática e ver de perto a realidade das escolas públicas, além de ampliar meus conhecimentos na área de educação Matemática.	Articulação teoria-prática
L58	Foi ótimo para a minha formação, contribuiu tanto financeiramente quanto profissionalmente.	Foi ótimo para a minha formação, contribuiu tanto financeiramente quanto profissionalmente.	Formação inicial
L59	Um crescimento muito bom com relação as aulas, e de como é importante essa ajuda aos alunos.	Um crescimento muito bom com relação as aulas, e de como é importante essa ajuda aos alunos.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L60	O PIBID visa criar essa relação entre a universidade e escola pública, levando universitários que estão cursando Matemática licenciatura, para a escola com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e construir um espaço de ação-reflexão-ação para qualificar a prática pedagógica dos bolsistas.	Visa criar essa relação entre a universidade e escola pública, levando universitários que estão cursando Matemática licenciatura, para a escola com o intuito de melhorar a qualidade do ensino	Aproximação IES/Escolas
		construir um espaço de ação-reflexão-ação para qualificar a prática pedagógica dos bolsistas.	Reflexões compartilhadas coletivamente
L62	Tem sido significativo para mim em Questão de adquirir experiência para futura atuação na realidade escolar.	adquirir experiência para futura atuação na realidade escolar.	Aproximação IES/Escolas
L63	Está sendo muito válida, pois estou tendo experiências fantásticas relacionadas ao mundo da Matemática. São vivências positivas pois é realmente uma preparação à docência, em que como profissional, poderá me trazer uma formação altamente qualificada quando for atuar ministrando na Disciplina de Matemática.	Está sendo muito válida, pois estou tendo experiências fantásticas relacionadas ao mundo da Matemática. São vivências positivas pois é realmente uma preparação à docência, em que como profissional, poderá me trazer uma formação altamente qualificada quando for atuar ministrando na Disciplina de Matemática.	Conhecimento da prática docente
L64	Eu adoro o PIBID, estar em sala de aula não é um trabalho para mim, é uma coisa muito prazerosa. Faço o possível para um melhor desenvolvimento de projetos, sendo eles elaborados vem a parte que mais gosto, a escola, a sala de aula. Me interajo com os alunos, tirando dúvidas e ajudando-os da melhor forma.	Eu adoro o PIBID, estar em sala de aula não é um trabalho para mim, é uma coisa muito prazerosa.	Conhecimento da prática docente
L65	O PIBID foi implantado para resolver o problema se de fato o licenciando vai continuar ou não na profissão de professor. Alia em muitos aspectos a teoria à prática	O PIBID foi implantado para resolver o problema se de fato o licenciando vai continuar ou não na profissão de professor.	Formação inicial
L66	Sempre procurei cumprir com as minhas tarefas com responsabilidade. Acredito que apesar de nunca ter deixado de cumprir com meus deveres, poderia ter me empenhado mais na realização de alguns.	Sempre procurei cumprir com as minhas tarefas com responsabilidade	Funções dos Licenciandos no PIBID
L67	A participação no PIBID/Matemática foi de grande valia para minha formação acadêmica.	A participação no PIBID/Matemática foi de grande valia para minha formação acadêmica.	Formação inicial
L70	Uma avaliação das melhores, pois nos possibilita vivenciar o cotidiano das escolas, o contato com os alunos, a rotina dos professores, o que só vem a acrescentar em experiência.	Uma avaliação das melhores, pois nos possibilita vivenciar o cotidiano das escolas, o contato com os alunos, a rotina dos professores, o que só vem a acrescentar em experiência.	Escola como espaço formativo
L71	Me empenhei, contribuir para o desenvolvimentos das atividades propostas.	Me empenhei, contribuir para o desenvolvimentos das atividades propostas.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L72	Bastante ativa, intensa e proveitosa. Com uma forte ligação e interação com a escola envolvida no projeto, também pelo longo tempo de atuação pelo projeto na mesma diferente dos estágios	Com uma forte ligação e interação com a escola envolvida no projeto, também pelo longo tempo de atuação pelo projeto na mesma diferente dos estágios	Formação inicial
L73	Entendo que minha atuação é bom, pois sempre busco algo que possa melhorar a compreensão e o entendimento do aluno em sala de aula.	Entendo que minha atuação é bom, pois sempre busco algo que possa melhorar a compreensão e o entendimento do aluno em sala de aula.	Abordagens metodológicas no PIBID
L74	Um aprendizado incrível o pibid só veio a somar e dar mais certeza no quero para mim.	Um aprendizado incrível o pibid só veio a somar e dar mais certeza no quero para mim.	Formação inicial
L75	Eu acho muito favorável, visto que o programa é de suma importância para quem esta iniciando a licenciatura.	Eu acho muito favorável, visto que o programa é de suma importância para quem esta iniciando a licenciatura.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L76	No começo do programa, eu era uma bolsista muito tímido e não gostava de falar em público. Mas a convivência me ajudou a superar essa barreira e me integrar com as turmas assistidas. Hoje vejo que, se não fosse o PIBID, certamente continuaria tímido e não conheceria as maneiras de conviver com as turmas.	No começo do programa, eu era uma bolsista muito tímido e não gostava de falar em público. Mas a convivência me ajudou a superar essa barreira e me integrar com as turmas assistidas. Hoje vejo que, se não fosse o PIBID, certamente continuaria tímido e não conheceria as maneiras de conviver com as turmas.	Formação inicial

QUESTÃO 2: Em sua visão, quais são as principais potencialidades formativas do PIBID/Matemática para a formação de professores de Matemática?

L	Respostas dos Licenciandos à Questão 2	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
L01	Pesquisador; Busca por novos conhecimentos e práticas pedagógicas; Criatividade; Entendimento sobre o que é ser professor e tudo o que isso realmente implica	Busca por novos conhecimentos e práticas pedagógicas	Conhecimento da prática docente

		Entendimento sobre o que é ser professor e tudo o que isso realmente implica	Escola como espaço formativo
L04	Eu coloco ser os principais: Relação professor-aluno e aluno-aluno, modelagem Matemática , incentivo a pesquisa na area do ensino-aprendizagem.	Incentivo a pesquisa na area do ensino-aprendizagem	Inserção no universo da pesquisa
		Modelagem Matemática	Abordagens metodológicas no PIBID
L05	Acho que extrema importância para nossa formação profissional.	Acho que extrema importancia para nossa formação profissional.	Fornação inicial
L06	inúmeras, dentre elas a formação para a realidade de sala de aula, visão de realidade, novas perspectivas.	A formação para a realidade de sala de aula, visão de realidade, novas perspectivas.	Escola como espaço formativo
L07	O projeto contribui muito para a formação docente por fazer com que os Licenciandos conheçam a realidade escolar, comecem a ganhar experiência e a traçar seus perfis docentes.	O projeto contribui muito para a formação docente por fazer com que os Licenciandos conheçam a realidade escolar, comecem a ganhar experiência e a traçar seus perfis docentes.	Escola como espaço formativo
L10	Visualização da realidade da escola pública; Aplicação das tendências metodológicas do ensino da Matemática etc.	Visualização da realidade da escola pública	Escola como espaço formativo
		Aplicação das tendências metodológicas do ensino da Matemática	Abordagens metodológicas no PIBID
L11	O PIBID supre todos os quesitos que a graduação deixa a desejar. A possibilidade de vincular teoria e prática, o contato com a realidade da escola pública, o contato com os alunos e a possibilidade de desenvolver e aplicar atividades desenvolvidas. Enfim, esse Escola como espaço formativo que ao meu ver a graduação deixa a desejar é suprido de forma espetacular pelo PIBID.	possibilidade de vincular teoria e prática	Articulação teoria-prática
		Escola como espaço formativo	Escola como espaço formativo
L12	Aprendemos a lidar com a rotina de uma escola, vamos desenvolvendo técnicas para conquistar os alunos, aprendemos como nos posicionar diante de determinadas situações, experimentamos didáticas, refletimos sobre o porque de cada erro e cada acerto...	Aprendemos como nos posicionar diante de determinadas situações	Conhecimento da prática docente
		Lidar com a rotina de uma escola	Escola como espaço formativo
		Experimentamos didáticas	Abordagens metodológicas no PIBID
L13	Muito significante e positiva para melhorar a formação dos professores	Muito significante e positiva para melhorar a formação dos professores	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L14	O PIBID possibilita aos Licenciandos planejar e aplicar atividades de intervenção, realizar pesquisas em educação Matemática , analisar os resultados obtidos das atividades, avaliar os alunos e acompanhar as aulas do professor da turma. Além de escrever e publicar trabalhos em eventos externos a universidade.	escrever e publicar trabalhos em eventos externos a universidade.	Inserção no universo da pesquisa
		possibilita aos Licenciandos planejar e aplicar atividades de intervenção	Conhecimento da prática docente
		Realizar pesquisas em educação Matemática , analisar os resultados obtidos das atividades	Escola como espaço formativo
L15	Todo alunos de Matemática devia passar por uma sala de aula antes de se forma para saber se é aquilo que ele quer, e o PIBID proporciona isso	Todo alunos de Matemática devia passar por uma sala de aula antes de se forma para saber se é aquilo que ele quer, e o PIBID proporciona isso	Conhecimento da prática docente
L16	Para muitos o PIBID é uma forma de legitimar a escolha da profissão docente. para mim, o PIBID contribui grandemente para minha visão quanto a escola, sala de aula, postura de professor e preocupação com o aprendizado do aluno. Aprendi a prezar pela qualidade dos conteúdos e não apenas a quantidade	minha visão quanto a escola, sala de aula, postura de professor e preocupação com o aprendizado do aluno	Conhecimento da prática docente
		Aprendi a prezar pela qualidade dos conteúdos e não apenas a quantidade	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
		Forma de legitimar a escolha da profissão docente.	Formação inicial
L17	Visualização da realidade das escolas públicas.	Visualização da realidade das escolas públicas.	Escola como espaço formativo
L18	Experiências em escolas com diferentes graus de compreensão, o que possibilita uma visão mais ampla do cotidiano escolar.	Possibilita uma visão mais ampla do cotidiano escolar.	Escola como espaço formativo
L19	O PIBID so tem a contribuir com uma melhor formação academica para nós futuros professores, na faculdade se fala muito em pratica, que seria este envolvimento da pratica com a teoria, mas sem a ajuda do PIBID não temos condições de vivenciar esta pratica.	Envolvimento da pratica com a teoria	Articulação teoria-prática
L20	Têm grande potencialidade, no que se refere a adequar o bolsista a uma prática pedagógica eficaz.	Adequar o bolsista a uma prática pedagógica eficaz.	Conhecimento da prática docente
L21	O PIBID/Matemática ajuda a melhorar a nossa visão sobre a pratica docente. Nos mostra que é necessário utilizar as varias fontes de ensino da Matemática para se ter sucesso com os alunos e com a própria profissão em si.	Melhorar a nossa visão sobre a pratica docente	Conhecimento da prática docente
		Utilizar das varias fontes de ensino da Matemática	Abordagens metodológicas no PIBID
L22	O PIBID/Matemática está servindo como um meio para a aprendizagem para nós acadêmicos a conhecer a nossa profissão, ou seja, está nos mostrando como realmente funciona o mundo da docencia.	Aprendizagem para nós academicos a conhecer a nossa profissão,	Conhecimento da prática docente
L23	O potencial do Projeto é colocar o bolsista dentro da prática escolar e do grupo interdisciplinar, incentivando os bolsistas a trabalhar em grupo, participar do cotidiano escolar, colocar em prática a teoria e refletir sobre tudo isso, ao mesmo tempo em que todo esse trabalho é supervisionado, orientado e acompanhado de perto.	O potencial do Projeto é colocar o bolsista dentro da prática escolar e do grupo interdisciplinar, incentivando os bolsistas a trabalhar em grupo, participar do cotidiano escolar,	Escola como espaço formativo
		colocar em prática a teoria e refletir sobre tudo isso, ao mesmo tempo em que todo esse trabalho é supervisionado, orientado e acompanhado de perto.	Articulação teoria-prática
L24	Formação ampla e completa, e o melhor de maneira antecipada.	Formação ampla e completa, e o melhor de maneira antecipada.	Formação inicial
L25	Potencializa a forma como se ensinar, e mostra como ser um bom educador	Potencializa a forma como se ensinar, e mostra como ser um bom educador	Conhecimento da prática docente
L26	Vejo que o pibid nos fornece um bom repertório de atitudes que poderemos tomar em sala, devido as situações em que somos colocados	Nos fornece um bom repertório de atitudes que poderemos tomar em sala, devido as situações em que somos colocados	Abordagens metodológicas no PIBID
L27	Um potencial e muito, se o participante souber aproveitar. tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.	Um potencial e muito, se o participante souber aproveitar. tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L28	conhecimento do conteúdo e ajudar a fazer futuros projetos na escola	Conhecimento do conteúdo e ajudar a fazer futuros projetos na escola	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L29	O pibid é mais uma fonte de pesquisa na contribuição do ensino aprendizagem.	O pibid é mais uma fonte de pesquisa na contribuição do ensino aprendizagem.	Inserção no universo da pesquisa
L30	Eu considero o pibid como uma nova ferramenta de trabalho para o desenvolvimento do ensino da Matemática .	Eu considero o pibid como uma nova ferramenta de trabalho para o desenvolvimento do ensino da Matemática .	Abordagens metodológicas no PIBID
L31	Grandiosa, pois proporciona ao professorando exercer sua profissão mesmo antes da formação, servindo de experiência para quando for exercer de fato, não sinto tanta dificuldade.	Exercer sua profissão mesmo antes da formação	Formação inicial
L32	Diálogo potencializado pela vivência escolar;Visão privilegiada pela experiência antes adquirida no PIBID.	Diálogo potencializado pela vivência escolar;	Escola como espaço formativo
L33	No meu caso é a Criatividade, pois como nosso foco no PIBID é trazer atividades diferenciadas para as aulas de Matemática , então estamos sempre pensando outros tipos de materiais para serem aplicados em sala de aula.	Trazer atividades diferenciadas para as aulas de Matemática	Recursos e materiais didáticos

L35	Enquanto são aprendidos os conteúdos matemáticos e metodologias de ensino no curso de Licenciatura em Matemática, o PIBID fornece a oportunidade de aplicá-los em sala de aula, fazendo com que a práxis seja posta em ação.	o PIBID fornece a oportunidade de aplicá-los em sala de aula, fazendo com que a práxis seja posta em ação.	Articulação teoria-prática
L37	Por trabalharmos com muitas atividades práticas, ganhamos experiência e faz com que no futuro tenhamos mais facilidade em levar essa práticas para o dia a dia em sala de aula.	Por trabalharmos com muitas atividades práticas, ganhamos experiência e faz com que no futuro tenhamos mais facilidade em levar essa práticas para o dia a dia em sala de aula.	Escola como espaço formativo
L38	Melhoria da prática docente e aulas menos tradicionais.	Melhoria da prática docente e aulas menos tradicionais.	Abordagens metodológicas no PIBID
L39	O PIBID/Matemática tem ajudado muitos alunos na sua formação acadêmica. Prova disso é que grande parte dos formados logo entraram para o mestrado e também já estão atuando em escolas, tudo isso graças ao bom desempenho no projeto.	O PIBID/Matemática tem ajudado muitos alunos na sua formação acadêmica.	Formação inicial
L40	Numa formação sólida e com professores críticos e reflexivos, professores mais humanos.	Formação sólida e com professores críticos e reflexivos	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L42	Como professores de Matemática é comum que a maioria dos docentes não tenha muita habilidade na escrita, o PIBID trouxe-nos a oportunidade de nos envolver em eventos que incentivam a licenciatura e mostram a realidade escolar vivenciada hoje e as práticas e pesquisas existentes além de novas concepções que vão sendo formadas diariamente. Outro sim, mostra que atividades diferenciadas podem trazer um resultado bem acima do esperado enriquecendo o aprendizado e acrescentando a alunos e professores afetividade e efetividade nas relações diversas e na absorção do ensino aplicado.	Mostram a realidade escolar vivenciada hoje	Escola como espaço formativo
		Oportunidade de nos envolver em eventos	Inserção no universo da pesquisa
		Mostra que atividades diferenciadas podem trazer um resultado bem acima do esperado	Recursos e materiais didáticos
L44	Contato com pesquisas em educação, e possibilidade de realizar pesquisas; Vivência da realidade escolar; Prática e atuação como professor; Debates e discussão sobre o currículo e orientações dos documentos oficiais; Produção de materiais e planejamento de aulas.	Debates e discussão sobre o currículo e orientações dos documentos oficiais; Prática e atuação como professor; Vivência da realidade escolar;	Escola como espaço formativo
		Contato com pesquisas em educação, e possibilidade de realizar pesquisas;	Inserção no universo da pesquisa
		Produção de materiais e planejamento de aulas.	Recursos e materiais didáticos
L45	As potencialidades formativas do PIBID tem sido grandiosas pois além das vivências nas aulas de Matemática pesquisamos sobre temas variados e também fazemos estudos de temas diversificados que contribuem para uma prática diferenciada como o uso da calculadora em sala de aula, jogos de informática abordando conteúdos matemático.	As potencialidades formativas do PIBID tem sido grandiosas pois além das vivências nas aulas de Matemática pesquisamos sobre temas variados	Inserção no universo da pesquisa
		Fazemos estudos de temas diversificados que contribuem para uma prática diferenciada	Abordagens metodológicas no PIBID
		Uso da calculadora em sala de aula, jogos de informática abordando conteúdos matemático.	Recursos e materiais didáticos
		vivências nas aulas de Matemática	Escola como espaço formativo
L46	O PIBID nos leva a estudar e sermos pesquisadores, proporcionando vivenciar experiências positivas e negativas e como proceder uma vez que já estivermos atuando como professores, podemos testar oficinas, metodologias e tendências, buscando encontrar um meio onde se possa ensinar os conteúdos matemáticos levando o aluno a aprender.	Encontrar um meio onde se possa ensinar os conteúdos matemáticos levando o aluno a aprender.	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
		Proporcionando vivenciar experiências positivas e negativas e como proceder uma vez que já estivermos atuando como professores, podemos testar oficinas, metodologias e tendências	Abordagens metodológicas no PIBID
		O PIBID nos leva a estudar e sermos pesquisadores	Inserção no universo da pesquisa
L47	O PIBID é desenvolvido paralelamente ao curso de licenciatura, diferente do estágio obrigatório, condicional para a conclusão do curso. O que possibilita durante a realização das atividades acadêmicas aprimorar a relação escola-universidade e o distanciamento teoria/prática.	O que possibilita durante a realização das atividades acadêmicas aprimorar a relação escola-universidade e o distanciamento teoria/prática.	Aproximação IES/Escolas
		O PIBID é desenvolvido paralelamente ao curso de licenciatura, diferente do estágio obrigatório, condicional para a conclusão do curso	Formação inicial
L48	Experiência como futuros profissionais da prática docente.	Experiência como futuros profissionais da prática docente.	Conhecimento da prática docente
L49	Experimentar a docencia antes de chegar ate ela	Experimentar a docencia antes de chegar até ela	Formação inicial
L50	Melhoria do Ensino-Aprendizagem.	Melhoria do Ensino-Aprendizagem	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L51	O PIBID proporciona para seus participantes uma formação docente muito completa, altamente instrutiva.	O PIBID proporciona para seus participantes uma formação docente muito completa, altamente instrutiva.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L53	Há muitas potencialidades formativas do PIBID/Matemática . Após o primeiro ano do programa e muita discussão e pesquisas, fizemos o planejamento e aplicação de uma sequência didática que fazia parte do currículo da turma. Foi uma oportunidade de sentir-se professor, com todas as responsabilidades pertinentes, mas ao mesmo tempo sentir-se amparada pela supervisão atenta da professora em todas as fases do projeto.	Foi uma oportunidade de sentir-se professor, com todas as responsabilidades pertinentes,	Escola como espaço formativo
		Sentir-se amparada pela supervisão atenta da professora em todas as fases do projeto.	Relações entre os participantes do PIBID
L55	O PIBID é uma ótima oportunidade para se conhecer a futura profissão empregada, além de já nos ajudar a compreender recursos e táticas que podem ser utilizadas em nossa formação.	Compreender recursos e táticas que podem ser utilizadas em nossa formação.	Conhecimento da prática docente
		Conhecer a futura profissão empregada,	Conhecimento da prática docente
L56	Muitas, o PIBID nos proporciona a experiência que só poderíamos começar a viver depois de formados, muito diferente do estágio que apenas nos permite observar e não treinar. Além do mais, ao entrarmos em sala de aula com alguém com o nosso nível de experiência e mais um (a) professor (a) já formado e experiente, nos permite ter mais segurança e aprender mais fácil, errando menos. O PIBID também nos permite trocar ideias entre outros bolsistas que estão aprendendo como nós e assim um também ensina o outro com suas experiências e dificuldades. Em reuniões do PIBID também ocorre apresentações nas quais sempre conseguimos aprender coisas novas e curiosidades que nunca observamos em matérias simples e também nas mais complicadas, e sempre tendo o apoio dos coordenadores do projeto, que nos ensinam e nos incentivam muito. Podemos realizar pesquisas e apresentar projetos que também contribui muito para nossa formação.	Proporciona a experiência que só poderíamos começar a viver depois de formados,	Formação inicial
		Permite trocar ideias entre outros bolsistas que estão aprendendo como nós e assim um também ensina o outro com suas experiências e dificuldades.	Compartilhamento de experiências
		Realizar pesquisas e apresentar projetos que também contribui muito para nossa formação.	Escola como espaço formativo
L57	O PIBID é um ótimo programa, pois através dele podemos aperfeiçoar nossos conhecimentos com relação a práticas pedagógicas.	Muito diferente do estágio que apenas nos permite observar e não treinar.	Formação inicial
		O PIBID é um ótimo programa, pois através dele podemos aperfeiçoar nossos conhecimentos com relação a práticas pedagógicas.	Conhecimento da prática docente
L58	O PIBID proporciona ao discente a participação em eventos científicos e um conhecimento teórico e pratico que o curso não oferece a não ser par os bolsista de iniciação que são poucas bolsas.	Conhecimento teórico e pratico que o curso não oferece	Articulação teoria-prática
		Participação em eventos científicos	Inserção no universo da pesquisa
L59	è muito bem estruturada agora cabe aos alunos bolsistas fazerem o seu trabalho com seriedade e responsabilidade.	Cabe aos alunos bolsistas fazerem o seu trabalho com seriedade e responsabilidade.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L60	Vem muito a beneficiar, dando ênfase em nosso curso e possivelmente na vida profissional.	Vem muito a beneficiar, dando ênfase em nosso curso e possivelmente na vida profissional.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L61	São muitas, no que se refere a pratica para a formação, uma vez que é visível as melhorias na comunidade.	São muitas, no que se refere a pratica para a formação,	Conhecimento da prática docente
L62	De forma significativa o PIBID proporciona ao educando uma formação diferenciada, pois as atividades realizadas tem o intuito de inovar o contexto da sala de aula, além de proporcionar ao bolsista uma aproximação maior com a sala de aula e ainda dando ao bolsista bagagem de conhecimento no intuito de desenvolver escritas com a parte teórica e pratica.	Desenvolver escritas com a parte teórica e pratica.	Inserção no universo da pesquisa
		Proporcionar ao bolsista uma aproximação maior com a sala de aula	Escola como espaço formativo
		inovar o contexto da sala de aula	Escola como espaço formativo

L63	Maior conhecimento de todos os conteúdos específicos para atuar na prática educativa.	Maior conhecimento de todos os conteúdos específicos para atuar na prática educativa.	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L64	Considero que o PIBID ampliou minha visão sobre o contexto escolar; sobre a profissão de professor de Matemática	Ampliou minha visão sobre o contexto escolar;	Escola como espaço formativo
		Ampliou minha visão sobre a profissão de professor de Matemática	Conhecimento da prática docente
L66	O PIBID/Matemática permite fazer pesquisas e discussões a respeito de práticas de ensino, problemas encontrados nas escolas, formas de aprendizagem dos alunos, e mais coisas relacionadas à educação. Essas discussões nas comunidades podem ser mais acrescentadas.	O PIBID/Matemática permite fazer pesquisas e discussões a respeito de práticas de ensino,	Inserção no universo da pesquisa
L67	O PIBID tem um potencial que o estágio supervisionado não tem. Diante das metas que são impostas, temos a autonomia para executar algumas práticas e verificar os resultados de nosso trabalho na escola.	PIBID tem um potencial que o estágio supervisionado não tem	Formação inicial
L69	Ajuda na formação do aluno pibidiano a como proceder diante de uma sala de aula. adquirimos experiência antes de assumirmos de vez uma sala de aula.	Ajuda na formação do aluno pibidiano a como proceder diante de uma sala de aula. adquirimos experiência antes de assumirmos de vez uma sala de aula.	Conhecimento da prática docente
L70	Uma ótima oportunidade para vivenciarmos o cotidiano das escolas e o contato com os alunos em sala de aula, nos dando a oportunidade de conviver nesse meio e nos prepararmos cada vez mais para fazer o melhor, percebendo as necessidades individuais de cada aluno.	Contato com os alunos em sala de aula e oportunidade para vivenciarmos o cotidiano das escolas	Escola como espaço formativo
L72	As potencialidades são as maiores possíveis, tendo no programa uma interação com a realidade escolar que no pouco tempo de de estágio de maneira alguma seria possível uma boa noção da realidade a ser encarada na profissão. Como também o contato em convívio com os alunos e com o dia a dia do professor quanto a todas as suas atividade na escola, não somente na sala de aula.	Contato em convívio com os alunos e com o dia a dia do professor quanto a todas as suas atividade na escola,	Escola como espaço formativo
		Interação com a realidade escolar que no pouco tempo de de estágio de maneira alguma seria possível uma boa noção da realidade	Formação inicial
L73	Entendo, que a uma diferença entre saber resolver uma determinada questão e saber ensinar. Por isso, com o PIBID temos a oportunidade de aperfeiçoar, ou seja, aprender na prática, o que a Universidade não tem como nos proporcionar por si só. Além, da troca de vivências com professores supervisores das escolas, professores da universidade e alunos de diversas posições culturais e sociais	Temos a oportunidade de aperfeiçoar ou seja aprender na pratica	Conhecimento da prática docente
		Troca de vivências com professores supervisores alunos de diversas posições culturais e sociais e professores em geral.	Compartilhamento de experiências
L74	a experiência adquirida ao longo desse tempo.	A experiência adquirida ao longo desse tempo.	Conhecimento da prática docente
L75	Tem um importante favorecimento na vida dos alunos, pois contribui no seu aprendizado.	Tem um importante favorecimento na vida dos alunos, pois contribui no seu aprendizado.	Conhecimento da prática docente
L76	Nas comunidades de prática as experiências são compartilhados com todos da equipe. Na formação de professores, aprendo o que posso fazer em sala de aula e o que não posso fazer.	Na formação de professores, aprendo o que posso fazer em sala de aula e o que não posso fazer.	Conhecimento da prática docente
		experiencias são compartilhados com todos da equipe.	Compartilhamento de experiências

QUESTÃO 3: Comente a respeito da seguinte proposição: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” Para você de que maneira a Escola pode contribuir como um lócus de formação, ação e experiência docente?

L	Respostas dos Licenciandos à Questão 3	Excertos das respostas Unidades de Contexto	Unidades de Registro
L01	O trabalho que o PIBID faz é o que deveria acontecer na Universidade, participando do projeto é que me sinto em processo de formação, na escola vivenciamos a profissão de forma efetiva, não há contos de fadas, a realidade da escola nos mostra o que as cadeiras da educação não faz. O estágio é um período muito curto em que praticamente não nos envolvemos com a comunidade escolar. Meu desejo como futura professora seria que todos os meus colegas da graduação tivessem essa oportunidade que estou tendo.	Meu desejo como futura professora seria que todos os meus colegas da graduação tivessem essa oportunidade que estou tendo.	Perspectivas do PIBID como política pública
		O estágio é um período muito curto em que praticamente não nos envolvemos com a comunidade escolar.	Formação inicial
L02	mostrando a realidade dos alunos e da escola para começar a grande mudança, que é trágica.	realidade dos alunos e da escola	Escola como espaço formativo
L03	dando total apoio e participando efetivamente de todos os projetos e aplicações.	participando efetivamente de todos os projetos e aplicações.	Parceria IES/Escolas
L04	A escola pode estar cedendo espaço e oportunidades ao formando, uma vez que este, poderá vir a estar pesquisando durante intervenções e pesquisas nesta experiência dentro da escola.	escola pode estar cedendo espaço e oportunidades ao formando	Escola como espaço formativo
L05	Diz respeito ao ensino-aprendizagem, aprender a ensinar, é isso o que o PIBID nos oferece.	Diz respeito ao ensino-aprendizagem, aprender a ensinar,	Conhecimento da prática docente
L06	Claro que sim. Só basta a escola querer	Claro que sim. Só basta a escola querer	Escola como espaço formativo
L07	Estar dentro da escola enquanto Licenciandos é a melhor maneira de saber o que nos espera quando estivermos no mercado de trabalho. É essencial conhecer a realidade escolar e traçarmos um perfil docente, para podermos sair da universidade mais confiantes e determinados.	Estar dentro da escola enquanto Licenciandos é a melhor maneira de saber o que nos espera quando estivermos no mercado de trabalho	Escola como espaço formativo
L08	A transição da teoria aprendida na faculdade para a prática da escola	Transição da teoria aprendida na faculdade para a prática da escola	Articulação teoria-prática
L09	Pode contribuir dando espaço aos Licenciandos para terem a oportunidade de experiência docente durante sua formação.	Oportunidade de experiência docente durante sua formação.	Escola como espaço formativo
L10	Mostrando a realidade das escolas públicas. Discussão com os professores que estão envolvidos na escola pública. Estudos teóricos sobre os processos de aquisição do conhecimento.	Discussão com os professores que estão envolvidos na escola pública.	Compartilhamento de experiências
		Mostrando a realidade das escolas públicas.	Escola como espaço formativo
		Estudos teóricos sobre os processos de aquisição do conhecimento.	Formação continuada
L11	A frase traduz bem o que acontece na graduação, somos sobrecarregados de teorias, e nos formamos matemáticos apenas, não professores de Matemática. Proporcionando ao licenciando um maior contato com o ambiente escolar, ele será capaz de relacionar as teorias estudadas na universidade e ficar mais próximo da sua futura profissão. Ao meu ver, o contato com professores experientes, as observações de aula, a possibilidade de interagir com os alunos é algo muito rico. A escola pode contribuir recebendo bem os alunos que querem fazer estágio ou desenvolver alguma atividade na escola, afinal dentre de poucos anos ele pode estar lecionando nela. Pode ser um professor sem experiência, "pobre" no sentido de não ter familiaridade com estratégias de ensino e dinâmicas interessante ou pode ser um professor preparado para assumir uma turma e mostrar que a Matemática pode ser legal, e esse contato que a escola pode proporcionar é fundamental para isso.	A escola pode contribuir recebendo bem os alunos que querem fazer estágio ou desenvolver alguma atividade na escola, afinal dentre de poucos anos ele pode estar lecionando nela.	Escola como espaço formativo
		Proporcionando ao licenciando um maior contato com o ambiente escolar, ele será capaz de relacionar as teorias estudadas na universidade e ficar mais próximo da sua futura profissão.	Articulação teoria-prática
L12	Comparo com uma árvore, precisamos de um "tronco" que é a Universidade para nos ensinar (formação), dos vários galhos que são as escolas onde compartilhamos os saberes (ação e experiência) para as milhares de folhas que são nossos alunos. Com o objetivo de não deixar que nenhum desista, caia ou seque. Não há formação sem prática, precisamos cada vez mais de apoio e orientação ao iniciarmos a docência, por isso julgo de suma importância o PIBID na escola.	Não há formação sem prática, precisamos cada vez mais de apoio e orientação ao iniciarmos a docência, por isso julgo de suma importância o PIBID na escola.	Articulação teoria-prática

L13	acho que deve ter mais dedicação em ser professor, e tornando as aulas mais lúdicas e diversificadas assim incentivando os alunos a serem futuros professores e esse incentivo deve ser desde cedo.	Incentivando os alunos a serem futuros professores e esse incentivo deve ser desde cedo.	Funções das escolas no PIBID
		Tornando as aulas mais lúdicas e diversificadas	Abordagens metodológicas no PIBID
L14	A escola poderia contribuir se cumprisse o principal objetivo do programa que é a docência compartilhada, porém em dois anos que estou no PIBID isso não acontece.	A escola poderia contribuir se cumprisse o principal objetivo do programa que é a docência compartilhada	Funções das escolas no PIBID
L15	É o ponto de partida para quem quer seguir a profissão	É o ponto de partida para quem quer seguir a profissão	Aproximação IES/Escolas
L16	A escola deve investir na formação de professores. Não é o fato de fazerem um curso de capacitação que quer dizer formação. O processo formativo é muito mais denso e complexo, mas que influi grandemente para o tipo de professor que você quer ser.	A escola deve investir na formação de professores.	Escola como espaço formativo
L17	A frase traz consigo uma metáfora, a qual dá uma ideia do descomprometimento dos professores das escolas públicas com o ensino-aprendizagem. Esses atuam como professores mas nem sempre são educadores, nem sempre estão preocupados com o que é aprendido pelo aluno. Por isso, acredito que é preciso fazer um apanhado geral sobre as ações dos professores em sala de aula e propor-lhes que melhorem suas práticas. Acredito que assim melhorariamos a educação do nosso país.	Uma ideia do descomprometimento dos professores das escolas públicas com o ensino-aprendizagem.	Entraves na parceria IES/Escolas
		É preciso fazer um apanhado sobre as ações dos professores em sala de aula e propor-lhes que melhorem suas práticas	Ressignificação da prática docente
L18	Na escola e onde iremos atuar profissionalmente, então nada melhor que desenvolver projetos neste ambiente.	Nada melhor que desenvolver projetos neste ambiente.	Escola como espaço formativo
L19	acredito sim que é preciso que a escola esteja mais presente no decorrer da formação desses professores, pois so através dessa formação e que teríamos professores mais capacitados para o mercado de trabalho, a escola vem nos mostrar o que de fato e ser um professor, conhecer esta realidade e essencial para nós.	conhecer esta realidade e essencial para nós.	Escola como espaço formativo
		É preciso que a escola esteja mais presente no decorrer da formação desses professores, pois so através dessa formação e que teríamos professores mais capacitados para o mercado de trabalho.	Escola como espaço formativo
L20	Comentário da proposição: Correndo o risco de estar totalmente errado, posso dizer que se a proposição está afirmando que o profissional docente deve dominar o processo de formação de professores assim como domina o conteúdo que é ministrado por ele em aula, então a julgo equivocada por atribuir um peso quase que desnecessário ao professor conferindo-lhe uma responsabilidade ainda maior do que a carga exagerada que já possui. Mas se quando se diz profissão estiver na verdade se referindo ao processo formativo daí a considero correta e óbvia pois não é ensinando que se a prende a ensinar (o que sugere uma recursão claramente ilegal). Incentivando a troca de informações entre os professores.	Incentivando a troca de informações entre os professores.	Compartilhamento de experiências
		Conferindo-lhe uma responsabilidade ainda maior do que a carga exagerada que já possui.	Excesso de atividades do professor
L21	A Escola pode contribuir com minha formação como futura professora de ensino da matemática me apoiando, mostrando o melhor caminho para seguir e como trabalhar utilizando-se das várias didáticas e metodologias.	Mostrando o melhor caminho para seguir	Escola como espaço formativo
		Como trabalhar utilizando-se das várias didáticas e metodologias.	Abordagens metodológicas no PIBID
L22	A escola é um meio e fonte que pode nos trazer um grande conhecimento antes de atuar na área da docência. E o PIBID/Matemática está oferecendo esta oportunidade para nós bolsistas. Com essa oportunidade estamos vivenciando a realidade dos professores, seja, esta realidade boa ou ruim.	Pode nos trazer um grande conhecimento antes de atuar na área da docência.	Conhecimento da prática docente
		Estamos vivenciando a realidade dos professores ,seja, esta realidade boa ou ruim.	Escola como espaço formativo
L23	A Escola pode ajudar nossa formação quando nos dá autonomia para produzir ou participar de projetos e atividades ao mesmo tempo em que nos supervisiona antes, durante e depois de fazermos isso.	Dá autonomia para produzir ou participar de projetos e atividades	Conhecimento da prática docente
L24	A escola é local específico e único para essa formação, não diria professor, mas transcendendo no conceito de educação, diria educador, sem formalizações e institucionalismo. Portanto a escola, nos dá a experiência necessária para uma boa formação	A escola, nos dá a experiência necessária para uma boa formação	Escola como espaço formativo
L25	Incentivando os educandos, em minha opinião os estágios deveriam ser remunerados.	Em minha opinião os estágios deveriam ser remunerados.	Formação inicial
L26	Através das orientações de professores, das trocas de experiências, de contato com o aluno, do conhecimento da estrutura escolar, etc.	Através das orientações de professores, das trocas de experiências, de contato com o aluno, do conhecimento da estrutura escolar, etc.	Compartilhamento de experiências
L27	as escolas tem que trazer os licenciados para elas para poderem preparar os profissionais elas também. com isso fariam os futuros professores possam colocar em pratica o que aprendeu na universidade, assim criando um boa experiência.	fariam os futuros professores possam colocar em pratica o que aprendeu na universidade	Articulação teoria-prática
L28	Nada melhor do que a experiência na escola para voce perceber o que gosta de fazer futuramente, para poder contribuir com o ensino docente e, só se pode perceber isso em uma sala de aula, com diversas experiencias.	so se pode perceber isso em uma sala de aula, com diversas experiencias	Escola como espaço formativo
		nada melhor do que a experiencia na escola para voce perceber o que gosta de fazer futuramente,	Escola como espaço formativo
L29	A profissão requer mais do que o conhecimento sobre o conteúdo, é preciso conhecer também sobre a comunidade escolar. Então precisa-se de mais prática docente. Sabemos que para estágio dessa natureza não existe remuneração. Mas o governo gasta com tantas outras coisas desnecessária.	é preciso conhecer também sobre a comunidade escolar.	Escola como espaço formativo
		Sabemos que para estágio dessa natureza não existe remuneração.	Formação inicial
L30	As ações do PIBID já nos dá essa liberdade de interagir dentro da escola, ao passo que estamos nos formando e nos informando através das ações do PIBID na escola.	nos dá essa liberdade de interagir dentro da escola, ao passo que estamos nos formando e nos informando através das ações do pibid na escola.	Escola como espaço formativo
L31	Devido ao fato de termos durante nossa formação a oportunidade de desenvolvermos um trabalho diretamente com as escolas, já nos dá um diferencial, pois a escola básica nos proporciona o conhecimento real sobre o que acontece de fato nela, que é um pouco diferente de muitas teorias estudadas durante a formação, ajudando assim, a não haver impactos no momento da atuação como professor.	Devido ao fato de termos durante nossa formação a oportunidade de desenvolvermos um trabalho diretamente com as escolas, já nos dá um diferencial, pois a escola básica nos proporciona o conhecimento real sobre o que acontece de fato nela, que é um pouco diferente de muitas teorias estudadas durante a formação	Articulação teoria-prática
L32	Lá é o lugar onde podemos nos deparar com todas as teorias estudadas em sala de aula. É lá onde vamos para a prática escolar.	Lá é o lugar onde podemos nos deparar com todas as teorias estudadas em sala de aula. É lá onde vamos para a prática escolar.	Articulação teoria-prática
L34	A escola é bastante importante na formação do docente, pois, é na escola que vemos como realmente é a vida de professor, dificuldades, aprendemos algumas táticas para lidar com os alunos.	É na escola que vemos como realmente é a vida de professor, aprendemos algumas táticas para lidar com os alunos.	Escola como espaço formativo
L35	Como uma prática ativa, e um possível "ensaio" para minha futura atuação.	uma prática ativa, e um possível "ensaio" para minha futura atuação.	Escola como espaço formativo
L37	Estando presentes no dia a dia da Escola, os bolsistas entendem como funciona a escola com outra visão, agora de futuros docentes não mais como alunos. Já começamos a traçar estratégias de que forma agir quando começarmos a exercer nossa profissão.	Estando presentes no dia a dia da Escola, os bolsistas entendem como funciona a escola com outra visão, agora de futuros docentes não mais como alunos	Escola como espaço formativo
L38	Da maneira como ela abre as portas para a universidade e recebe os PIBIDianos	Da maneira como ela abre as portas para a universidade e recebe os PIBIDianos	Funções das escolas no PIBID
L40	A escola pode estar cedendo espaço e oportunidades ao formando, uma vez que este, poderá vir a estar pesquisando durante intervenções e pesquisas nesta experiência dentro da escola.	poderá vir a estar pesquisando durante intervenções e pesquisas nesta experiência dentro da escola.	Escola como espaço formativo
L41	incentivando os alunos a estarem em busca de muito mais conhecimento	incentivando os alunos a estarem em busca de muito mais conhecimento	Funções das escolas no PIBID
L42	Como aluna de um curso na modalidade EaD, posso dizer que a teoria fica muito distanciada da prática. Assim, na escola, desenvolvendo atividades, criando esse vínculo com os alunos, tendo a responsabilidade de aplicar aulas e atividades diferenciadas, nos atemos mais à aplicação das teorias na prática. Enriquecemos nossa formação quando desenvolvemos a prática docente além de afirmar o desejo de executar a docência efetivamente.	nos atemos mais à aplicação das teorias na prática	Articulação teoria-prática
		na escola, desenvolvendo atividades, criando esse vínculo com os alunos, tendo a responsabilidade de aplicar aulas e atividades diferenciadas,	Abordagens metodológicas no PIBID
L44	É na escola que o professor existe propriamente, e é nela que iremos atuar. A universidade realiza debates e traz propostas para melhoria do ensino e reflexão da	É na escola que o professor existe propriamente, e é nela que iremos atuar.	Escola como espaço formativo

	atividade docente, mas é preciso que tenhamos com saber quais as dificuldades, e como nos sentimos diante dessa ou daquela proposta, para isso é preciso uma prática que permita que essa reflexão seja realizada de acordo com nossa vivência e não apenas expectativas.	para isso é preciso uma prática que permita que essa reflexão seja realizada de acordo com nossa vivência e não apenas expectativas.	Reflexões da prática pedagógica
L45	Acho que o primeiro fator é dar liberdade para o professor trabalhar em sala de aula por percebemos que a escola procura padronizar até a avaliação que será dada sem se preocupar com os níveis de desempenho dos alunos de uma sala de outra.	Acho que o primeiro fator é dar liberdade para o professor trabalhar em sala de aula por percebemos que a escola procura padronizar até a avaliação que será dada sem se preocupar com os níveis de desempenho dos alunos de uma sala de outra.	Atratividade da carreira docente
L46	Desde que entrei no PIBID passei a ver a profissão docente como um eterno aprendizado, o professor tem que ser um pesquisador, e sempre estar buscando a aprender, pois nunca se sabe tudo, sempre ha um modo mais fácil, ou prático para ensinar um conceito ou outro. A escola permite que nós desde já façamos pesquisas, criamos meios para ensinar e avaliamos os resultados, se positivos ou negativos. Quando positivos, são meios que usaremos para ensinarmos quando professores formos, se negativos, descartamos tal ideia e criamos novos meios de ensinar para chegar no principal objetivo que é o ensino e aprendizagem, e no meio deste processo aprendemos cada vez mais, e aprendemos que é necessário aprender sempre.	ver a profissão docente como um eterno aprendizado, aprendemos que é necessário aprender sempre. o professor tem que ser um pesquisador, e sempre estar buscando a aprender, pois nunca se sabe tudo	Formação continuada Inserção no universo da pesquisa
L47	Assim como o profissional que se forma em medicina tem sua residência inicial, sendo o hospital de base co-formador de suas capacidades, a escola deve ser a "casa" do licenciando que está no caminho formativo para assumir a sala de aula.	a escola deve ser a "casa" do licenciando que está no caminho formativo para assumir a sala de aula.	Escola como espaço formativo
L48	A escola contribui no momento em que incentiva seus alunos a sempre buscarem cada vez mais o conhecimento, seja de forma passiva ou não.	A escola contribui no momento em que incentiva	Funções das escolas no PIBID
L49	Deixando atuar como pibidiano	deixando atuar como pibidiano	Funções das escolas no PIBID
L50	Sobre a proposição, é necessário que a formação de professores esteja vinculada ao ambiente escolar, que o licenciando tenha maior contato e vivência na escola. Sobre isto, acredito que o PIBID deveria ser um processo obrigatório para todos os Licenciandos, pois a experiência vivida nele é intensa, decisiva e muito gratificante. E a contribuição da escola está em oferecer o espaço, nos inserir na realidade dela, termos contato com os professores e suas experiências que tanto tem a contribuir com a nossa formação, afinal ali aprendemos a fazer fazendo, aprendemos a ensinar, ensinando! Enquanto aprendemos a teoria na universidade estamos ao mesmo tempo transmitindo para a escola e assim não ficamos na superficialidade. E esta é uma excelente prática!	Aprendemos a teoria na universidade estamos ao mesmo tempo transmitindo para a escola acredito que o PIBID deveria ser um processo obrigatório para todos os Licenciandos, pois a experiência vivida nele é intensa, decisiva e muito gratificante.	Articulação teoria-prática Perspectivas do PIBID como política pública
		E a contribuição da escola está em oferecer o espaço, nos inserir na realidade dela, termos contato com os professores e suas experiências que tanto tem a contribuir com a nossa formação, afinal ali aprendemos a fazer fazendo, aprendemos a ensinar, ensinando!	Conhecimento da prática docente
L51	A escola pode ajudar dando suporte sempre para novos docentes necessitarem de ajuda, com informação e compartilham de seus conhecimentos pedagógicos.	compartilham de seus conhecimentos pedagógicos.	Compartilhamento de experiências
		A escola pode ajudar dando suporte sempre para novos docentes necessitarem de ajuda	Funções das escolas no PIBID
L52	um dos grandes problemas da educação é a indisciplina dos alunos que impossibilita os professores de desenvolverem suas aulas conforme programadas.	é a indisciplina dos alunos que impossibilita os professores de desenvolverem suas aulas conforme programadas.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L53	Ouvimos muito falar do "choque de realidade" que os professores recém formados sentem quando entram em sala de aula, logo após a sua formatura. Os estágios obrigatórios do curso não dão uma dimensão real da atividade, na maior parte das vezes são só momentos de observação, sem muita possibilidade de entendimento da real dimensão da prática. A Escola aberta, com professores dispostos a atuar como coformadores, pode ajudar muito na ação do futuro docente, que antes mesmo de sua formatura será capaz de fazer as reflexões sobre práticas docentes e entender as dificuldades que permeiam a profissão.	com professores dispostos a atuar como coformadores, pode ajudar muito na ação do futuro docente "choque de realidade" que os professores recém formados sentem quando entram em sala de aula, logo após a sua formatura	Funções dos supervisores do PIBID Atratividade da carreira docente
		Os estágios obrigatórios do curso não dão uma dimensão real da atividade, na maior parte das vezes são só momentos de observação, sem muita possibilidade de entendimento da real dimensão da prática.	Formação inicial
L54	Através de apoio nas diferentes formas.	Através de apoio nas diferentes formas.	Funções das escolas no PIBID
L55	A entrada de Licenciandos nas escolas, sendo esta realizada com mais participação, ajuda o discente a se preparar e conhecer os desafios de sua futura profissão. Já o introduzindo em seu futuro ambiente e o ajudando a construir uma identidade profissional.	Já o introduzindo em seu futuro ambiente e o ajudando a construir uma identidade profissional	Escola como espaço formativo
		ajuda o discente a se preparar e conhecer os desafios de sua futura profissão.	Conhecimento da prática docente
L56	A escola pode nos mostrar realidades que as vezes imaginávamos diferente, pode nos proporcionar experiência através da prática mais constante durante nossa formação.	ode nos proporcionar experiência através da prática mais constante durante nossa formação.	Escola como espaço formativo
L57	A Escola é o principal ambiente para os futuros professores obterem suas primeiras experiências em sala de aula. É a partir dessas experiências que ele irá decidir se realmente será docente ou não.	A Escola é o principal ambiente para os futuros professores obterem suas primeiras experiências em sala de aula.	Escola como espaço formativo
		É a partir dessas experiências que ele irá decidir se realmente será docente ou não.	Escola como espaço formativo
L58	Acolhendo os futuros estagiários e bolsista de programas como o PIBID, a escola deveria participar do mundo acadêmico, uma esta em frente a outra e parece dois mundo completamente diferentes.	Acolhendo os futuros estagiários e bolsista de programas como o PIBID	Funções das escolas no PIBID
		uma esta em frente a outra e parece dois mundo completamente diferentes.	Aproximação IES/Escolas
L59	Para nós temos total liberdade de trabalho desde que respeitemos as normas da escola e também toda a equipe diretiva.	Para nós temos total liberdade de trabalho desde que respeitemos as normas da escola e também toda a equipe diretiva.	Parceria IES/Escolas
L60	Dando oportunidades, como cursos de aperfeiçoamento, aceitar novas idéias, que trarão benefícios para escola e principalmente para os alunos.	Dando oportunidades, como cursos de aperfeiçoamento, aceitar novas idéias, que trarão benefícios para escola e principalmente para os alunos.	Funções das escolas no PIBID
L61	Dando oportunidades e contribuindo para que docentes possa ter maravilhosas experiências.	Dando oportunidades e contribuindo para que docentes possa ter maravilhosas experiências.	Escola como espaço formativo
L63	Os professores que estão atuando a algum tempo nas escolas públicas devem estar em contínua formação continuada, buscando melhorias no ensino-aprendizagem no que diz respeito a Matemática .	Os professores que estão atuando a algum tempo nas escolas públicas devem estar em contínua formação continuada	Formação continuada
L64	A escola deve contribuir abrindo portas para futuros professores, proporcionando a eles espaço na escola assim como: turmas para desenvolver projetos e daí surge o contato de futuros professores e alunos, adquirindo experiência docente	A escola deve contribuir abrindo portas para futuros professores,	Funções das escolas no PIBID
L66	Acredito que o PIBID tem sido uma grande oportunidade pra escola aproveitar nesse contexto. Os professores já atuantes na escola, na maioria das vezes não estão acostumados com pesquisas, o que pra nós estudantes de licenciatura está bem acostumado. Acredito que abrir as portas para a universidade, estimulando um trabalho conjunto entre os graduandos e professores é uma ação. Além de permitir a formação dos professores já atuantes, ainda contribui para a formação dos futuros professores.	Acredito que abrir as portas para a universidade, estimulando um trabalho conjunto entre os graduandos e professores é uma ação.	Funções das escolas no PIBID
		Acredito que o PIBID tem sido uma grande oportunidade pra escola aproveitar nesse contexto. permitir a formação dos professores já atuantes, ainda contribui para a formação dos futuros professores.	Aproximação IES/Escolas Formação continuada
L67	A escola pode contribuir dando espaço para os "pibistas" trabalharem. Desta maneira futuro professores terão contato com a profissão, antes de serem formados.	A escola pode contribuir dando espaço para os "pibistas" trabalharem	Escola como espaço formativo
L68	É que na escola que é a pratica! você tem que ter a teoria, mas é na pratica que o negocio acontece, é na escola que você coloca toda sua teoria e mais coisas para saber dominar uma sala de aula, falar com o aluno, tudo, então depende da escola!	É que na escola que é a pratica! você tem que ter a teoria, mas é na pratica que o negocio acontece,	Escola como espaço formativo
L69	abrindo suas portas para os alunos pibidianos para que possamos nos relacionar com todos, inclusive com professores experientes que já dão as suas aulas e que tem muito a contribuir com nossa formação. até mesmo com professores de outras disciplinas.	Abriendo suas portas para os alunos pibidianos para que possamos nos relacionar com todos, inclusive com professores experientes que já dão as suas aulas e que tem muito a contribuir com nossa formação. até mesmo com professores de outras disciplinas.	Funções da escola no PIBID
L70	Da melhor maneira possível, pois acredito ser essencial este primeiro contato com a escola, com sua rotina, com seus alunos, com os professores, pois toda experiência que	Acredito ser essencial este primeiro contato com a escola,	Escola como espaço formativo

	podermos obter antes de assumir uma turma na escola será de muita utilidade nesse primeiro momento.		
L72	Abrindo mais horizontes para atuação e inter-relação com os professores em formação, permitindo a eles um convívio maior com a realidade escolar para que realmente conheçam "onde estão se metendo".	Abrindo mais horizontes para atuação e inter-relação com os professores em formação, permitindo a eles um convívio maior com a realidade escolar para que realmente conheçam "onde estão se metendo".	Escola como espaço formativo
L73	A formação inicial depende da formação dos professores supervisores. De nada adianta se o professor supervisor não possuir boas experiências para passar para os bolsistas. Dessa forma, as possibilidades de futuramente termos bons profissionais dispostos no mercado é bem maior.	Essa formação inicial dependerá da formação dos professores supervisores.	Funções dos supervisores do PIBID
L74	A começar na escola quando ainda ta em formação é importantíssimo, pois só assim saberemos realmente se é isso que realmente queremos.	A começar na escola quando ainda ta em formação é importantíssimo,	Escola como espaço formativo
L75	A escola é a base e dali vem o cunho e as devidas observações do que ha em ser trabalhado.	A escola é a base e dali vem o cunho e as devidas observações do que ha em ser trabalhado.	Escola como espaço formativo
L76	"É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão." Essa frase vem retratar a realidade do magistério pois a maioria dos professores formados não fizeram a licenciatura plena e por isso perderam muitas experiências de sala de aula. Isso afeta a formação profundamente. Sem falar que os professores da Educação Básica são desvalorizados profissionalmente, pois com os baixos salários eles tem muitas dificuldades de comprar livros para melhorar o ensino aprendizagem. A escola pode contribuir deixando os professores fazerem o planejamento no horário do planejamento, facilitar na compra de materiais lúdicos para a escola, facilitar o professor a participar de Eventos de Educação Matemática e incentivar o professor a divulgar as experiências de sala de aula.	facilitar o professor a participar de Eventos de Educação Matemática e incentivar o professor a divulgar as experiências de sala de aula.	Inserção no universo da pesquisa
		Sem falar que os professores da Educação Básica são desvalorizados profissionalmente, vem retratar a realidade do magistério pois a maioria dos professores formados não fizeram a licenciatura plena e por isso perderam muitas experiências de sala de aula.	Atratividade da carreira docente

Questão 4- Você entende que existe um diálogo imperativo da Universidade na parceria com as Escolas? Por exemplo: As escolas não participam ativamente da elaboração das propostas dos Subprojetos do PIBID/Matemática. Para você, quais ações seriam importantes para diminuir a complexidade na relação Universidade-Escola.

L	Respostas dos Licenciandos à Questão 4	Excertos doas respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
L01	Principalmente comprometimento das duas partes, as escolas que realmente se engajaram (supervisores) e coordenadores de área (UFPEl) que se comprometeram com o projeto fez com que este realmente acontecesse. Dificuldades inicial foi entender qual seria o papel do PIBID dentro da escola.	Dificuldades inicial foi entender qual seria o papel do PIBID dentro da escola.	Entraves na parceria IES/Escolas
		As escolas que realmente se engajaram (supervisores) e coordenadores de área (UFPEl) que se comprometeram com o projeto fez com que este realmente acontecesse.	Relações entre os participantes do PIBID
L02	Acredito o que falta as vezes laboratórios de Matemática e parte prática da matemática nas escolas, precisam de professores que enfatize a parte prática da Matemática.	Acredito o que falta as vezes laboratórios de Matemática e parte prática da matemática nas escolas	Atratividade da carreira docente
L03	Cursos profissionalizantes, com acompanhamento da universidade, pós graduações como incentivos para os docentes das redes públicas.	Pós graduações como incentivos para os docentes das redes públicas.	Formação continuada
L04	Pesquisas exploratórias. A pesquisa só produziu relevância apos ver resultados durante pequenas atuações dentro do programa.	Pesquisas exploratórias. A pesquisa só produziu relevância apos ver resultados durante pequenas atuações dentro do programa.	Inserção no universo da pesquisa
L05	Acho que tem muito a melhorar ainda, uma maior preocupação por parte da universidade com seus futuros docentes. Uma dificuldade que passamos é a liberação de materiais que não são comuns de papelaria para experimentos de física.	Dificuldade que passamos é a liberação de materiais que não são comuns de papelaria para experimentos de física.	Atratividade da carreira docente
L06	as duas deveriam andar juntas, pois os docentes trazem consigo a inovação e vontade de fazer o novo, assim transformar o aprendizado um prazer para os alunos e não uma obrigação.	as duas deveriam andar juntas, pois os docentes trazem consigo a inovação e vontade de fazer o novo, assim transformar o aprendizado um prazer para os alunos e não uma obrigação.	Parceria IES/Escolas
L07	Deve-se ter uma proximidade entre escola e universidade. Os alunos Licenciandos precisam conhecer o ambiente escolar e atuar nele enquanto graduandos, para um melhor desempenho profissional posteriormente. Acredito que as maiores dificuldades sejam lidar com as diferenças dos alunos e a falta de respeito dos mesmos para com os professores.	Deve-se ter uma proximidade entre escola e universidade.	Aproximação IES/Escolas
		Os alunos Licenciandos precisam conhecer o ambiente escolar e atuar nele enquanto graduandos	Escola como espaço formativo
		As maiores dificuldades sejam lidar com as diferenças dos alunos e a falta de respeito dos mesmos para com os professores	Dificuldades em sala de aula
L08	Falta de planejamento da escola	Falta de planejamento da escola	Entraves na parceria IES/Escolas
L09	Percebi que muitos alunos do Ensino Fundamental das escolas parceiras não tiveram ainda a curiosidade de saber como funciona a universidade, ou nem tem vontade de ingressar na universidade. Considero essa falta de interesse um desafio, pois assim, não haverá profissionais qualificados. Mas o PIBID, aproxima os bolsistas (Licenciandos) dos alunos e consequentemente surge um interesse em saber o que nós, bolsistas, estudamos ou fazemos na universidade. E assim, alguns alunos decidem fazer um curso superior. Acho que deve haver um estímulo da universidade aos alunos.	O PIBID, aproxima os bolsistas (Licenciandos) dos alunos e consequentemente surge um interesse em saber o que nós, bolsistas, estudamos ou fazemos na universidade Acho que deve haver um estímulo da universidade aos alunos.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L10	Formação de professores centrada nas dificuldades da escolas públicas brasileira. Preparação do futuro professor para intervir na realidade escolar.	Formação de professores centrada nas dificuldades da escolas públicas brasileira.	Escola como espaço formativo
L11	Projetos como o PIBID deveriam ser implementados em larga escola, acredito que todos os alunos da graduação deveriam passar por esse tipo de experiência. Para isso a parceria entre a escola e a universidade é muito importante! Dificuldades vivenciadas na escola: sala super lotadas, heterogeneidade dos alunos, desinteresse, querer desenvolver atividades inovadoras e ser barrado pelos outros professores que não saem de sua zona de conforto, ser obrigado a trabalhar com o material do governo e o mesmo chegar com três meses de atraso, lidar com péssimas instalações e poucos materiais, dentre outros.	Projetos como o PIBID deveriam ser implementados em larga escola,	Perspectivas do PIBID como política pública
		Sala super lotadas, heterogeneidade dos alunos, desinteresse, querer desenvolver atividades inovadoras	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
		Para isso a parceria entre a escola e a universidade é muito importante	Parceria IES/Escolas
		Lidar com péssimas instalações e poucos materiais, dentre outros.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
		Ser barrado pelos outros professores que não saem de sua zona de conforto,	Entraves na parceria IES/Escolas
L12	A Universidade deve trabalhar diversas culturas; Trazer a realidade das escolas para as aulas do Ensino Superior; Disciplinas psicológicas básicas, para entendermos alguns comportamentos.	Trazer a realidade das escolas para as aulas do Ensino Superior;	Articulação teoria-prática
L13	Acho que podemos trazer os conhecimentos práticos para debates e apresentando as experiências para a sociedade em artigos e relatos de experiências.	Apresentando as experiências para a sociedade em artigos e relatos de experiências.	Inserção no universo da pesquisa
L14	Os professores supervisores deveriam ter uma formação continuada oferecida pela universidade porque muitas vezes o professor supervisor não sabe o conteúdo da atividade de intervenção planejada pelos bolsistas de ID pois ele não viu na sua graduação.	Os professores supervisores deveriam ter uma formação continuada oferecida pela universidade	Formação continuada
L15	A estrutura da escola muitas vezes dificulta o interesse dos alunos	A estrutura da escola muitas vezes dificulta o interesse dos alunos	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L16	A escola e a universidade devem ter um bom relacionamento, por assim dizer. As dificuldades vivenciadas na escola se resumem basicamente a problemas com laboratórios de informática e os que tinham, não funcionavam e/ou não tinha internet. isso se tornou um problema porque o nosso foco é no uso da Matemática via tecnologia	A escola e a universidade devem ter um bom relacionamento	Parceria IES/Escolas
		A problemas com laboratórios de informática e os que tinham, não funcionavam e/ou não tinha internet.	Atratividade da carreira docente
L17	Eventos que tenham como foco a participação de alunos da universidade e da escola. Os alunos tem poucas perspectivas de estudo.	Eventos que tenham como foco a participação de alunos da universidade e da escola.	Inserção no universo da pesquisa

L18	O PIBID propicia um contato mais direto entre estudantes do ensino básico e estudantes da universidade, o que pode estimular o estudante do ensino básico a buscarem um curso superior e também prepara os futuros prof. (estudantes de graduação) para o dia-a-dia nas escolas. A maior dificuldade com certeza é a falta de interesse dos alunos, o que torna um desafio na preparação de algo que chame a atenção.	O PIBID propicia um contato mais direto entre estudantes do ensino básico e estudantes da universidade	Escola como espaço formativo
		E a falta de interesse dos alunos, o que torna um desafio na preparação de algo que chame a atenção.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
		O que pode estimular o estudante do ensino básico a buscarem um curso superior e também prepara os futuros prof. (estudantes de graduação) para o dia-a-dia nas escolas	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L19	a universidade precisa estar mais presente na escola, muitos dos futuros docentes acabam saindo da universidade sem nenhum entendimento do que é escola pois apenas fazem o estágio obrigatório, apenas observam e não fazem nenhuma intervenção, para mim os cursos de licenciaturas deviam estar mais vinculados com a escola na sua prática, com muitos outros projetos que possibilitem que os graduandos tenham condições de exercer na prática toda a teoria da universidade, antes de estarem formados para que tenham uma formação ainda melhor e possam sair da universidade mais preparados para atuar como docentes.	A universidade precisa estar mais presente na escola,	Aproximação IES/Escolas
		Os graduandos tenham condições de exercer na prática toda a teoria da universidade,	Articulação teoria-prática
		muitos dos futuros docentes acabam saindo da universidade sem nenhum entendimento do que é escola pois apenas fazem o estágio obrigatório, apenas observam e não fazem nenhuma intervenção	Formação inicial
L21	A universidade deveria desenvolver projetos que possam colocar os acadêmicos em contato com os alunos antes mesmo do Estágio obrigatório, assim eles poderiam ter um preparo melhor ao realizar o estágio.	A universidade deveria desenvolver projetos que possam colocar os acadêmicos em contato com os alunos antes mesmo do Estágio obrigatório	Formação inicial
L22	A universidade deveria criar eventos que poderiam envolver tanto os acadêmicos e os alunos para que assim estes possam conhecer a realidade do ensino, a profissão de docência para que assim os acadêmicos se sintam preparados antes de ingressar na profissão e antes mesmo de começar a praticar o estágio obrigatório.	Conhecer a realidade do ensino, a profissão de docência	Escola como espaço formativo
		Os acadêmicos se sintam preparados antes de ingressar na profissão e antes mesmo de começar a praticar o estágio obrigatório	Formação inicial
L23	Deve sempre existir respeito, essa é a relação fundamental para o sucesso de qualquer Projeto. Também devemos entender a distância entre teoria vista na Universidade e prática vivida na Escola Básica no momento de montar atividades e reflexões sobre acontecimentos do dia-a-dia. O professor atuante da escola básica também precisa ter noção de que precisa ser o protagonista da formação do futuro profissional de educação, não olhar para o estagiário ou bolsista como concorrente. A Universidade precisa sempre dar um retorno do que está sendo feito. Formando uma relação de confiança entre os dois.	Também devemos entender a distância entre teoria vista na Universidade e prática vivida na Escola Básica no momento de montar atividades e reflexões sobre acontecimentos do dia-a-dia.	Articulação teoria-prática
		O professor atuante da escola básica também precisa ter noção de que precisa ser o protagonista da formação do futuro profissional de educação, não olhar para o estagiário ou bolsista como concorrente	Funções dos supervisores do PIBID
		A Universidade precisa sempre dar um retorno do que está sendo feito. Formando uma relação de confiança entre os dois.	Aproximação IES/Escolas
L24	Apoio por parte da escola em geral, compreensão para podermos remanejar aulas, aceitação, uma verdadeira ligação. Não vejo problemas.	Apoio por parte da escola em geral, compreensão para podermos remanejar aulas, aceitação, uma verdadeira ligação. Não vejo problemas.	Funções das escolas no PIBID
L25	a relação entre universidade e escola deve acontecer com uma parceria sempre, alguns alunos são de classe média muito baixa, e por essa razão, e por conflitos familiares se tornam muito agressivos.	A relação entre universidade e escola deve acontecer com uma parceria sempre.	Parceria IES/Escolas
L26	A universidade deve transmitir um repertório maior de ações viáveis a serem tomadas em diferentes possíveis situações ocorrentes na escola. É importante sabermos com o que vivemos atualmente, que é o constante desinteresse dos alunos, apesar de muitas vezes ver também um limitação por parte dos educadores.	A universidade deve transmitir um repertório maior de ações viáveis a serem tomadas em diferentes possíveis situações ocorrentes na escola	Articulação teoria-prática
		Constante desinteresse dos alunos, apesar de muitas vezes ver também um limitação por parte dos educadores.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L27	os professores da universidade não devem se achar os donos do conhecimento.	os professores da universidade não devem se achar os donos do conhecimento.	Entraves na parceria IES/Escolas
L28	mais conteúdo relacionado com o dia a dia dos alunos	Mais conteúdo relacionado com o dia a dia dos alunos	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L29	Bom aqui a universidade tem nos dado suporte. Quando precisamos de concerto das máquinas como no estado não tem, é agendado com um profissional da universidade que no caso é o coordenador do programa, ele tem nos dado muito apoio além de esta sempre se preocupando com o andamento do projeto através de reuniões mensais.	ele tem nos dado muito apoio além de esta sempre se preocupando com o andamento do projeto através de reuniões mensais.	Funções dos coordenadores de área do PIBID
		universidade tem nos dado suporte.	Parceria IES/Escolas
L30	Não encontramos muitas dificuldades, sempre que a escola precisa dos trabalhos da universidade os coordenadores do pibid são muito atenciosos.	Os coordenadores do PIBID são muito atenciosos.	Funções dos coordenadores de área do PIBID
L31	Relações de interação, pois, dessa forma a universidade pode ajudar a solucionar alguns problemas da escola bem como a escola pode ajudar na formação dos profissionais que estão em processo de formação. As dificuldades foram: A mente dos coordenadores, pelo menos da escola a qual desenvolvemos nosso projeto, são muito fechadas, devido ao fato de querer que nós simplesmente desenvolvêssemos trabalhos relativos aos conteúdos trabalhados em sala de aula, querendo transformar nosso projeto num simples reforço escolar dessa forma a universidade pode ajudar a solucionar alguns problemas da escola bem como a escola pode ajudar na formação dos profissionais que estão em processo de formação.	A mente dos coordenadores, pelo menos da escola a qual desenvolvemos nosso projeto, são muito fechadas, devido ao fato de querer que nós simplesmente desenvolvêssemos trabalhos relativos aos conteúdos trabalhados em sala de aula, querendo transformar nosso projeto num simples reforço escolar	Entraves na parceria IES/Escolas
		A falta de apoio da escola acolhedora; E se tratando de espaço físico, mesmo tendo espaço disponível, burocratizaram bastante tornando inviável a utilização destes.	Parceria IES/Escolas
		Que a escola e seus profissionais acolham de maneira educada os bolsistas	Atratividade da carreira docente
L32	Um bom diálogo entre os profissionais de ambas as partes. Que a escola e seus profissionais acolham de maneira educada os bolsistas e que a universidade respeite o espaço delimitado pela escola para atuação dos mesmos.	A universidade respeite o espaço delimitado pela escola para atuação dos mesmos. Um bom diálogo entre os profissionais de ambas as partes	Funções das escolas no PIBID
		Que a escola e seus profissionais acolham de maneira educada os bolsistas	Parceria IES/Escolas
L33	Tudo começa com uma boa relação entre entre professores de ambas as entidades e os alunos participantes do PIBID, pois, se haver essa boa relação os alunos sentirão mais confiança quando tiver qualquer tipo de problema na escola.	A boa relação entre entre professores de ambas as entidades e	Parceria IES/Escolas
L35	A participação ativa de um aluno licenciando em uma sala de aula, antes da sua formação serve como uma "aula prática", onde ele encontra diversos fatores que muitas vezes, um professor recém-formado, e que nunca esteve em uma sala de aula enfrenta com maior dificuldade. Por exemplo: A indisciplina de alguns alunos, criar metodologias diversas para lecionar a matéria, falta de material didático para os alunos, etc.	A indisciplina de alguns alunos, criar metodologias diversas para lecionar a matéria, falta de material didático para os alunos, etc.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
		Criar metodologias diversas para lecionar a matéria	Abordagens metodológicas no PIBID
L36	Todas possível tanto a escola com a universidade devem trabalhar em conjunto não so no estágio, e sim nas mais variadas atividades que ambas realizam.	A escola com a universidade devem trabalhar em conjunto não so no estágio, e sim nas mais variadas atividades que ambas realizam.	Parceria IES/Escolas
L37	De parceria, confiança. As dificuldades vivenciadas na escola são: Desinteresse por parte dos alunos, falta de estrutura física e do corpo docente.	Desinteresse por parte dos alunos, falta de estrutura física e do corpo docente	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L38	A escola e a comunidade precisam estar cientes dos objetivos do PIBID e aceitar bem o trabalho realizado pelo mesmo.	Escola e a comunidade precisam estar cientes dos objetivos do PIBID e aceitar bem o trabalho realizado pelo mesmo.	Entraves na parceria IES/Escolas
L39	Comunicação clara. Contudo isso já acontece, as professoras das escolas onde o pibid atua vão sempre as reuniões e nos ajudam bastante e sempre relatam com a nossa coordenadora tudo o que acontece no projeto. A dificuldade que existe é que alguns alunos não gostam de participar do projeto, mesmo sendo esse bastante divulgado	As professoras das escolas onde o PIBID atua vão sempre as reuniões e nos ajudam bastante e sempre relatam com a nossa coordenadora tudo o que acontece no projeto	Funções dos supervisores do PIBID
		Alguns alunos não gostam de participar do projeto, mesmo sendo esse bastante divulgado	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula

L40	Uma interação mútua entre professor-aluno. O professor explorar o aluno, intelectualmente claro. O professor fazer o aluno falar, escrever e criar. A maior dificuldade vivenciada na escola está relacionada com a falta de aprendizagem dos alunos com operações básica, somar, dividir, subtrair e multiplicar.	Maior dificuldade vivenciada na escola está relacionada com a falta de aprendizagem dos alunos	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L41	As escolas devem estar mais abertas para receber as universidades, algumas ainda tem restrições com a presença dos universitários.	Algumas ainda tem restrições com a presença dos universitários.	Entraves na parceria IES/Escolas
L42	Acredito que o caminho é esse mesmo. A Universidade disponibiliza espaço e oportunidade para que os Licenciandos participem. As escolas nos recebem muito abertamente, temos toda liberdade para desenvolver as atividades propostas. Acredito também que um maior número de escolas deveriam ser atendidas pelo PIBID tendo em vista os benefícios que esse programa traz às escolas parceiras. Assim, não só Licenciandos e recém licenciados poderiam fazer parte mas também professores interessados em melhorar suas práticas pedagógicas.	Acredito também que um maior número de escolas deveriam ser atendidas pelo PIBID tendo em vista os benefícios que esse programa traz às escolas parceiras.	Perspectivas do PIBID como política pública
		A Universidade disponibiliza espaço e oportunidade para que os Licenciandos participem. As escolas nos recebem muito abertamente, temos toda liberdade para desenvolver as atividades propostas.	Parceria IES/Escolas
L43	O PIBID devia ser para todos os alunos, para o verdadeiros conhecimento da realidade que enfrentaremos. Uma das grandes dificuldades enfrentadas é a falta de interesse que gera indisciplina os quais geralmente vem da educação dos pais ou da falta dela.	O PIBID devia ser para todos os alunos, para o verdadeiros conhecimento da realidade que enfrentaremos.	Perspectivas do PIBID como política pública
		É a falta de interesse que gera indisciplina os quais geralmente vem da educação dos pais ou da falta dela.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L44	Diálogo. Através de encontros, ou reuniões que permitam a uma conhecer o que a outra. Reunião entre professores orientados de projetos como o PIBID ou estágio, e os professores da universidade, entre equipe de gestão e demais membros envolvidos no processo de ensino para que a discussão sobre a educação seja pautada na realidade escolar.	Diálogo. Através de encontros, ou reuniões que permitam a uma conhecer o que a outra. Reunião entre professores orientados de projetos como o PIBID ou estágio, e os professores da universidade, entre equipe de gestão e demais membros envolvidos no processo de ensino para que a discussão sobre a educação seja pautada na realidade escolar.	Aproximação IES/Escolas
L45	A universidade aborda sobre temáticas que favorecem o diálogo, o trabalho coletivo em sala de aula e também a valorização da realidade da criança porém nas aulas em que observamos não presenciamos estes aspectos e sim o contrário. Se as temáticas estudadas na universidade fossem efetivadas a aprendizagem aconteceria livremente, sem nenhum índice imposição.	Se as temáticas estudadas na universidade fossem efetivadas a aprendizagem aconteceria livremente, sem nenhum índice imposição.	Dificuldades em sala de aula
L46	Acho que é essencial para os cursos de licenciatura que se tenha cada vez mais bolsas como a do PIBID que inseri o futuro professor na escola, contribuindo assim para sua formação, fazendo que ele crie uma visão crítica dos problemas da escola, e o levando a criar meios que o permita a sanar tais problemas, ou medidas para neutralizá-los. Exemplo: Certa vez fomos aplicar um trabalho sobre resolução de problemas, chegando a escola não havia uma sala com lousa, então pegamos uma carteira e colocamos em cima de duas cadeiras e improvisamos uma lousa, pois achei que não seria justo mandar os alunos pra casa, e infelizmente no dia a dia na sala de aula vamos passar por situações adversas, as quais teremos que criar soluções imediatas.	Acho que é essencial para os cursos de licenciatura que se tenha cada vez mais bolsas como a do PIBID que inseri o futuro professor na escola	Perspectivas do PIBID como política pública
		Infelizmente no dia a dia na sala de aula vamos passar por situações adversas, as quais teremos que criar soluções imediatas.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L47	O trabalho com tecnologia, por exemplo, iniciativa valorizada na universidade, ainda não é realidade para a maioria das escolas públicas, que possuem laboratórios limitados e sem acesso à rede. Uma iniciativa como a do PIBID, é necessária para que a escola seja co-formadora do futuro profissional, que sai da universidade sem os óculos de um olhar utópico.	O trabalho com tecnologia, por exemplo, iniciativa valorizada na universidade, ainda não é realidade para a maioria das escolas públicas.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
		Uma iniciativa como a do PIBID, é necessária para que a escola seja co-formadora do futuro profissional.	Escola como espaço formativo
L48	As possíveis relações entre escola e universidade deveria ser de companheirismo, parceria de escola e universidade para tentar melhorar a educação dos jovens que participam do PIBID. As dificuldades vivenciadas na escola na maioria das vezes é a falta de divulgação do PIBID na escola e ainda a frequência dos alunos no PIBID.	É a falta de divulgação do PIBID na escola e ainda a frequência dos alunos no PIBID.	Entraves na parceria IES/Escolas
		parceria de escola e universidade para tentar melhorar a educação dos jovens que participam do PIBID	Parceria IES/Escolas
L49	A Docência. Resistência de alguns professores.	Resistência de alguns professores.	Entraves na parceria IES/Escolas
L50	O contato com o ambiente escolar, as ações dentro da escola, como os trabalhos que o PIBID vem desenvolvendo, de identificar as necessidades da mesma e então procurar soluções para auxiliar na melhoria, bem como a vivência naquele ambiente, pois só assim pode-se perceber a realidade da escola. Dentre as possíveis dificuldades estão o espaço físico da escola, que as vezes se encontra em péssimas condições, e salas superlotadas.	O contato com o ambiente escolar, as ações dentro da escola	Escola como espaço formativo
		O espaço físico da escola, que as vezes se encontra em péssimas condições, e salas superlotadas.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L51	Seria interessante professores da rede pública de ensino irem até a Universidade falar sobre ensino, aprendizagem, e falar sobre suas experiências pedagógicas.	Seria interessante professores da rede pública de ensino irem até a Universidade falar sobre ensino, aprendizagem, e falar sobre suas experiências pedagógicas.	Compartilhamento de experiências
L53	Os estágios obrigatórios do curso de licenciatura poderiam ser substituídos pelo PIBID, já que é um modelo que efetivamente possibilita ao licenciando uma "residência" na escola.	Os estágios obrigatórios do curso de licenciatura poderiam ser substituídos pelo PIBID	Formação inicial
L54	Colaboração dos docentes, diálogos, participação nas atividades desenvolvidas, opiniões com relação ao mesmo.	Colaboração dos docentes, diálogos, participação nas atividades desenvolvidas	Reflexões compartilhadas coletivamente
L55	Comprometimento de ambos os lados, um diálogo frequente e a troca de opiniões experiências durante todo o processo.	Troca de opiniões experiências durante todo o processo.	Compartilhamento de experiências
		Comprometimento de ambos os lados, um diálogo frequente	Parceria IES/Escolas
L56	Um aluno que se preocupa com seu futuro profissional aproveita a prática na escola para realizar e comparar as teorias de aprendizagem da qual aprende na faculdade, além de que por obter um conhecimento maior do que os alunos que ainda não ingressaram no Ensino Superior, o futuro docente tem conhecimento suficiente para poder transmitir ao aluno um bom aprendizado, dando seu melhor e buscando estudar sempre mais, analisando possibilidades de questões, dúvidas, que possam surgir na escola e que não havíamos pensado antes (o que acontece bastante em reuniões do PIBID - Matemática na Unifal -MG). Na faculdade, entretanto, nem sempre temos oportunidade de conhecer a realidade de escolas públicas e sem a prática na escola podemos ter ideias totalmente diferentes das que passamos a ter após termos experiência. Na escola, alguns alunos podem ser mais agressivos, mal educados, com menos recursos sociais, com maiores dificuldades na aprendizagem, ou mesmo possuir deficiências, o que só aprendemos a lidar mesmo com a prática, ligando aos ensinamentos da faculdade, porém sem a prática não aprendemos quase nada. Outra eventual dificuldade seriam as dúvidas que os alunos possam ter durante a aula, que nós bolsistas e também os professores já formados, não esperamos, podemos ser pegos de surpresa e o melhor é sempre ter a resposta na ponta da língua, o que acontece apenas com boa preparação. O bom professor deve estar preparado para tudo, cientes de que seus planos para suas aulas podem mudar repentinamente e devem saber improvisar, assim como darem o melhor e o máximo de empenho para com seus alunos.	Aproveitar a prática na escola para realizar e comparar as teorias de aprendizagem da qual aprende na faculdade	Articulação teoria-prática
		Temos oportunidade de conhecer a realidade de escolas públicas	Escola como espaço formativo
		Na escola, alguns alunos podem ser mais agressivos, mal educados, com menos recursos sociais, com maiores dificuldades na aprendizagem	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L57	A escola não está preparada para receber os bolsistas deveria ter uma maior comunicação entre estas duas instituição de ensino.	A escola não está preparada para receber os bolsistas deveria ter uma maior comunicação entre estas duas instituição de ensino.	Aproximação IES/Escolas
L58	Planejar e desenvolver atividades na pratica em sala de aula. A falta de comunicação na escola em relação as atividades.	A falta de comunicação na escola em relação as atividades.	Entraves na parceria IES/Escolas
L59	O que deve ser feito a Universidade já esta fazendo agora cabe aos alunos do curso terem interesse e participarem.	Cabe aos alunos do curso terem interesse e participarem.	Entraves na parceria IES/Escolas
L60	Juntar a prática com a teoria.	Juntar a prática com a teoria.	Articulação teoria-prática
L61	As duas devem andar juntas. Pois o sucesso do futuro profissional e da escola como um todo depende a união das duas, sendo raros os momentos de dificuldades vivenciadas na escola cuja qual eu participo.	Pois o sucesso do futuro profissional e da escola como um todo depende a união das duas,	Parceria IES/Escolas

L62	Uma aproximação mais significativa de todos os representantes da escola sendo professores, coordenadores, eu particularmente não tive dificuldades em me inserir no ambiente escolar pois já era familiarizada na escola, porém muitos bolsistas não se adaptaram ao sistema da escola.	Uma aproximação mais significativa de todos os representantes da escola sendo professores, coordenadores, eu particularmente não tive dificuldades em me inserir no ambiente escolar	Aproximação IES/Escolas
L63	Devem existir relações amistosas, ativas, participação coletiva, participação política e pedagógica. Dificuldades encontradas: Falta de abertura dos professores colaboradores. Os mesmos resistem pois possuem medo e até mesmo insegurança, pois se sentem vigiados pelas pibidianas.	Devem existir relações amistosas, ativas, participação coletiva, participação política e pedagógica.	Relações entre os participantes do PIBID
		Falta de abertura dos professores colaboradores. resistem pois possuem medo e até mesmo insegurança, pois se sentem vigiados pelas pibidianas.	Entraves na parceria IES/Escolas
L64	Na minha opinião deveria ter mais aceitação dos professores das escolas para os bolsistas do PIBID. Na escola que estamos atuando não temos dificuldades de vivência não, somos bem recebidos e temos apoios.	Na minha opinião deveria ter mais aceitação dos professores das escolas para os bolsistas do PIBID	Entraves na parceria IES/Escolas
		Na escola que estamos atuando não temos dificuldades de vivência não, somos bem recebidos e temos apoios.	Funções das escolas no PIBID
L66	No momento que ingressei no PIBID/Matemática, não presenciei dificuldades dentro da escola. Quanto a relação escola/universidade, acredito que ações com essas do PIBID contribui muito para que este fato ocorra Uma vez que tem-se a possibilidade de pesquisa, elaboração e execução de atividades dentro de sala de aula. Sendo que muitas dessas podem ser ligadas à universidade.	Acredito que ações com essas do PIBID contribui muito para que este fato ocorra	Aproximação IES/Escolas
		com essas do PIBID contribui muito para que este fato ocorra Uma vez que tem-se a possibilidade de pesquisa, elaboração e execução de atividades dentro de sala de aula. Sendo que muitas dessas podem ser ligadas à universidade.	Escola como espaço formativo
L67	Meus colegas e eu fomos muito bem recebidos na escola. Não tivemos grandes dificuldades.	Não tivemos grandes dificuldades.	Funções das escolas no PIBID
L68	Além do pibid e estágio, deveria ter algo a mais para que todos alunos terem um maior contato com as escolas, para ver na prática como é cuidar de uma sala de aula, isso que deveria ser o papel da universidade.	Deveria ter algo a mais para que todos alunos terem um maior contato com as escolas,	Perspectivas do PIBID como política pública
L69	a troca de experiências entre os professores das escolas com os pibidianos, troca de informações, opiniões, ideias, etc	Troca de experiências entre os professores das escolas com os pibidianos,	Compartilhamento de experiências
L70	Na minha opinião as relações entre a escola e a universidade são exatamente as que tenho presenciado, onde uma acha essencial a presença da outra e juntas se unem para fazer o melhor. A principal dificuldade, normalmente, é pela falta de infraestrutura da escola, muitas vezes não tendo espaço apropriado para o desenvolvimento das atividades, mas o bom é que sempre se dá um jeito.	Uma acha essencial a presença da outra e juntas se unem para fazer o melhor.	Parceria IES/Escolas
		É pela falta de infraestrutura da escola, muitas vezes não tendo espaço apropriado	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L71	A vivência do licenciando no âmbito escolar, contribui com maior aptidão no controle da sala de aula, maior aproveitamento da aula explorando cada segundo e a habilidade de entreter o aluno na aula, assim despertando o interesse do mesmo.	A vivência do licenciando no âmbito escolar,	Escola como espaço formativo
L72	Devem existir mais ações diretas dos graduandos na escola em mobilização para procurar sanar as dificuldades da escola quanto a propor um bom desempenho de aprendizagem aos alunos. Essa ação conjunta de ambas as instituições, propõe contribuição a ambas de forma bastante proveitosa e necessária a uma melhor formação e apoio às carências escolares.	Devem existir mais ações diretas dos graduandos na escola em mobilização para procurar sanar as dificuldades da escola	Escola como espaço formativo
		Essa ação conjunta de ambas as instituições, propõe contribuição a ambas de forma bastante proveitosa e necessária a uma melhor formação e apoio às carências escolares.	Parceria IES/Escolas
L73	Receber os acadêmicos de forma harmoniosa e colocar sempre a disposição para ajuda-los no que for necessário. Não dão muito atenção para os acadêmicos.	Não dão muito atenção para os acadêmicos.	Entraves na parceria IES/Escolas
		Receber os acadêmicos de forma harmoniosa e colocar sempre a disposição para ajudá-los no que for necessário	Funções das escolas no PIBID
L74	Aprender a incentivar mais os alunos com métodos que chame a atenção.	Aprender a incentivar mais os alunos com métodos que chame a atenção.	Abordagens metodológicas no PIBID
L75	Deve haver uma parceria maior, visto que muitas coisas encontradas fogem da realidade.	Deve haver uma parceria maior	Aproximação IES/Escolas
L76	A relação tem que ser de parceria, pois as escolas assistidas não suportam mais serem criticadas pelas universidades. O que as escolas desejam é que sejam parte da solução no aprendizado dos alunos. O governo do ES contrata muitos professores com complementação pedagógica. E percebo que muitos deles tem dificuldades com alguns assuntos da Matemática e acabam ensinando errado aos alunos. Infelizmente, algumas escolas estão com a estrutura precária e isso compromete a aprendizagem dos alunos.	A relação tem que ser de parceria, pois as escolas assistidas não suportam mais serem criticadas pelas universidades	Entraves na parceria IES/Escolas
		O que as escolas desejam é que sejam parte da solução no aprendizado dos alunos.	Escola como espaço formativo
		Escolas estão com a estrutura precária e isso também compromete a aprendizagem dos alunos.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas

QUESTÃO 5: Quais são os fatores que de alguma maneira dificultaram na condução de atividades programadas nas escolas parceiras?

L	Respostas dos Licenciandos à Questão 5	Excertos das respostas Unidades de Contexto	Unidades de Registro
L01	Falta de comprometimento dos supervisores das mesmas.	Falta de comprometimento dos supervisores das mesmas.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L02	As maiores dificuldades, seria que nas escolas não tem professores de Matemática, se fizer uma pesquisa, quem passou pelos um período de 3 anos na faculdade vai ser coisa rara, deveria ser exigido isso, para que pudesse estar em sala de aula e ser professor, governo deveria forçar os atuais professores bício a ter que estudar em faculdade com bolsa do governo pelo menos 3 anos e nada de cursos rápido, sim formação de longo prazo, com crescimento profissional e salarial, acabaria com esses bícios da educação, tem pessoas que não querem fazer a formação porque o estado aceita de qualquer maneiras estes bícios sem formação e outros com 160 horas podem dar aulas, deveria haver pagamento de salario que ele que seja um estudante matriculado em uma faculdade e não pessoas quem administração, construção civil, direito, tecnólogo em informática, com isso teria que estudar e se dedicar para receber os salários e com isso você criaria estímulos e futuros jovens e valorizaria os futuros profissionais, colocar apenas estudantes de pedagogia, porque pelo menos, teria profissional adequado a educação e faltaria os profissionais. em caso da falta do professor e se colocaria os pedagogos e não mais bícios.	As maiores dificuldades, seria que nas escolas não tem professores de Matemática.	Atratividade da carreira docente
L03	Estrutura de laboratórios de informática, calendário escolar, falta de gestão escolar.	Estrutura de laboratórios de informática, falta de gestão escolar.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L04	Locomoção e o tempo para dedicação e falta de material didático.	Locomoção e o tempo para dedicação e falta de material didático.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L05	O sistema de rodízio que faz o projeto parar quando ele está no auge e a falta de materiais ja citado em itens anteriores	falta de materiais	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L06	a rigidez dos protocolos.	A rigidez dos protocolos	Entraves na parceria IES/Escolas
L07	A falta de atenção e interesse por parte dos alunos.	A falta de atenção e interesse por parte dos alunos.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula

L08	Falta de programação da escola	Falta de programação da escola	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L09	Falta de infraestrutura da escola, e indisciplina dos alunos.	Indisciplina dos alunos. Falta de infraestrutura da escola	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L10	Espaço físico.	Espaço físico.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L11	A falta de interesse dos alunos, pela Matemática , por adquirir conhecimento acaba por ser a maior dificuldade enfrentada por nós.	Falta de interesse dos alunos, pela Matemática ,	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L12	Falta de material tecnológico, como câmera filmadora e projetor.	Falta de material tecnológico, como câmera filmadora e projetor.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L13	talvez por ser em turno oposto as aulas, temos um pouco de dificuldade quanto a participação efetiva e comprometedora dos alunos participantes.	temos um pouco de dificuldade quanto a participação efetiva e comprometedora dos alunos participantes.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L14	O planejamento da escola parceira é péssimo e há uma falta de comunicação entre os membros incrível. Dessa forma, várias vezes as atividades de intervenção foram canceladas sem aviso prévio devido a imprevistos que acontecem na escola como liberar os alunos mais cedo ou subir aula do professor porque outro professor faltou.	planejamento da escola parceira é péssimo e há uma falta de comunicação entre os membros incrível. várias vezes as atividades de intervenção foram canceladas sem aviso prévio devido a imprevistos	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L15	o desinteresse dos alunos por a Matemática , por pensarem que não vão aprender e terminam bloqueando suas mentes	o desinteresse dos alunos por a Matemática , por pensarem que não vão aprender e terminam bloqueando suas mentes	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L16	Falta de conhecimento do tamanho do projeto por falta dos gestores e isso não despertava o interesse dos mesmos o que desencadeava outros problemas.	Falta de conhecimento do tamanho do projeto por falta dos gestores	Funções das escolas no PIBID
L17	Espaço físico da escola.	Espaço físico da escola.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L18	Muitas vezes a falta de comunicação entre bolsista e coord. e também a falta de organização por parte dos coordenadores de área na escola.	Muitas vezes a falta de organização por parte dos coordenadores de área na escola.	Funções dos coordenadores de área do PIBID
L19	ainda encontramos resistencia nas escolas por parte de alguns professores que se sentem coagidos ou até mesmo vigiados.	ainda encontramos resistencia nas escolas por parte de alguns professores que se sentem coagidos ou até mesmo vigiados.	Entraves na parceria IES/Escolas
L20	Evasão escolar, o que já abre um leque de fatores pois quando se fala de evasão na verdade me refiro as suas causas, falta de espaço físico nas escolas, e horário disponível tanto para a escola como para os alunos.	falta de espaço físico nas escolas. Evasão escolar	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L21	No inicio do projeto PIBID/Matemática, tivemos um pouco de dificuldade pois nunca tínhamos visto a realidade da docencia em sala de aula. E os alunos em alguns casos estranharam a nossa presença, mas ao conhecerem os objetivos da nossa presença se sentiram seguros e perceberam que a nossa ajuda seria bem vinda. enfim, a falta de comunicação de ambos era um dos fatores que dificultaram a condução das atividades.	nunca tínhamos visto a realidade da docencia em sala de aula.	Escola como espaço formativo
		falta de comunicação de ambos era um dos fatores que dificultaram a condução das atividades.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L22	Em alguns casos o nosso PIBID/Matemática não obteve sucesso, por exemplo, nas aulas de reforço que tentamos oferecer aos alunos, pela falta de compromisso dos alunos com essa atividade.	Em alguns casos o nosso PIBID/Matemática não obteve sucesso, por exemplo, nas aulas de reforço que tentamos oferecer aos alunos, pela falta de compromisso dos alunos com essa atividade.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L23	Tempo. Muitos projetos estão sendo realizados nas Escolas Básicas ao mesmo tempo, o que sobrecarrega os professores, impedindo algumas vezes realização de atividades.	Muitos projetos estão sendo realizados nas Escolas Básicas ao mesmo tempo, o que sobrecarrega os professores, impedindo algumas vezes realização de atividades.	Excesso de atividades do professor
L24	Horários, devido eu morar na fazenda, as vezes os horários não são muito acessíveis. Certo projetos extra-curriculares, etc.	Horários, devido eu morar na fazenda, as vezes os horários não são muito acessíveis. Certo projetos extra-curriculares	Entraves na parceria IES/Escolas
L25	A falta de comportamento dos Alunos	A falta de comportamento dos Alunos	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L26	A falta de interesse e(ou) participação dos alunos, qque levam a uma falta de compromisso, e que retarda os resultados esperados.	A falta de interesse e(ou) participação dos alunos, qque levam a uma falta de compromisso, e que retarda os resultados esperados.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L27	falta de apoio do corpo docente e do corpo discente.	falta de apoio do corpo docente e do corpo discente.	Entraves na parceria IES/Escolas
L28	falta de interesse de alguns alunos	falta de interesse de alguns alunos	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L29	A rede cai com muita frequencia.	A rede cai com muita frequencia.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L30	O linux é um programa novo, não estamos acostumados, no entanto quando precisamos de alguma atividade extra, fora da pasta de programas, encontramos dificuldades de navegação, um outro fator que atrapalha é a internet que cai com muita frequência.	A internet que cai com muita frequência.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L31	Mente fechada dos coordenadores da escola, falta de apoio na divulgação e manutenção do projeto na escola e burocratização de utilização de espaços físicos.	Mente fechada dos coordenadores da escola, falta de apoio na divulgação	Funções das escolas no PIBID
		Burocratização de utilização de espaços físicos.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L32	No caso de haver reforço escolar ministrado pelos bolsistas, os alunos da escola não levarem a sério o compromisso, prejudicando assim, a si mesmos. A falta de planejamento das atividades, bem como a inexistência de reuniões entre coordenadores, diretores e bolsistas para o desempenho do projeto.	Os alunos da escola não levarem a sério o compromisso, prejudicando assim, a si mesmos	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
		A falta de planejamento das atividades, bem como a inexistência de reuniões entre coordenadores, diretores e bolsistas para o desempenho do projeto.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L33	No meu caso foi a falta de acesso a internet na escola com isso não podemos fazer a atividade prevista para o dia e tivemos que usar um "plano B".	No meu caso foi a falta de acesso a internet na escola com isso não podemos fazer a atividade prevista para o dia e tivemos que usar um "plano B".	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L35	Durante esses dois meses de participação no programa, não encontrei dificuldade na realização de minhas atividades programadas.	Não encontrei dificuldade na realização de minhas atividades programadas.	Parceria IES/Escolas
L36		Não colaborando com os pibidianos na escola, tratando com dispreso o trabalho que esta sendo feiro por nós.	Entraves na parceria IES/Escolas

	Alguns professores que não compreendem a importância do programa, e não sendo flexíveis com os alunos, e não colaborando com os PIBIDianos na escola, tratando com desprezo o trabalho que esta sendo feito por nós.	Alguns professores que não compreendem a importância do programa	Entraves na parceria IES/Escolas
L37	Falta de interesse dos alunos.	Falta de interesse dos alunos.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L38	O meu próprio despreparo, a falta de prática docente. Por isso, o PIBID contribui fortemente para melhorar a prática.	O meu próprio despreparo, a falta de prática docente. Por isso, o PIBID contribui fortemente para melhorar a prática.	Ressignificação da prática docente
L40	Um pouco foi a falta de interesse dos alunos e, apesar deles saber pouquíssima Matemática básica.	Um pouco foi a falta de interesse dos alunos e, apesar deles saber pouquíssima Matemática básica.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L41	O Fator financeiro e a falta de interesse dos alunos das escolas.	O Fator financeiro e a falta de interesse dos alunos das escolas.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L43	Essa falta de interesse dos alunos.	Essa falta de interesse dos alunos.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L44	As atividades são conduzidas parte durante as aulas do professor e parte no contra turno, a escola, funciona em três horários, mas sem turmas integrais, apenas com programas como o Mais Educação. Os problemas são em geral nas atividades desenvolvidas no contra turno, pois os estudantes costumam não comparecer em muitas, tendo assim pouca participação, vários deles trabalham e não possuem o outro horário livre para estudos (atuamos com Ensino Médio), outro problema é com materiais, nem sempre temos disponível o que precisamos, por isso precisamos, geralmente produzir os materiais com recursos alternativos.	Outro problema é com materiais, nem sempre temos disponível o que precisamos,	Entraves na parceria IES/Escolas
		Estudantes costumam não comparecer em muitas, tendo assim pouca participação	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L45	Falta de empenho dos demais funcionários da escola; Um pouco de resistência por parte das professoras colaboradoras.	Falta de empenho dos demais funcionários da escola; Um pouco de resistência por parte das professoras colaboradoras.	Entraves na parceria IES/Escolas
L46	Atualmente não temos enfrentado grandes dificuldades em colocar em prática nossas atividades, pois a escola parceira vê o PIBID como um aliado e tem facilitado nossa atuação, disponibilizando tudo que esta a seu alcance para que nosso trabalho aconteça.	A escola parceira vê o PIBID como um aliado e tem facilitado nossa atuação,	Parceria IES/Escolas
L47	As dificuldades de estrutura são claras, porém são superadas com criatividade. Quando os professores da escola não possuem "cotas" para impressão, por exemplo, os bolsistas não se acomodam com a falta de material e procuram buscar meios alternativos para desenvolver as atividades.	Quando os professores da escola não possuem "cotas" para impressão, por exemplo, os bolsistas não se acomodam com a falta de material e procuram buscar meios alternativos para desenvolver as atividades.	Entraves na parceria IES/Escolas
L48	Os fatores que mais dificultam a condução das atividades principalmente a monitoria dos alunos, são: a falta de interesse em aprender dos alunos, a questão dos pré-requisitos necessários para o processo ensino e aprendizagem.	A falta de interesse em aprender dos alunos	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L49	Ausência de colaboração dos professores	Ausência de colaboração dos professores	Entraves na parceria IES/Escolas
L50	Indisciplina, superlotação das salas, espaço físico.	Indisciplina, superlotação das salas, espaço físico.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L51	Alunos sem interesse em aprender.	Alunos sem interesse em aprender.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L52	A indisciplina dos alunos;	A indisciplina dos alunos;	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L53	No nosso caso, como fiz parte da primeira turma do PIBID da USP, acho que a inexperiência dos bolsistas, supervisor e coordenador institucional dificultaram a condução das atividades programadas, pois não sabíamos como realizar isto.	Acho que a inexperiência dos bolsistas, supervisor e coordenador institucional dificultaram a condução das atividades programadas, pois não sabíamos como realizar isto.	Funções das escolas no PIBID
L54	A falta de colaboração de alguns professores, e dos pais dos discentes.	A falta de colaboração de alguns professores,	Entraves na parceria IES/Escolas
L55	Falta de um cronograma bem elaborado e de recursos (materiais a serem utilizados)	Falta de um cronograma bem elaborado e de recursos (materiais a serem utilizados)	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L56	A falta de vontade de alunos, e também a bagunça feita por eles, o que muitas vezes acarreta a falta de tempo para realizar todas as atividades planejadas, deixando a desejar.	A falta de vontade de alunos, e também a bagunça feita por eles,	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L58	Falta de comunicação - mudança de planejamento para as atividades que estavam em andamento.	Falta de comunicação - mudança de planejamento para as atividades que estavam em andamento.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L59	Falta de espaços adequados na escola para o trabalho dos bolsistas.	Falta de espaços adequados na escola para o trabalho dos bolsistas.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L61	Indisponibilidades de alguns membros da escola, ou estrutura do ambiente.	estrutura do ambiente. Indisponibilidades de alguns membros da escola,	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L62	O alto índice de evasão nas escolas de certa forma dificultaram o desenvolvimento de algumas atividades, e os poucos que ainda estudam nas escolas não mantinham a frequência.	O alto índice de evasão nas escolas de certa forma dificultaram o desenvolvimento de algumas atividades e os poucos que ainda estudam nas escolas não mantinham a frequência.	Atratividade da carreira docente
L63	A falta de abertura e o medo, tradicionalismo dificultam para a condução de atividades modernas e inovadoras.	A falta de abertura e o medo, tradicionalismo dificultam para a condução de atividades modernas e inovadoras.	Entraves na parceria IES/Escolas
L64	O comportamento dos alunos	O comportamento dos alunos	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L65	Em algumas situações os horários das aulas eram reduzidos sem aviso prévio	Em algumas situações os horários das aulas eram reduzidos sem aviso prévio	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L66	Alguns problemas com o laboratório de informática já demandou uma alternativa à realização das atividades. Algumas vezes as atividades eram planejadas para utilizar o laboratório e não era possível.	Alguns problemas com o laboratório de informática já demandou uma alternativa à realização das atividades.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L67	A gestão escolar sempre colaborou conosco. Conseguimos fazer um bom trabalho na escola.	A gestão escolar sempre colaborou conosco.	Funções da escola no PIBID
L68	Uma má vontade de professores, diretores, das pessoas envolvidas.	Uma má vontade de professores, diretores, das pessoas envolvidas.	Entraves na parceria IES/Escolas
L69	O fato de nem todos os professores da Matemática pertencerem ao grupo PIBID, acaba tendo uma certa resistência por parte desses na hora de aplicar uma determinada atividade na escola, e principalmente na sala desse professor.	O fato de nem todos os professores da Matemática pertencerem ao grupo PIBID, acaba tendo uma certa resistência por parte desses na hora de aplicar uma determinada atividade na escola	Entraves na parceria IES/Escolas

L70	Na minha experiência confesso que não tenho encontrado grandes dificuldades, uma vez ou outra não foi possível utilizar uma sala mais adequada, com quadro, ou vídeo que seriam necessários para a atividade proposta para aquele dia.	Na minha experiência confesso que não tenho encontrado grandes dificuldades,	Parceria IES/Escolas
L71	O principal fator é a disponibilidade de poucas aulas por semana e o contexto cultural e social de certa região.	disponibilidade de poucas aulas por semana	Excesso de atividades do professor
L72	Não tivemos fatores dificultosos, a não ser, certo desinteresse dos alunos em algumas atividades.	certo desinteresse dos alunos em algumas atividades.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L73	Salas cheias e Desnívelamento na aprendizagem dos alunos.	Salas cheias Desnívelamento na aprendizagem dos alunos	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L74	O tempo que as vezes temos que é curto para alguns projetos.	O tempo que as vezes temos que é curto para alguns projetos.	Excesso de atividades do professor
L75	a questão de espaço físico	a questão de espaço físico	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L76	O laboratório de informática está sucateado, a escola não possui laboratório de Matemática e de nenhuma outra disciplina, a biblioteca não fica aberta em tempo integral para os alunos e restrições de de fotocópias de folhas de atividade.	O laboratório de informática está sucateado,	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas

QUESTÃO 6: Para você, de que maneira o PIBID/Matemática serviu como um instrumento de aproximação entre a universidade e a escola?

L	Respostas dos Licenciandos à Questão 6	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
L01	O PIBID mostrou que é possível esta parceria, que tanto a escola como os Licenciandos saem gratificados desta experiência.	O PIBID mostrou que é possível esta parceria, que tanto a escola como os Licenciandos saem gratificados da experiência	Parceria IES/Escolas
L02	Percebi que o pibid melhora em muito formação do professor de Matemática, entres universidade e a escola, o estado poderia estimular nas universidades.	Percebi que o pibid melhora em muito formação do professor de Matemática	Formação continuada
L03	através dos eventos que o pibid- Matemática proporciona nas escolas parceiras como as gincanas com disputas e prêmios para os finalistas, projetos, etc.	através dos eventos que o pibid- Matemática proporciona nas escolas parceiras	Inserção no universo da pesquisa
L04	A comunicação direta com os alunos, dessa maneira ouve um contato e troca de ideias sobre os cursos de formação.	troca de ideias sobre os cursos de formação.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L05	Nós nos tornamos uma corrente, representamos a univerdade nas escolas e as escolas na universidade.	Nós nos tornamos uma corrente, representamos a univerdade nas escolas e as escolas na universidade.	Parceria IES/Escolas
L07	Na universidade eu tinha uma visão diferente do que seria a escola, como seria o trabalho docente, as relações professor/aluno e ensino/aprendizagem. O PIBID serviu como um instrumento de mediação, através das oportunidades de estar dentro do ambiente escolar.	O PIBID serviu como um instrumento de mediação, através das oportunidades de estar dentro do ambiente escolar.	Escola como espaço formativo
L08	Inserindo os bolsistas na escola	Inserindo os bolsistas na escola	Escola como espaço formativo
L09	Se não fosse pelo PIBID, os Licenciandos não teriam oportunidade de estarem na escola iniciando a docência. Então acho que o PIBID proporciona essa ligação entre universidade e escola.	acho que o PIBID proporciona essa ligação entre universidade e escola. Se não fosse pelo PIBID, os Licenciandos não teriam oportunidade de estarem na escola iniciando a docência	Aproximação IES/Escolas Escola como espaço formativo
L10	Através da interação entre bolsistas e a escola como um todo. As monitorias eram realizadas na universidade, o que proporcionavam para os alunos uma certa aproximação desse espaço (universidade).	Através da interação entre bolsistas e a escola como um todo.	Escola como espaço formativo
L11	A partir de algumas atividades desenvolvidas no PIBID tivemos a oportunidade de desenvolver atividades voltadas para o preparo para o vestibular além de desenvolver várias atividade com os alunos no ambiente da universidade. Acredito que essas atividades tenham aproximado a universidade da escola, uma vez que chegamos a presenciar o ingresso de um dos participantes das atividades no curso de Matemática.	tivemos a oportunidade de desenvolver atividades voltadas para o preparo para o vestibular além de desenvolver várias atividade com os alunos no ambiente da universidade. chegamos a presenciar o ingresso de um dos participantes das atividades no curso de Matemática.	Escola como espaço formativo Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L12	O PIBID serviu como instrumento a partir do momento que nós estudantes conhecemos a realidade da sala de aula e podemos nos amparar em conhecimentos proporcionados pela Universidade.	e podemos nos amparar em conhecimentos proporcionados pela Universidade. conhecemos a realidade da sala de aula	Articulação teoria-prática Escola como espaço formativo
L13	Na proximidade e troca da teoria com a prática, antes da formação completa.	Troca da teoria com a prática	Articulação teoria-prática
L14	Muitos alunos que estão na escola parceira matriculados no terceiro ano do Ensino Médio ingressaram na universidade por incentivo dos bolsistas de ID, sendo isso muito gratificante.	Muitos alunos que estão na escola parceira matriculados no terceiro ano do Ensino Médio ingressaram na universidade por incentivo dos bolsistas de ID	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L15	Os alunos veem que somos alunos também e com isso tem uma socialização na sala	Os alunos veem que somos alunos também e com isso tem uma socialização na sala	Escola como espaço formativo
L16	O que mais configurou essa aproximação foi quando aplicamos as oficinas para os alunos das escolas públicas, pelo fato de eles não terem internet nas escolas nós os encaminhávamos para o campus e só o fato de estarem lá fazia com que eles ficassem maravilhados.	de eles não terem internet nas escolas nós os encaminhávamos para o campus	Aproximação IES/Escolas
L17	Os alunos das escolas onde o PIBID/Matemática atua, tem incentivos para vir à Universidade, e futuramente estudar nela. E o que é aprendido no curso de Matemática pode ser ensinado nas escolas, ou seja, os alunos ganham muito com isso.	Os alunos das escolas onde o PIBID/Matemática atua, tem incentivos para vir à Universidade, e futuramente estudar nela. E o que é aprendido no curso de Matemática pode ser ensinado nas escolas, ou seja, os alunos ganham muito com isso.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L18	O trabalho conjunto entra ambas instituições de ensino, com o desenvolvimento de projetos que facilita o andamento do conteúdo para o professor.	O trabalho conjunto entra ambas instituições de ensino, com o desenvolvimento de projetos que facilita o andamento do conteúdo para o professor.	Reflexões compartilhadas coletivamente
L19	através do pibid podemos estar engarados no contexto da escola, e fazendo esta aproximação entre universidade e escola, pois atraves das intervenções na sala de aula, dos projetos elaborados, podemos trazer a universidade para dentro da escola e com essas vivencias levamos a escola para dentro da universidade.	trazer a universidade para dentro da escola e com essas vivencias levamos a escola para dentro da universidade. estar engajados no contexto da escola	Aproximação IES/Escolas Escola como espaço formativo
L20	Sim, as pseudo-disciplinas oferecidas no curso na prática não possibilitam nem se quer embasamento teórico para a docência, sob termos de metodologia, o que no PIBID é bem tratado.	Sim, as pseudo-disciplinas oferecidas no curso na prática não possibilitam nem se quer embasamento teórico para a docência, sob termos de metodologia, o que no PIBID é bem tratado.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L21	A aproximação entre a universidade e a escola, fez com que nós academicos pudessemos ter acesso ao conhecimento sobre a pratica docencia, nos mostrou a realidade dos professores. E que essa realidade é possível de ser mudada.	A aproximação entre a universidade e a escola, fez com que nós academicos pudessemos ter acesso ao conhecimento sobre a pratica docencia, nos mostrou a realidade dos professores. E que essa realidade é possível de ser mudada.	Conhecimento da prática docente
L22	Com o PIBID/Matemática inserido na escola onde atuo pude conhecer desde cedo a trabalhar com alunos, me deu a oportunidade de ser uma pessoa responsável pelo conhecimento de outras pessoas, ou seja, pude contribuir ajudando os alunos desta escola.	Com o PIBID/Matemática inserido na escola onde atuo pude conhecer desde cedo a trabalhar com alunos, me deu a oportunidade de ser uma pessoa responsável pelo conhecimento de outras pessoas, ou seja, pude contribuir ajudando os alunos desta escola.	Escola como espaço formativo
L23	Na maneira como está inserido na escola. Tendo consciência de que enquanto "PIBIDianos" temos obrigação de observar práticas de sala de aula, planejar atividades juntamente com os supervisores (lembrando sempre de sua experiência e conhecimento como professor efetivo e atuante da educação), refletir sobre atividades, potencialidades e dificuldades vivenciadas, nos	Na maneira como está inserido na escola. Tendo consciência de que enquanto "PIBIDianos" temos obrigação de observar práticas de sala de aula, planejar atividades juntamente com os supervisores (lembrando sempre de sua experiência e conhecimento como professor efetivo e atuante da educação),	Escola como espaço formativo

	colocando no lugar de professores, funcionários e alunos, tentando entender suas ações e pensando: Como devo agir enquanto bolsista PIBID e futuro professor diante desta situação?	refletir sobre atividades, potencialidades e dificuldades vivenciadas, nos colocando no lugar de professores, funcionários e alunos, tentando entender suas ações e pensando: Como devo agir enquanto bolsista PIBID e futuro professor diante desta situação?	
L24	É realmente uma "ponte" ,que nos possibilita levar os conhecimentos aprendidos na universidade para a escola, e as experiências ímpares das escolas para a universidade, isso para um futuro professor é essencial.	É realmente uma "ponte" ,que nos possibilita levar os conhecimentos aprendidos na universidade para a escola, e as experiências ímpares das escolas para a universidade, isso para um futuro professor é essencial.	Articulação teoria-prática
L25	Serviu para que o futuro profissional aprendesse um pouco mais sobre o que e ser um educador.	serviu para que o futuro profissional aprendesse um pouco mais sobre o que e ser um educador.	Conhecimento da prática docente
L26	No fato de termos experiências na escola que podem ser compartilhadas na universidades, e na forma de aplicar um pouco do que vemos na teoria, na escola.	No fato de termos experiências na escola que podem ser compartilhadas na universidades, e na forma de aplicar um pouco do que vemos na teoria, na escola.	Articulação teoria-prática
L27	serviu para que pudéssemos aplicar os nossos conhecimentos adquiridos na universidade, e ao mesmo tempo ter contato com a realidade escolar.	aplicar os nossos conhecimentos adquiridos na universidade ter contato com a realidade escolar.	Articulação teoria-prática Escola como espaço formativo
L28	poder colocar em prática um pouco do conhecimento adquirido da universidade na escola	poder colocar em prática um pouco do conhecimento adquirido da universidade na escola	Articulação teoria-prática
L29	O PIBID uniu a universidade e a escola através de desafios matemáticos no desenvolvimento olimpíadas Matemática inter-colegial bem como Inter-estadual. buscando desenvolver habilidades.	O PIBID uniu a universidade e a escola através de desafios matemáticos no desenvolvimento olimpíadas Matemática	Aproximação IES/Escolas
L30	A partir da necessidade de se introduzir na escola uma nova estratégia para ao conhecimento matemático, numa perspectiva do desenvolvimento do raciocínio lógico e uma boa cognição.	introduzir na escola uma nova estratégia para ao conhecimento matemático,	Abordagens metodológicas no PIBID
L31	Serviu como espaço onde podemos colocar nossos conhecimentos em prática, ajudando a escola e ao mesmo tempo nos ajudando na formação.	Serviu como espaço onde podemos colocar nossos conhecimentos em prática, ajudando a escola e ao mesmo tempo nos ajudando na formação.	Articulação teoria-prática Compartilhamento de experiências
L32	Através da inserção dos universitários nas escolas públicas, proporcionando-lhes vivenciar o convívio escolar.	Através da inserção dos universitários nas escolas públicas, proporcionando-lhes vivenciar o convívio escolar.	Escola como espaço formativo
L33	O PIBID ajudou muito nesta aproximação, pois, eu estar no PIBID na escola facilitou muito para eu conseguir o estágio na escola participante do Programa.	no PIBID na escola facilitou muito para eu conseguir o estágio na escola participante do Programa.	Formação inicial
L35	O programa tem como finalidade a inserção de um aluno licenciando em uma escola para poder aprender os desafios da carreira docente e entender quais os verdadeiros benefícios em lecionar. Estreitando a distância entre a formação e atuação.	a inserção de um aluno licenciando em uma escola para poder aprender os desafios da carreira docente e entender quais os verdadeiros benefícios em lecionar	Escola como espaço formativo
L36	A melhor as atividades inovadoras que fazemos na universidade, levamos para escola através do pibide. Em tão e uma ponte que não dever ser demolida, e sim construir mais como ela para que outros tenham a oportunidade que eu estou tendo agora.	Para que outros tenham a oportunidade que eu estou tendo agora. Melhorou as atividades inovadoras que fazemos na universidade, levamos para escola através do pibid.	Perspectivas do PIBID como política pública Abordagens metodológicas no PIBID
L37	Muitos dos alunos bolsista viam a realidade universitária longe da sua. Achavam que aquele espaço não era pra eles. Hoje eles veem de maneira diferente, que num futuro próximo eles podem estar lá também.	Muitos dos alunos bolsista viam a realidade universitária longe da sua.	Aproximação IES/Escolas
L38	A abertura que a escola deu, a autonomia que tenho para dar a aula e a maneira de como o PIBID é bem acolhido pela escola e comunidade.	A maneira de como o PIBID é bem acolhido pela escola e comunidade.	Funções das escolas no PIBID
L39	Através das ações do pibid com o apoio da Universidade realizada na escola. Ações tais como o Torneio de Matemática, as aulas de reforço e o projeto.	Através das ações do pibid com o apoio da Universidade realizada na escola.	Aproximação IES/Escolas
L40	Para contornar o problema de enturmação, fizemos grupos de estudos com projetos que serviam de base para o futuro professor interagir com os alunos. Levamos jogos para a escola com o objetivo de trabalhar algumas dificuldades relacionadas a Matemática , operações básica.	Para contornar o problema de enturmação, fizemos grupos de estudos com projetos que serviam de base para o futuro professor interagir com os alunos	Atratividade da carreira docente
L41	Os alunos das escolas podem se interessar pelos cursos de Ensino Superior se eles virem o que se faz dentro desses cursos. E as universidades visualizam quais as deficiências existentes no ensino da Matemática para tentarem repassar os futuros professores novas técnicas.	Os alunos das escolas podem se interessar pelos cursos de Ensino Superior se eles virem o que se faz dentro desses cursos	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L42	Quando nossa prática atingiu nossos objetivos houve uma melhora no desempenho dos alunos e maior interesse deles pelas aulas de Matemática decorrendo disso um novo olhar da escola parceira em relação a Universidade. Já a Universidade por sua vez, conseguiu atingir seu objetivo de incentivar a docência e melhorar a aproximação das teorias às práticas.	Já a Universidade por sua vez, conseguiu atingir seu objetivo de incentivar a docência e melhorar a aproximação das teorias às práticas. houve uma melhora no desempenho dos alunos e maior interesse deles pelas aulas de Matemática	Articulação teoria-prática Possibilidades do PIBID para as Escolas
L43	Pelo fato de ficar em sala de aula observando o professor é o ,melhor e mais satisfatório instrumento de aproximação.	pelo fato de ficar em sala de aula observando o professor é o ,melhor e mais satisfatório instrumento de aproximação com a docência	Escola como espaço formativo
L44	A partir do momento em que há reuniões entre os professores da universidade e da escola, permitindo o relato dos problemas e dificuldades reais e específicos da escola e a discussão de novas tendências que possam ajudar a supera-los. Assim com a participação de gestores e demais funcionários em encontros realizados para debates.	há reuniões entre os professores da universidade e da escola, permitindo o relato dos problemas e dificuldades reais e específicos da escola discussão de novas tendências que possam ajudar a supera-los.	Reflexões compartilhadas coletivamente Abordagens metodológicas no PIBID
L45	O PIBID proporcionou a aproximação entre a universidade e a escola permitindo uma relação ampla entre a teoria o qual estudamos na universidade e a prática o qual observamos e vivenciamos na escola.	O PIBID proporcionou a aproximação entre a universidade e a escola permitindo uma relação ampla entre a teoria o qual estudamos na universidade e a prática o qual observamos e vivenciamos na escola.	Articulação teoria-prática
L46	Através do grupo do PIBID, criamos oficinas onde buscava auxiliar os professores no ensino da Matemática e desta forma aproximamos os professores da rede com a universidade, e consequentemente nós (da universidade) com a escola.	Através do grupo do PIBID, criamos oficinas onde buscava auxiliar os professores no ensino da Matemática e desta forma aproximamos os professores da rede com a universidade, e consequentemente nós (da universidade) com a escola.	Relações entre os participantes do PIBID
L47	Antes do ingresso no PIBID, há por parte do licenciando uma dicotomia entre a teoria e a prática. As ideias dos educadores, os teoremas, enfim, o conteúdo objeto de estudo durante a formação, de nada lhe serve se não houver o contato com os alunos. O acesso a realidade didático/pedagógica da escola básica traz um olhar questionador sobre o currículo da universidade, no sentido de aproximar ambos os lados. E o PIBID contribui desta forma.	Antes do ingresso no PIBID, há por parte do licenciando uma dicotomia entre a teoria e a prática. O acesso a realidade didático/pedagógica da escola básica traz um olhar questionador sobre o currículo da universidade, no sentido de aproximar ambos os lados. E o PIBID contribui desta forma.	Articulação teoria-prática Escola como espaço formativo
L48	O PIBID/Matemática serviu de instrumento de aproximação entre a universidade e a escola no momento em que os alunos participantes do PIBID vão para a universidade para participarem das oficinas pedagógicas elaboradas juntamente com bolsistas e supervisores.	alunos participantes do PIBID vão para a universidade para participarem das oficinas pedagógicas elaboradas juntamente com bolsistas e supervisores.	Reflexões compartilhadas coletivamente
L50	Em suas ações. Durante as ações do PIBID estamos a maior parte do tempo voltados para a escola.	estamos a maior parte do tempo voltados para a escola.	Escola como espaço formativo
L51	Com o PIBID as escolas ficam bem informadas sobre como está sendo a formação na Universidade. E também sempre que há atividades ou eventos diferentes na Universidade professores e equipe pedagógica da escola podem participar,	sempre que há atividades ou eventos diferentes na Universidade professores e equipe pedagógica da escola podem participar, Com o PIBID as escolas ficam bem informadas sobre como está sendo a formação na Universidade.	Aproximação IES/Escolas Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L52	através de discussões realizadas nas reuniões com outros bolsistas e professores supervisores.	através de discussões realizadas nas reuniões com outros bolsistas e professores supervisores.	Compartilhamento de experiências
L53	Não senti muito uma aproximação da universidade. Acredito que por ser um programa novo na USP, ainda não estava bem estruturada a interação da universidade com os bolsistas.	Não senti muito uma aproximação da universidade	Entraves na parceria IES/Escolas
L54	Através das atividades desenvolvida na escola parceira.	Através das atividades desenvolvida na escola parceira.	Aproximação IES/Escolas

L55	A partir da troca de experiências compartilhadas e da possibilidade dos bolsistas de conhecerem e atuarem em escolas públicas, antes de saírem da universidade.	troca de experiências compartilhadas	Compartilhamento de experiências
L56	De maneira que praticamos na escola o que aprendemos na faculdade, fugimos de apenas teoria, e assim conseguimos até mesmo entender melhor o que aprendemos na faculdade.	fugimos de apenas teoria, e assim conseguimos até mesmo entender melhor o que aprendemos na faculdade.	Articulação teoria-prática
L57	Com certeza. Na realidade o PIBID era tudo que estava faltando para complementar os cursos de licenciatura.	Na realidade o PIBID era tudo que estava faltando para complementar os cursos de licenciatura.	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L58	Experiência do trabalho em sala de aula e como lidar com alunos em idades difíceis e várias práticas e metodologias para minha atuação como futura docente.	Experiência do trabalho em sala de aula	Escola como espaço formativo
		várias práticas e metodologias para minha atuação como futura docente.	Abordagens metodológicas no PIBID
L59	Importante pois os colegas que não atuam podem ter uma noção do que é trabalhar com adolescente do fundamental e médio.	a noção do que é trabalhar com adolescente do fundamental e médio.	Escola como espaço formativo
L60	Além de estarmos ajudando alunos numa aprendizagem melhor, trazemos novas idéias de como sanar as dificuldades apresentadas.	Trazemos novas idéias e formas de como sanar as dificuldades apresentadas.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L61	Através convivência e da oportunidade de estar presente em ambos ambientes e fazer uma relação entre universidade e escola.	Através convivência e da oportunidade de estar presente em ambos ambientes	Aproximação IES/Escolas
L62	Através do contato com a escola semanalmente permitiu uma aproximação e vivências com o ambiente. Além de que desenvolver projetos na escola acabamos por conhecer boa parte dos alunos e do ambiente escolar.	Permitiu uma aproximação e vivências com o ambiente.	Escola como espaço formativo
L63	Acontece a partir dessa aproximação e união da teoria e prática sendo que ambas não podem ficar distantes uma da outra acontecendo assim transformações no ensino-aprendizagem.	Aproximação e união da teoria e prática	Articulação teoria-prática
L64	O PIBID nos dá a oportunidade de sabermos como é a vida na escola como professor, e decidirmos se é realmente isso que queremos.	O PIBID nos dá a oportunidade de sabermos como é a vida na escola como professor.	Escola como espaço formativo
L65	Na medida em damos significados aos conteúdos aprendidos	Na medida em damos significados aos conteúdos aprendidos	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L66	Muitas das atividades realizadas por nós bolsistas necessitou o uso do ambiente da universidade. O que permitiu o contato da escola com a mesma.	Necessitou o uso do ambiente da universidade.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L67	A teoria, ora acompanhada de muitos textos, se fez concreta quando vivenciadas na escola.	teoria, ora acompanhada de muitos textos, se fez concreta quando vivenciadas na escola.	Articulação teoria-prática
L68	A única maneira é que os alunos Licenciandos da universidade, desenvolvem atividades nas escolas.	Desenvolvem atividades nas escolas.	Escola como espaço formativo
L69	foi uma aproximação muito boa e positiva já que a escola e a universidade até então demonstravam ser tão distante uma da outra. aproximou os alunos da escola com os alunos pibidianos, etc	Aproximou os alunos da escola com os alunos pibidianos,	Escola como espaço formativo
L70	Da melhor maneira possível, pois a escola nos acolheu muito bem e tem dado todo o apoio que nós enquanto Licenciandos precisamos para aproveitar ao máximo esta vivência dentro da escola e a Universidade fazendo o seu papel de proporcionar esta experiência.	A escola nos acolheu muito bem e tem dado todo o apoio que nós enquanto	Funções das escolas no PIBID
L72	De maneira excelente, conduzindo a uma interação bem intensa com a comunidade escolar.	De maneira excelente, conduzindo a uma interação bem intensa com a comunidade escolar.	Escola como espaço formativo
L73	Nos bolsista, fazemos no mínimo oito horas (8) semanais nas escolas colaboradoras, dessa forma temos a oportunidade de ficar um bom tempo em contato com os funcionários das instituições educacionais, onde nesse convívio criamos vínculos uns com os outros e isso diminui as possíveis barreiras.	Nos bolsista, fazemos no mínimo oito horas (8) semanais nas escolas colaboradoras, dessa forma temos a oportunidade de ficar um bom tempo em contato com os funcionários das instituições educacionais, onde nesse convívio criamos vínculos uns com os outros e isso diminui as possíveis barreiras.	Escola como espaço formativo
L74	A amizade que fiz nesse tempo na escola	A amizade que fiz nesse tempo na escola	Relações entre os participantes do PIBID
L75	ele mostrou a realidade do ensino público, suas precariedades e a busca de melhorias.	ele mostrou a realidade do ensino público, suas precariedades e a busca de melhorias.	Escola como espaço formativo
L76	O PIBID serviu para a Universidade quebrar o gelo com as escolas. No começo do PIBID, os professores das escolas parceiras achavam que nós seríamos uma espécie de dedo duro pro governo do estado. Mas eles perceberam que somos parceiros e que estamos na sala para contribuir com a aprendizagem dos alunos e com a nossa formação.	Contribuir com a aprendizagem dos alunos e com a nossa formação.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
		O PIBID serviu para a Universidade quebrar o gelo com as escolas.	Aproximação IES/Escolas
QUESTÃO 7: Sabendo que um dos papéis da escola pública no PIBID é o de mobilizar seus professores em serviço como cofomadores , como tem sido o envolvimento dos membros da escola onde você atuou (diretores, professores etc.)?			
L	Respostas dos Licenciandos à Questão 7	Excertos das respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
L01	Muito pouco se envolviam, ficava tudo a cargo das supervisoras.	Muito pouco se envolviam, ficava tudo a cargo das supervisoras.	Entraves na parceria IES/Escolas
L02	Vejo que foi muito importante, a direção da escola agradece, como são professores de Matemática , quando chega um projeto deste, eles ficam felizes, a direção da escola agradece, tras benefícios para os alunos, os alunos adoram, começa a perceber que existe uma educação de verdade, que é negada para eles, ficam felizes com os professores de matemática, no caso da pucsp, porque é uma excelente faculdade, eles tem acesso ao conhecimento, que não tiveram até aquele momento, seus professores não são da Matemática . são os famosos bichões, ele reclamam destes bichões, sem eles sabermos que estes professores não tem formação de Matemática , se soubessem ficaria assustado. então a direção da escola agradece, porque eles não tem o professor de Matemática , sabem da realidade, como É DA PUCSP quem tem os melhores professores do BRASIL fica melhor ainda, eles sabem que esses professores não ficaram na rede estadual quando formados, porque serão cassados pelas escolas particulares, que pagam melhores salários, ficam tristes por terem estes futuros profissionais.,	tras benefícios para os alunos os alunos adoram, começa a perceber que existe uma educação de verdade, que é negada para eles, ficam felizes com os professores de matemática	Possibilidades do PIBID para as Escolas
		Porque eles não tem o professor de Matemática , sabem da realidade, porque serão cassados pelas escolas particulares, que pagam melhores salários,	Atratividade da carreira docente
L03	tem bastante interesse os professores e diretores ou seja toda gestão escolar pelo sub-projeto, atuam de maneira a buscar junto aos bolsistas mais crescimento e desenvolvimento.	tem bastante interesse os professores e diretores ou seja toda gestão escolar pelo sub-projeto, atuam de maneira a buscar junto aos bolsistas mais crescimento e desenvolvimento.	Funções das escolas no PIBID
L04	Acho que o envolvimento foi regular e que poderiam ser bem melhor. Poderia ser bom pra escola.	Acho que o envolvimento foi regular e que poderiam ser bem melhor. Poderia ser bom pra escola.	Entraves na parceria IES/Escolas
L05	Fui muito bem recebida por todos os funcionários das escolas em que atuei.	Fui muito bem recebida por todos os funcionários das escolas em que atuei.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L07	Os professores e diretores estão sempre muito dispostos a nos apoiar, ensinar e ajudar e são sempre muito eficientes no que os pibidianos necessitam.	Os professores e diretores estão sempre muito dispostos a nos apoiar, ensinar e ajudar e são sempre muito eficientes no que os pibidianos necessitam.	Funções das escolas no PIBID
L09	Os professores e a diretora da escola em que atuei sempre foram muito prestativos e se envolvem bastante com os projetos realizados na escola, sempre fazendo o possível para dar certo.	Os professores e a diretora da escola em que atuei sempre foram muito prestativos e se envolvem bastante com os projetos realizados na escola, sempre fazendo o possível para dar certo.	Funções das escolas no PIBID
L10	A equipe da escola recebeu a proposta com muito entusiasmo, porém a capacidade do projeto é limitada e o número de bolsista também.	A equipe da escola recebeu a proposta com muito entusiasmo,	Funções das escolas no PIBID
		a capacidade do projeto é limitada e o número de bolsista também.	Perspectivas do PIBID como política pública

L11	Os professores, diretores e principalmente os coordenadores sempre foram muito receptivos, sempre aceitaram nossas ideias e nos apoiaram sempre que preciso. Com relação aos professores, são poucos, ou nenhum que acabam se envolvendo com o projeto além do professor supervisor.	são poucos, ou nenhum que acabam se envolvendo com o projeto além do professor supervisor.	Funções dos supervisores do PIBID
L12	O envolvimento da direção, professores e alunos é total, somos muito apoiados e bem recebidos a cada boa nova.	O envolvimento da direção, professores e alunos é total, somos muito apoiados e bem recebidos a cada boa nova.	Funções das escolas no PIBID
L13	estão sempre presentes e auxiliando quando necessário.	estão sempre presentes e auxiliando quando necessário.	Funções das escolas no PIBID
L14	Os membros da escola não se preocupam com a formação dos bolsistas de ID. A escola aceita o programa porque acreditam que os bolsistas de ID vão apenas oferecer reforço aos alunos e o professor supervisor adere ao programa devido a bolsa.	Os membros da escola não se preocupam com a formação dos bolsistas de ID	Entraves na parceria IES/Escolas
L15	Eles colaboram bastante.	Eles colaboram bastante.	Parceria IES/Escolas
L16	Muitos professores falavam assim: "Ahh tinha que ter PIBID pra todas as matérias", "O projeto parece ser interessante", etc. Quanto aos gestores a apreciação era pouco demonstrada	Muitos professores falavam assim: Ahh tinha que ter PIBID pra todas as matérias	Perspectivas do PIBID como política pública
		Quanto aos gestores a apreciação era pouco demonstrada	Entraves na parceria IES/Escolas
L17	Não tem muito envolvimento, somente o professor supervisor e o professor de Matemática da escola, porém não tem um comprometimento do professor da escola com o PIBID.	somente o professor supervisor e o professor de Matemática da escola	Funções dos supervisores do PIBID
		Não tem muito envolvimento, não tem um comprometimento do professor da escola com o PIBID.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L18	A escola e bem grande, entretanto os professores são bem próximos da direção, ate mesmo por que esta e composta por professores que trabalharam muito tempo na escola.	A escola e bem grande, entretanto os professores são bem próximos da direção, ate mesmo por que esta e composta por professores que trabalharam muito tempo na escola.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L19	ha uma troca muito prazerosa e enriquecedora entre os professores e nós futuros professores, as escolas através da cordenação pedagogica, de seu diretor apoia e contribui com a formação desses futuros professores, mas também ganham em desenvolvimentos dos alunos e até mesmo dos professores e diretores, pois a cada ano o ensino muda e muitos desses professores se mantêm atualizados através dos pibidianos.	também ganham em desenvolvimentos dos alunos e até mesmo dos professores e diretores, pois a cada ano o ensino muda e muitos desses professores se mantêm atualizados através dos pibidianos.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
		Há uma troca muito prazerosa e enriquecedora entre os professores e nós futuros professores, as escolas através da cordenação pedagogica, de seu diretor apoia e contribui com a formação desses futuros professores.	Compartilhamento de experiências
L20	Ao menos a min não pareceram mostrar interesse maior do que os de permitir nossa entrada na escola.	Ao menos a min não pareceram mostrar interesse maior do que os de permitir nossa entrada na escola.	Escola como espaço formativo
L21	Os membros da escola onde atuo no momento desde o inicio do PIBID, vem nos apoiando e segundo eles, o PIBID está fazendo a diferença na escola quanto com os professores e alunos. Em todo momento eles fazem o possível para que nós tenhamos sucesso na realização de nossas atividades.	Os membros da escola onde atuo no momento desde o inicio do PIBID, vem nos apoiando e segundo eles, o PIBID está fazendo a diferença na escola quanto com os professores e alunos	Funções das escolas no PIBID
L22	Os membros da escola onde atuo, estão nos apoiando muito para que consigamos realizar as nossas atividades com sucesso. Desde o inicio do projeto o diretor da escola vem nos apoiando, abre espaço para que possamos realizar as nossas atividades.	Os membros da escola onde atuo, estão nos apoiando muito para que consigamos realizar as nossas atividades com sucesso	Funções das escolas no PIBID
L23	Alguns professores têm consciência disto e outros se recusam a entender. Especificamente na minha Escola, temos uma Supervisora maravilhosa, que é professora de Matemática há cerca de 20 anos e é disposta a ajudar em nossa formação como puder. Mas há também professores e funcionários que não gostam de nossa presença na escola e não fazem questão de esconder isso, criticando toda e qualquer atividade que realizamos, não se dispoendo a participar ou ajudar.	também professores e funcionários que não gostam de nossa presença na escola e não fazem questão de esconder isso,	Entraves na parceria IES/Escolas
L24	Muito bom o tratamento que temos, alem da hospitalidade, de maneira acolhedora nos dão dicas e nos passam experiências, as quais são de muito valor. Muitas vezes estamos tensos, tendo em vista, que estaremos em sala, os funcionários com muita distração e brincadeiras saudáveis aliviam a tensão.	Muito bom o tratamento que temos, alem da hospitalidade, de maneira acolhedora nos dão dicas e nos passam experiências, as quais são de muito valor	Funções das escolas no PIBID
L25	a todo tempo sempre nos apoiando.	a todo tempo sempre nos apoiando.	Funções das escolas no PIBID
L26	Como já disse acima, os professores não são tão eficientes como cofomadores, como deveriam. O envolvimento é pouco, pelo menos na experiência que eu tenho tido. Não há uma preocupação em se fazer alguma cooisa nova, com alguma fundamentação. Falta também a figura do professor da escola que é responsável pelo PIBID. Seu trabalho de formação para com os bolsistas é nulo.	Falta também a figura do professor da escola que é responsável pelo PIBID.	Entraves na parceria IES/Escolas
		os professores não são tão eficientes como cofomadores, como deveriam.	Entraves na parceria IES/Escolas
L27	os educadores das escolas publicas, não tem apoio das direções nem dos governo pois dinheiro não e suficiente.	os educadores das escolas publicas, não tem apoio das direções nem dos governo pois dinheiro não e suficiente.	Atratividade da carreira docente
L28	são bem interessados no pibid, acreditam que pode ocorrer mudanças com o programa	São bem interessados no pibid, acreditam que pode ocorrer mudanças com o programa	Funções dos supervisores do PIBID
L29	Não participo das reuniões da escola, mas percebo que outro professores estão estão usando o laboratório com o mesmo objetivo.	Percebo que outro professores estão estão usando o laboratório com o mesmo objetivo.	Funções dos supervisores do PIBID
L30	Existe um cronograma na escola para a tender a demanda no laboratório, uma espécie de rodizio.	Existe um cronograma na escola para a tender a demanda no laboratório, uma espécie de rodizio.	Entraves na parceria IES/Escolas
L31	Envolvimento muito fraco (para não dizer inexistente), até mesmo por parte do professor supervisor.	Envolvimento muito fraco (para não dizer inexistente), até mesmo por parte do professor supervisor.	Entraves na parceria IES/Escolas
L32	Todos nos acolheram com muito amor e carinho e nos deixaram livres para atuarmos em seu campo educacional e proporcionar aos seus alunos novas expectativas diante à educação.	Todos nos acolheram com muito amor e carinho e nos deixaram livres para atuarmos em seu campo educacional e proporcionar aos seus alunos novas expectativas diante à educação.	Funções das escolas no PIBID
L33	O empenhos dos professores e diretores da escola é muito bom, sempre podemos procurá-los que somos bem atendidos.	O empenhos dos professores e diretores da escola é muito bom, sempre podemos procurá-los que somos bem atendidos.	Funções das escolas no PIBID
L35	Os professores ativos no programa sempre procuram dar o apoio necessário e a escola (funcionários, supervisores, diretora) sempre me acolheu bem.	Os professores ativos no programa sempre procuram dar o apoio necessário e a escola (funcionários, supervisores, diretora) sempre me acolheu bem.	Funções dos supervisores do PIBID
L36	Boa parte sao ótimos outros nao colaboram conosco.	Boa parte sao ótimos outros nao colaboram conosco.	Funções das escolas no PIBID
L37	Em uma das escolas não conheço o professor de Matemática. E nas outras os professores estão mais interessados em diminuir a carga sobre eles, pelo fato que essa aula a mais facilita para o aprendizado dos aluno.	os professores estão mais interessados em diminuir a carga sobre eles, pelo fato que essa aula a mais facilita para o aprendizado dos aluno.	Atratividade da carreira docente
L38	Ele nos acolhem e estão prontos para nos ajudar.	Ele nos acolhem e estão prontos para nos ajudar.	Funções das escolas no PIBID
L40	Fomos bem recebidos pelo diretor, coordenador e professores. Uma professora não gostou muito da nossa presença, não que ela fosse contra o projeto, mas por não ter entendido direito a coisa.	Fomos bem recebidos pelo diretor, coordenador e professores	Funções das escolas no PIBID
		Uma professora não gostou muito da nossa presença, não que ela fosse contra o projeto, mas por não ter entendido direito a coisa.	Entraves na parceria IES/Escolas
L41	Somente vejo atuando como co-formador o professor supervisor.	Somente vejo atuando como co-formador o professor supervisor.	Funções dos supervisores do PIBID
L42	Foram efetivamente auxiliaadores e participantes de nossas atividades. Incentivaram-nos a concluir nossa licenciatura e nos mostravam sempre o lado bom de todas as situações vivenciadas no espaço escolar.	Foram efetivamente auxiliaadores e participantes de nossas atividades. Incentivaram-nos a concluir nossa licenciatura e nos mostravam sempre o lado bom de todas as situações vivenciadas no espaço escolar.	Funções dos supervisores do PIBID

L43	A Escola que atuo todos os membros nos receberam calorosamente, somos muito bem reconhecimento no ambiente escolar.	A Escola que atuo todos os membros nos receberam calorosamente, somos muito bem reconhecimento no ambiente escolar.	Funções das escolas no PIBID
L44	A diretora é muito solícita e sempre explica quando tem algum problema institucional que precise ser atendido. O professor que ao qual estamos vinculados também, sempre orienta e explica o que esta fazendo e o que seria mais importante, ou não para fazermos no laboratório. As bibliotecárias sempre disponibilizam e explicam os materiais que tem na biblioteca, emprestam e avisam se chagam algo novo de Matemática . Não temos quase contato com demais funcionários para conversar sobre a prática pedagógica.	O professor que ao qual estamos vinculados também, sempre orienta e explica o que esta fazendo e o que seria mais importante, ou não para fazermos no laboratório.	Funções dos supervisores do PIBID
		A diretora é muito solícita e sempre explica quando tem algum problema institucional que precise ser atendido	Funções das escolas no PIBID
L45	O envolvimento ocorreu somente por parte da professora supervisora e que atua nesta escola. Ela sim contribui em nossa formação para atuarmos como futuras professoras de Matemática , as demais professoras colaboradoras não tem nos proporcionado algum tipo de interação.	O envolvimento ocorreu somente por parte da professora supervisora e que atua nesta escola. Ela sim contribui em nossa formação para atuarmos como futuras professoras de Matemática	Funções dos supervisores do PIBID
		as demais professoras colaboradoras não tem nos proporcionado algum tipo de interação.	Entraves na parceria IES/Escolas
L46	A professora supervisora é uma grande companheira não medindo esforços para que as atividades do PIBID aconteça, sendo ainda um exemplo a ser seguido, muito comprometida com sua profissão, além de ter muito conhecimento matemático e ainda com sua formação continuada, nos passando uma ideia clara da profissão. O diretor também tem sido um grande colaborador.	A professora supervisora é uma grande companheira não mediu esforços para as atividades do PIBID aconteça	Funções dos supervisores do PIBID
		O diretor também tem sido um grande colaborador.	Funções das escolas no PIBID
L47	Tanto a direção, quanto a equipe pedagógica trazem suporte para o desenvolvimento dos professores e, por consequência, dos bolsistas. Quando da realização de gincanas, torneios e passeios, há este suporte digamos de "logística" por parte da direção, porém sem o contato direto, sempre via professor supervisor. Já os professores se sentem motivados pelas novas práticas trazidas pelos bolsistas, assim como para a troca de experiências que passa a ser desenvolvida.	professores se sentem motivados pelas novas práticas trazidas pelos bolsistas, assim como para a troca de experiências que passa a ser desenvolvida.	Compartilhamento de experiências
		Tanto a direção, quanto a equipe pedagógica trazem suporte para o desenvolvimento dos professores	Funções das escolas no PIBID
L48	Normalmente professores e demais funcionários, das três escolas na qual eu já passei pelo PIBID, não têm sabedoria do PIBID na escola nem ao menos tem contato com os bolsistas para estar por dentro do que o PIBID esta oferecendo a escola.	Normalmente professores e demais funcionários, das três escolas na qual eu já passei pelo PIBID, não têm sabedoria do PIBID na escola nem ao menos tem contato com os bolsistas para estar por dentro do que o PIBID esta oferecendo a escola.	Funções das escolas no PIBID
L49	rasoavel, alguns prof ficam um pouco apaticos com as atividades	rasoavel, alguns prof ficam um pouco apaticos com as atividades	Entraves na parceria IES/Escolas
L50	Os professores supervisores sempre auxiliam! Entretanto, temos também o apoio de outros professores de Matemática , que chamamos de colaboradores e na maioria das vezes estes se mostram dispostos a ajudar. Todavia, há professores de Matemática que não se interessam muito pelo projeto, o que dificulta algumas vezes ações como por exemplo, quando fazemos projetos que envolvem toda a escola. Então o que temos é, a ajuda dos professores supervisores, e a colaboração de outros, a presença dos diretores, mas ainda há certa resistência.	Os professores supervisores sempre auxiliam	Funções dos supervisores do PIBID
		temos também o apoio de outros professores de Matemática , que chamamos de colaboradores e na maioria das vezes estes se mostram dispostos a ajudar.	Funções dos supervisores do PIBID
		há professores de Matemática que não se interessam muito pelo projeto, o que dificulta algumas vezes ações	Entraves na parceria IES/Escolas
L51	O envolvimento é ótimo, toda a equipe da escola está sempre disposta a ajudar os PIBID	O envolvimento é ótimo, toda a equipe da escola está sempre disposta a ajudar os PIBIDIANOS.	Funções das escolas no PIBID
L52	tivemos um bom relacionamento entre servidores, diretora e professores.	tivemos um bom relacionamento entre servidores, diretora e professores.	Funções das escolas no PIBID
L53	Tive sorte, minha Supervisora, Profª. Danielle, da Escola de Aplicação (FE-USP) esteve muito conectada com os bolsistas e consciente do seu papel como co-formadora de futuros docentes, ao mesmo tempo nos dava oportunidade para questionar todas as suas escolhas didáticas e até mesmo aceitava sugestões dos bolsistas.	esteve muito conectada com os bolsistas e consciente do seu papel como co-formadora de futuros docentes,	Funções dos supervisores do PIBID
L54	Não deu assistência o suficiente para ajudar na resolução das atividades.	Não deu assistência o suficiente para ajudar na resolução das atividades.	Entraves na parceria IES/Escolas
L55	Inicialmente o PIBID encontrou uma resistência, contudo agora, somos bem recebidos por todo corpo docente e profissionais da escola parceira	Inicialmente o PIBID encontrou uma resistência, contudo agora, somos bem recebidos por todo corpo docente e profissionais da escola parceira	Funções das escolas no PIBID
L56	Na escola em que eu atuei e os contatos que eu obtive foram excelentes, há muita disposição e atenção em nos ajudar no que nos é necessário por parte de diretores, secretários, etc. Quanto aos professores que nos acompanharam em sala de aula, foram super compreensíveis e nos ajudaram no que pedimos e para mim a principal ajuda é em controlar a turma se necessário, porém acho que poderiam nos criticar mais e nos mostrar em que aspectos poderíamos melhorar, invés de apenas elogiarem, o que não nos ajuda a evoluir.	acho que poderiam nos criticar mais e nos mostrar em que aspectos poderíamos melhorar, invés de apenas elogiarem, o que não nos ajuda a evoluir.	Funções dos supervisores do PIBID
		Na escola em que eu atuei e os contatos que eu obtive foram excelentes, há muita disposição e atenção em nos ajudar no que nos é necessário por parte de diretores, secretários,	Funções das escolas no PIBID
L57	A equipe diretiva das duas escolas em que atuei recepcionou os bolsistas muito bem..	A equipe diretiva das duas escolas em que atuei recepcionou os bolsistas muito bem..	Funções das escolas no PIBID
L58	A diretora e a supervisora são bastante participativa, enquanto os outros professores são indiferentes.	enquanto os outros professores são indiferentes.	Entraves na parceria IES/Escolas
		A diretora e a supervisora são bastante participativa	Funções das escolas no PIBID
L59	Temos total apoio da escola e das professoras.	Temos total apoio da escola e das professoras.	Funções das escolas no PIBID
L61	Excelentes e muito atenciosos e prestativos, um verdadeiro grupo atuante e firme naquilo que acredita e defende.	Excelentes e muito atenciosos e prestativos, um verdadeiro grupo atuante e firme naquilo que acredita e defende.	Funções dos supervisores do PIBID
L62	a relação era normal...sempre cada um sabendo de sua função e responsabilidade.	a relação era normal...sempre cada um sabendo de sua função e responsabilidade.	Escola como espaço formativo
L63	Os diretores, supervisores nos abriram as portas de forma democrática, mas o que para minha pessoa ainda falta é maior envolvimento coletivo entre todos da escola.	ainda falta é maior envolvimento coletivo entre todos da escola.	Entraves na parceria IES/Escolas
		Os diretores, supervisores nos abriram as portas de forma democrática	Funções das escolas no PIBID
L64	Muito bom envolvimento e apoio	Muito bom envolvimento e apoio	Funções das escolas no PIBID
L66	O envolvimento dos outros membros da escola era mínimo. Eles permitem a realização das atividades, mas não participam muito do que está sendo realizado. Tudo é planejado e realizado, na maioria das vezes pelos bolsistas e supervisoras.	Tudo é planejado e realizado, na maioria das vezes pelos bolsistas e supervisoras	Funções dos supervisores do PIBID
		O envolvimento dos outros membros da escola era mínimo.	Entraves na parceria IES/Escolas
L67	A direção abriu as portas para nós, mobilizou a coordenação para a organização de uma Feira de Ciências Exatas (meta 3). Teve repercussão na escola e comunidade. Quanto à participação dos professores da escola, não generalizando, alguns ficaram na "zona de conforto...", aproveitaram o dia para reposição de aula, apenas.	A direção abriu as portas para nós,	Funções das escolas no PIBID
		Quanto à participação dos professores da escola, não generalizando, alguns ficaram na "zona de conforto..	Entraves na parceria IES/Escolas
L68	os professores e a direção da onde eu trabalho, eles nos ajudam muito, sempre disponibilizam espaços e tempos para as aplicações das atividades.	eles nos ajudam muito, sempre disponibilizam espaços e tempos para as aplicações das atividades.	Funções das escolas no PIBID
L69	cooperam com o que estão ao seu alcance. tenho até uma boa relação com todos eles devido a minha atuação frequente na escola pelo PIBID.	tenho até uma boa relação com todos eles devido a minha atuação frequente na escola pelo PIBID.	Escola como espaço formativo

L70	Um envolvimento ótimo, fazendo questão que participemos inclusive dos conselhos de classe e dos eventos que promovem na escola, nos sentimos parte do corpo docente.	Um envolvimento ótimo, fazendo questão que participemos inclusive dos conselhos de classe e dos eventos que promovem na escola, nos sentimos parte do corpo docente.	Funções das escolas no PIBID
L72	No início foi de desconfiança. Porém, após constatarem eficiência e compromisso em todas as nossas ações, fomos definitivamente inseridos á realidade escolar, sendo atualmente até mesmo tratados como parte do corpo docente da escola, onde a própria coordenadora se refere a nós com os alunos como "os professores do PIBID".	após constatarem eficiência e compromisso em todas as nossas ações, fomos definitivamente inseridos á realidade escolar, sendo atualmente até mesmo tratados como parte do corpo docente da escola, onde a própria coordenadora se refere a nós com os alunos como "os professores do PIBID".	Funções das escolas no PIBID
		No início foi de desconfiança.	Entraves na parceria IES/Escolas
L73	Onde atuam são todos comprometidos não com nossa formação, mas também preocupa com a formação dos alunos atendidos por nós.	Onde atuam são todos comprometidos não com nossa formação, mas também preocupa com a formação dos alunos atendidos por nós.	Escola como espaço formativo
L74	o intrometimento é super legal em ambas as partes e somos apoiados pela escola em um todo.	o intrometimento é super legal em ambas as partes e somos apoiados pela escola em um todo.	Funções das escolas no PIBID
L75	eu particularmente não conheci a direção.	eu particularmente não conheci a direção.	Escola como espaço formativo
L76	Os diretores e professores estão preocupados em criar um ambiente propício ao aprendizado. Eles querem ver a escola livre das drogas e brigas e para isso não medem esforços.	Os diretores e professores estão preocupados em criar um ambiente propício ao aprendizado.	Funções das escolas no PIBID
QUESTÃO 8: Você vê o PIBID/Matemática como instrumento de aproximação entre a universidade e a escola? Apresente possíveis entraves, conflitos e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das ações do PIBID.			
L	Respostas dos Licenciandos à Questão 8	Excertos das respostas Unidades de Contexto	Unidades de Registro
L01	Na escola realmente foi a questão do papel do projeto , muitos acreditavam que o pibid seria um reforço escolar, outros queriam que os licenciados ministrassem as aulas, esse tipo de coisa. Com relação a universidade no início foi ter um coordenador que não era da área da licenciatura, deixando o trabalho um tanto confuso, depois uma certa tensão com os outros pibid que iam surgindo...	Com relação a universidade no início, foi ter um coordenador que não era da área da licenciatura, deixando o trabalho um tanto confuso, depois uma certa tensão com os outros pibid que iam surgindo...	Funções dos coordenadores de área do PIBID
		Na escola realmente foi a questão do papel do projeto muitos acreditavam que o pibid seria um reforço escolar, outros queriam que os licenciados ministrassem as aulas, esse tipo de coisa.	Funções das escolas no PIBID
L02	Maior dificuldade seriam nas escolas, porque faltam professores de Matemática , eles criam entraves porque a maioria não são formados como professores de Matemática , são os famosos bicões, não tem formação adequada, estes são entraves, ele preferem manter do jeito que esta, porque o estado aceita estes professores sem formação de minimo de 3 anos, e os outros formados em outras área que não são da educação, que também criam dificuldades, isto significa quando vamos escolas conseguimos melhorar a educação, como o que acontece, que participa do pibid geralmente são os futuros professores de Matemática , que trazem benefícios para os alunos, ele percebem isso, mas não podem fazer nada, porque o estado aceita as pessoas não formadas.	Maior dificuldade seriam nas escolas, porque faltam professores de Matemática ,	Atratividade da carreira docente
		Eles criam entraves porque a maioria não são formados como professores de Matemática , são os famosos bicões, não tem formação adequada, estes são entraves	Entraves na parceria IES/Escolas
L04	Algumas dificuldades estão relacionadas a algumas deficiências dos alunos. seriam deficiências visuais e também dificuldades de aprendizado.	Algumas dificuldades estão relacionadas a algumas deficiências dos alunos. seriam deficiências visuais e também dificuldades de aprendizado.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L06	Os próprios docentes que não participam pensam que o PIBID é dispensável e de pouca utilidade, e os alunos não gostam de estudar e despertar este gosto foi muito difícil, e está sendo.	Os alunos não gostam de estudar e despertar este gosto foi muito difícil, e está sendo.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
		Os próprios docentes que não participam pensam que o PIBID é dispensável e de pouca utilidade,	Entraves na parceria IES/Escolas
L07	No contexto da Universidade não houve conflitos nem dificuldades. Na escola a dificuldade é fazer com que os alunos nos vejam como "professores", e não apenas como universitários que estão ali a toa.	Na escola a dificuldade é fazer com que os alunos nos vejam como "professores", e não apenas como universitários que estão ali a toa.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L08	O principal entrave enfrentado na escola foi a indisciplina e o desinteresse dos alunos.	O principal entrave enfrentado na escola foi a indisciplina e o desinteresse dos alunos.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L09	Considero o PIBID como um desafio para os bolsistas, pois temos que criar aulas diferentes e inovadoras para chamar a atenção dos alunos e facilitar o aprendizado deles. Porém, a indisciplina é um problema com o qual convivemos constantemente, Outro problema, é a infraestrutura da escola, pois as salas de aula, carteiras, cadeiras e o espaço escolar no geral estão em condições precárias, fazendo com que o ambiente escolar não seja algo agradável para os alunos e nem para os professores.	indisciplina é um problema com o qual convivemos constantemente,	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
		Outro problema, é a infraestrutura da escola, pois as salas de aula, carteiras, cadeiras e o espaço escolar no geral estão em condições precárias	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
		Considero o PIBID como um desafio para os bolsistas,temos que criar aulas diferentes e inovadoras para chamar a atenção dos alunos e facilitar o aprendizado deles.	Abordagens metodológicas no PIBID
L11	No contexto da escola destaco a resistência de alguns professores com a nossa presença na escola, mesmo depois que a professora coordenadora foi até a escola explicar o que era o projeto. No contexto da universidade destaco a dificuldade em encontrar horários para que todo o grupo consiga trabalhar junto. O fato do curso ser integral dificulta muito essa questão.	a dificuldade em encontrar horários para que todo o grupo consiga trabalhar junto	Excesso de atividades do professor
		a resistência de alguns professores com a nossa presença na escola, mesmo depois que a professora coordenadora foi até a escola explicar o que era o projeto	Entraves na parceria IES/Escolas
L12	não observei conflitos ou dificuldades nos contextos.	Não observei conflitos ou dificuldades nos contextos.	Aproximação IES/Escolas
L13	na universidade não tive nenhum problema. na escola tive alguns desafios a ser enfrentados mas acho que isso só teve a agregar em minha experiencia profissional para futuramente saber lidar com os empasses dentro de sala de aula.	Só teve a agregar em minha experiencia profissional para futuramente saber lidar com os empasses dentro de sala de aula.	Escola como espaço formativo
L14	Na Universidade os professores do curso de Licenciatura em Matemática com exceção dos coordenadores de área não acreditam no potencial do PIBID e desmerecem os alunos que participam do programa. Já na escola temos dois problemas graves: a falta de planejamento da escola e a ausência de responsabilidade do professor supervisor que mesmo com dois anos no programa não cumpre suas funções como deveria.	A falta de planejamento da escola e a ausência de responsabilidade do professor supervisor que mesmo com dois anos no programa não cumpre suas funções como deveria.	Funções dos supervisores do PIBID
		Na Universidade os professores do curso de Licenciatura em Matemática com exceção dos coordenadores de área não acreditam no potencial do PIBID e desmerecem os alunos que participam do programa	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L15	Na Universidade tem momentos que por está na bolsa nos prejudica um pouco por se tratar de tempo usado nas atividades, ja na escola a super lotação de alunos prejudica as atividades	Na Universidade tem momentos que por está na bolsa nos prejudica um pouco por se tratar de tempo usado nas atividades	Excesso de atividades do professor
		a escola a super lotação de alunos prejudica as atividades	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L16	Em se tratando da Universidade às vezes era difícil desempenhar as atividades do PIBID (preparação de material, chats, fóruns, videoaulas, etc), com as matérias correntes do curso. E nas escolas, algumas tinham apenas uma aula de Matemática o que é muito pouco para realizar as atividades. Contanto que tínhamos que levar os alunos para o campus tornava a tarefa mais difícil	Em se tratando da Universidade, as vezes era difícil desempenhar as atividades do PIBID	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L17	Os problemas são devido ao tempo e à cobrança dos professores da universidade quanto a entrega de trabalhos e pesquisas.	Os problemas são devido ao tempo e à cobrança dos professores da universidade quanto a entrega de trabalhos e pesquisas.	Excesso de atividades do professor

L18	No contexto da universidade seria a diferença muito grande entre pensamento o que acarreta muitas vezes em discussões entre bolsistas. Na escola na maioria das vezes e a discussão entre professor e alunos desinteressados com o projeto.	Alunos desinteressados com o projeto.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L19	Resistência de alguns professores.	resistência de alguns professores.	Entraves na parceria IES/Escolas
L21	Logo no início do PIBID/Matemática tivemos uma pequena dificuldade de nos comunicarmos com nosso supervisor, mas hoje já está resolvido. Uma outra pequena dificuldade que tivemos foi a falta de materiais para trabalharmos as nossas, por exemplo, a escola não nos fornecia ja que esta não dispunha de tal material que precisavamos e a Universidade também não tinham esses materiais e nós mesmos tínhamos que produzir. Mas hoje o projeto já fornece estes materiais para nós trabalharmos.	Uma outra pequena dificuldade que tivemos foi a falta de materiais para trabalharmos as nossas, por exemplo, a escola não nos fornecia ja que esta não dispunha de tal material que precisavamos e a Universidade também não tinham esses materiais e nós mesmos tínhamos que produzir. Mas hoje o projeto já fornece estes materiais para nós trabalharmos.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L22	Logo no início do PIBID/Matemática tivemos um pouco de dificuldades de nos relacionar com alguns professores pelo fato de estarmos invadindo o espaço deles, mas hoje esta realidade não existe mais, os professores estão gostando da nossa presença.	no início do PIBID/Matemática tivemos um pouco de dificuldades de nos relacionar com alguns professores pelo fato de estarmos invadindo o espaço deles,	Entraves na parceria IES/Escolas
L23	Alguns professores e funcionários vêem o PIBID como estagiários que estão sendo pagos para substituir professores, lecionar aulas de reforço ou tirar os "alunos problema" de suas aulas e entreter eles por algum tempo. Acredito que deveria haver um esclarecimento para a escola e todos os funcionários do que é o Projeto, quais são suas pretensões e para o que realmente estamos dentro da escola.	Alguns professores e funcionários vêem o PIBID como estagiários que estão sendo pagos para substituir professores, lecionar aulas de reforço ou tirar os "alunos problema" de suas aulas e entreter eles por algum tempo.	Funções das escolas no PIBID
L25	algumas dificuldades, acontecem devido a conflitos familiares de alguns alunos.	algumas dificuldades, acontecem devido a conflitos familiares de alguns alunos.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L26	Quanto a unversidade, um dos maiores problemas é a falta de tempo em comum entre os bolsistas. Na escola falta apoio de professor, que deveriam ser também responsáveis por nossa formação, e deixam a desejar nesse quesito.	um dos maiores problemas é a falta de tempo em comum entre os bolsistas Na escola falta apoio de professor, que deveriam ser também responsáveis por nossa formação, e deixam a desejar nesse quesito.	Excesso de atividades do professor Entraves na parceria IES/Escolas
L28	no começo alguns alunos acharam estranho mas depois se acostumaram	no começo alguns alunos acharam estranho mas depois se acostumaram	Entraves na parceria IES/Escolas
L29	Até o momento não tenho nada a dizer, tanto a escola quanto a universidade estão desenvolvendo uma boa parceria com os bibidianos.	tanto a escola quanto a universidade estão desenvolvendo uma boa parceria com os bibidianos.	Parceria IES/Escolas
L30	Até o momento tanto a universidade quanto a escola tem nos dado total apoio.	Até o momento tanto a universidade quanto a escola tem nos dado total apoio.	Parceria IES/Escolas
L31	Na Universidade não houve problema algum. Já na escola, desde a falta de salas para que podessemos trabalhar até quebra de acordos feitos ente nós e a gestão da escola aconteceu (isso por parte da escola).	a falta de salas para que podessemos trabalhar	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L32	Descompromisso dos alunos da escola. Mudanças de horários referente a realização de atividades. Falta de tempo para realização de reuniões semanais. Transporte adequado para deslocamento dos alunos para locais onde seriam realizadas atividades.	Falta de compromisso dos alunos da escola.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
		Mudanças de horários referente a realização de atividades	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
		Falta de tempo para realização de reuniões semanais	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
		Transporte adequado para deslocamento dos alunos para locais onde seriam realizadas atividades.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L34	Na universidade não teve nada de entraves, porém, na escola teve alguns como a falta de acesso a internet, o frio que as vezes é demais e não vai quase ninguém no PIBID, e comportamento de alguns alunos que as vezes devemos intervir de forma mais rigorosa.	comportamento de alguns alunos que as vezes devemos intervir de forma mais rigorosa.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
		na escola teve alguns como a falta de acesso a internet,	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L35	Durante esta minha participação no programa, não houve dificuldades, pois o programa já estava devidamente instalado e com todas as estruturas necessárias para a realização de suas atividades.	o programa já estava devidamente instalado e com todas as estruturas necessárias para a realização de suas atividades.	Parceria IES/Escolas
L36	Como cite acima alguns professores tradicionalista não concordavam com algumas atividade diferente que fazemos na escola, e muitas vez nos ignoravam quando solicitavamos algum tem para dar um aviso ou deixa algum materia dos alunos.	alguns professores tradicionalista não concordavam com algumas atividade diferente que fazemos na escola,	Entraves na parceria IES/Escolas
L37	Pelo fato das escolas se encontrarem em bairros menos favorecidos, às vezes temos um pouco de receio.	Às vezes temos um pouco de receio.	Escola como espaço formativo
L38	Felizmente, não vivenciei entraves ou conflitos, apenas me confronto com a dificuldade de controlar uma sala bagunceira.	Felizmente, não vivenciei entraves ou conflitos, apenas me confronto com a dificuldade de controlar uma sala bagunceira.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L40	A primeiro dificuldade encontrada foi a bagunça da sala de aula. os alunos no início do PIBID em sala de aula, estavam com o comportamento péssimo, mas depois foi mudando.	A primeiro dificuldade encontrada foi a bagunça da sala de aula.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L42	Não tivemos conflitos. Diria que um entrave é a produção de materiais. Esperávamos produzir mais porém, algumas atividades programadas se tornaram inviáveis, umas por falta de habilidades específicas, por exemplo, aquelas voltadas às tecnologias; outras pela complexidade de conhecimentos que exigia em sua resolução, acabaram por desestimular o interesse em sua aplicação. A pequena quantidade de participantes no programa em certo momento deixou-nos apreensivos pois tínhamos não conseguir atender as turmas como a princípio atendíamos	A pequena quantidade de participantes no programa em certo momento deixou-nos apreensivos pois tínhamos não conseguir atender as turmas como a princípio atendíamos	Perspectivas do PIBID como política pública
		Diria que um entrave é a produção de materiais. Esperávamos produzir mais porém, algumas atividades programadas se tornaram inviáveis,	Recursos e materiais didáticos
L43	Fome, crianças que iam para escola somente para lanchar, o que era muito preocupante , pois esses alunos rendiam somente depois do lanche, assim já tinham perdido 3 aulas.	Fome, crianças que iam para escola somente para lanchar, o que era muito preocupante, pois esses alunos rendiam somente depois do lanche	Atratividade da carreira docente
L44	No contexto da Universidade apenas em alguns momentos conciliar as atividades do PIBID com o calendário acadêmico, em especial com a greve das Universidades que modificou bastante ele. Na escola, os horários da escola, o acesso a equipamentos, e espaços, a escola sempre libera mais no início o tempo para organizar era maior já que ela não estava habituada a precisar. O tempo necessário para ganhar o respeito dos estudantes até que eles percebessem que nossas atividades eram sérias e importantes apesar de termos idade tão próxima da deles. A dificuldade de revitalizar um laboratório e conseguir materiais.	conciliar as atividades do PIBID com o calendário acadêmico	Excesso de atividades do professor
		A dificuldade de revitalizar um laboratório e conseguir materiais.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
		os horários da escola, o acesso a equipamentos, e espaços,	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L45	Sentimos alguns conflitos quando aconteceu o seminário do PIBID integração de projetos quando apresentamos nossa proposta ao PIBID/Matemática. Ouve um pouco de confronto pelo fato de as crianças passarem por mãos de pedagogas afirmando que o problema da Matemática no Ensino Fundamental 2 seja das professoras no fundamental 1.	Ouve um pouco de confronto pelo fato de as crianças passarem por mãos de pedagogas afirmando que o problema da Matemática no Ensino Fundamental 2 seja das professoras no fundamental	Conhecimento da prática docente
L46	No início não tinha sala disponíveis para o PIBID, cada dia estávamos em uma sala diferente, outro dia em um comodo de despejo no fundo da escola, outro dia na biblioteca, as vezes não	escola parceira começou a ver o PIBID como um ajudador, e passou a reservar salas para o desenvolvimento das atividades.	Parceria IES/Escolas

	tinha lousa, os problemas eram na maioria de espaço físico, o que hj não temos mais, a escola parceira começou a ver o PIBID como um ajudador, e passou a reservar salas para o desenvolvimento das atividades.	No início não tinha sala disponíveis para o PIBID	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L47	O início do projeto na escola, traz consigo um temor por parte dos professores para a "abertura" das portas de suas salas de aula ao olhar dos bolsistas. Neste momento houve um fundamental diálogo sobre o objetivo principal dos bolsistas: a troca de experiências. Quando aos demais conflitos, não são despertados pela presença do projeto, mas são corriqueiros ao cotidiano escolar, e também fazem parte da vivência para o crescimento do futuro professor.	houve um fundamental diálogo sobre o objetivo principal dos bolsistas: a troca de experiências.	Compartilhamento de experiências
		O início do projeto na escola, traz consigo um temor por parte dos professores para a "abertura" das portas de suas salas de aula ao olhar dos bolsistas.	Entraves na parceria IES/Escolas
L48	Algumas dificuldades encontradas nesse decorrer do PIBID no contexto da escola, é que em especial uma escola onde o PIBID é ofertado, essa escola na minha opinião não oferece nenhum animo, pois, as salas não apresentam portas, a escola não possui muro deixando que qualquer indivíduo entre na escola, quando estou na sala com os alunos do PIBID sempre tem alunos desinteressados fazendo barulho, atrapalhando os demais. No contexto da Universidade, quando os alunos vão para a universidade participar das oficinas normalmente há um planejamento, teste da oficina, os alunos participam ativamente das atividades e sempre "pedem" para que haja mais interação entre Universidade e escola.	tem alunos desinteressados fazendo barulho, atrapalhando os demais	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
		as salas não apresentam portas, a escola não possui muro deixando que qualquer indivíduo entre	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L49	a falta de disciplina causada pela falta de autoridade do prof em sala de aula	a falta de disciplina causada pela falta de autoridade do prof em sala de aula	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L50	Na universidade a dificuldade as vezes é conseguir conciliar tantos afazeres e na escola a indisciplina dos alunos tem sido a minha maior dificuldade.	Na universidade a dificuldade as vezes é conseguir conciliar tantos afazeres	Excesso de atividades do professor
		na escola a indisciplina dos alunos tem sido a minha maior dificuldade.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L51	O PIBID na Universidade está ótimo, o único conflito é que muitos acadêmicos gostariam de participar, mais não podem por razão financeiras ou por morarem em outras cidades.	O PIBID na Universidade está ótimo, o único conflito é que muitos acadêmicos gostariam de participar, mais não podem por razão financeiras ou por morarem em outras cidades.	Perspectivas do PIBID como política pública
L52	difícil acesso a escola parceira;	difícil acesso a escola parceira;	Entraves na parceria IES/Escolas
L53	Na escola não encontrei nenhum conflito ou dificuldade. Na universidade havia muito desconhecimento do projeto PIBID. O projeto PIBID Matemática na USP iniciou por iniciativa do Prof. Vinição, da Faculdade de Educação e não por iniciativa do meu instituto (IME-USP), então o PIBID era um projeto à parte, que não fazia parte da minha graduação. Era difícil conectar o ensinamento da universidade com a prática docência vivenciada através do PIBID	Na universidade havia muito desconhecimento do projeto PIBID	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L54	Não tivemos um bom acompanhamento da professora orientadora, houve falta de orientação na resolução das atividades e projetos.	Não tivemos um bom acompanhamento da professora orientadora, houve falta de orientação na resolução das atividades e projetos.	Funções dos coordenadores de área do PIBID
L55	A falta de recursos durante algumas atividades elaboradas e aplicadas na escola parceira.	A falta de recursos durante algumas atividades elaboradas e aplicadas na escola parceira.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L56	No contexto da Universidade não houve grandes conflitos nem dificuldades, porém nas escolas houve uma certa resistências dos professores em aceitar a participação dos bolsistas, julgando serem estagiários, como se pudessem atrapalhá-los e dessa forma custou para podermos aceitarem bem o PIBID na escola e entenderem sua real função.	nas escolas houve uma certa resistências dos professores em aceitar a participação dos bolsistas	Entraves na parceria IES/Escolas
L57	A aceitação do bolsista em sala de aula por parte do professor, na escola em que atuei de 10 professores apenas um aceitou trabalhar com o bolsista, na realidade eles tinham receio achando que estariam sendo supervisionados, mesmo esclarecendo o principal objetivo do PIBID o receio continuou. Um outro problema era o deslocamento da universidade até a escola. Como trabalhava em um bairro afastado tinha que gastar muito com passagem.	A aceitação do bolsista em sala de aula por parte do professor, na escola em que atuei de 10 professores apenas um aceitou trabalhar com o bolsista	Entraves na parceria IES/Escolas
L58	como o projeto é desenvolvido com toda a escola, um dos entraves foi a aceitação das atividades aplicadas nas aulas de professores que não fazem parte do PIBID.	Como o projeto é desenvolvido com toda a escola, um dos entravesfoi a aceitação das atividades aplicadas nas aulas de professores que não fazem parte do PIBID.	Entraves na parceria IES/Escolas
L61	Foram poucos, e os unicos conflitos foram rapidamente solucionados, como por exemplo, a falta da presença dos familiares na vida de cada aluno, pois falta incentivo.	A falta da presença dos familiares na vida de cada aluno, pois falta incentivo.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L63	As tensões são devido à altos compromissos entre o Curso de Pedagogia e as atividades que temos que cumprir no PIBID. Com certeza o tempo é sempre um entrave complicado de saber como levar e ter um desenvolvimento satisfatório para todos os pibidianos.	As tensões são devido à altos compromissos entre o Curso de Pedagogia e as atividades que temos que cumprir no PIBID. Com certeza o tempo é sempre um entrave.	Excesso de atividades do professor
L64	Um pouco de dificuldade, porque temos que estudar para as aulas na universidade, e organizar aulas para escola.	Um pouco de dificuldade, porque temos que estudar para as aulas na universidade, e organizar aulas para escola.	Excesso de atividades do professor
L66	Algumas vezes a falta de comprometimento de alguns supervisores foi um problema. Isso sobrecarregava os bolsistas Licenciandos.	Falta de comprometimento de alguns supervisores foi um problema	Funções dos supervisores do PIBID
L67	Não presenciei dificuldades entre a Universidade e escola.	Não presenciei dificuldades entre a Universidade e escola.	Aproximação IES/Escolas
L68	sempre em relação ao estímulo, muitas vezes não temos um estímulo para desenvolver certas atividades pois a escola ou a universidade não nos apoiam.	Muitas vezes não temos um estímulo para desenvolver certas atividades pois a escola ou a universidade não nos apoiam	Relações entre os participantes do PIBID
L69	algumas vezes quando íamos aplicar alguma atividade na escola ocorria alguns imprevistos - que eu acredito que dava pra ser evitado - que nos impediam de realizar a atividade, como por exemplo, coincidir da turma da escola ter que fazer outra atividade que não fosse a nossa mesmo quando já havíamos marcado com antecedência.	Coincidir da turma da escola ter que fazer outra atividade que não fosse a nossa mesmo quando já havíamos marcado com antecedência.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L70	Não me lembro de nenhum conflito ou dificuldade, pois a escola está bem atenta e tem nos proporcionado o melhor que podem.	A escola está bem atenta e tem nos proporcionado o melhor que podem.	Funções das escolas no PIBID
L72	O PIBID de outros cursos passaram por bastante conflitos com a escola, principalmente por conta de irresponsabilidades e falta de compromisso dos bolsistas. Porém nós não tivemos praticamente nenhum, a não uma certa desconfiança no início de nossa atuação, mas que hoje tem em seu lugar uma inteira abertura e disponibilidade às nossas ações, sempre nos solicitando até mesmo em ações da própria escola, buscando nossa colaboração.	O PIBID de outros cursos passaram por bastante conflitos com a escola, principalmente por conta de irresponsabilidades e falta de compromisso dos bolsistas	Funções dos Licenciandos no PIBID
		A não uma certa desconfiança no início de nossa atuação,	Entraves na parceria IES/Escolas
L73	As maiores dificuldades encontradas são as salas cheias que muitas vezes dificulta as intervenções com materiais lúdicos.	As maiores dificuldades encontradas são as salas cheias que muitas vezes dificulta as intervenções com materiais lúdicos.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L74	Na escola que me encontro nao teve conflito,dificuldade.La fomos bem aceitos por todos tanto aluno quanto direção.	Na escola que me encontro nao teve conflito,dificuldade.La fomos bem aceitos por todos tanto aluno quanto direção.	Funções das escolas no PIBID
L75	A questão da precariedade das escolas, dificuldade de aprendizagem dos alunos.	Dificuldade de aprendizagem dos alunos.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
		A questão da precariedade das escolas	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas
L76	No ano passado, tive diversos momentos de tensão. Teve dois que me marcaram profundamente. O primeiro foi uma atividade com o uso de Tangram, no qual a professora permitiu que os alunos desenhasse o quadrado, com os seus cortes, de qualquer maneira. Disse	A pedagoga queria mudar as regras da atividade. Então minha coordenadora precisou de garantir de que qualquer imprevisto, seria assumido pela equipe do PIBID	Entraves na parceria IES/Escolas

	a professora que ela poderia utilizar dobras na folha de papel A4 e produzir o tangram. Ela respondeu que eu poderia falar isso com os alunos e quem tinha feito de qualquer maneira faria de qualquer maneira mesmo. A coordenadora de área do PIBID quase teve um ataque dos nervos quando soube disso. O segundo momento foi a programação da Maratona de Matemática quando a pedagoga queria mudar as regras da atividade. Então minha coordenadora precisou de garantir de que qualquer imprevisto, seria assumido pela equipe do PIBID. No ensino Médio não tive ainda nenhum momento de tensão.	O primeiro foi uma atividade com o uso de Tangram, no qual a professora permitiu que os alunos desenhasse o quadrado, com os seus cortes, de qualquer maneira.	Recursos e materiais didáticos
QUESTÃO 9: Qual foi a principal contribuição proporcionada pelo PIBID/Matemática para você, como professor da Universidade, da escola ou possível futuro professor?			
L	Respostas dos Licenciandos à Questão 9	Excertos doas respostas - Unidades de Contexto	Unidades de Registro
L01	O trabalho de pesquisador na construção de didáticas diversificadas.	O trabalho de pesquisador na construção de didáticas diversificadas.	Abordagens metodológicas no PIBID
L02	Foi importante me dedico no Estado de São Paulo como professor de Matemática na periferia do bairro de Santana, como professor de Matemática de 5ª ao 3º colegial, como não tem professores na minha escola, só tem dois professores de Matemática formados que concluíram o curso de Matemática, o restante são pessoas formada em outras área, os famosos bicões que só para tirar um dinheiro, não tem formação e não tem interesse, são aceitos pelo Estado de São Paulo como professores, porque tem 160 horas na grade curricular de sua formação, com isso passam a dar aulas de Matemática sem o mínimo preparo e outros fazem a parte pedagógica, com licenciatura curta do R2, (que é de um ano não estão preparados para serem professores, na minha escola de 4000 mil alunos, só tem dois professores formados, tem eu e um colega que são estudantes, infelizmente, o Estado coloca qualquer pessoa, sem qualificações necessárias, sem formação adequada, gerando um prejuízo enormes para alunos que vão ter uma péssima formação, infelizmente vejam absurdos, alunos que ser formaram tecnólogo em construção civil, administração, de informática, direito, se colocam estes profissionais para ser prof. de Matemática, em sala de aula, por terem 160 horas no currículo ou alguns que fazem a parte pedagógica em 1 anos e já começam diretamente na sala de aula, causando enormes prejuízos na formação do jovens, terão enormes dificuldades durante sua vida, porque não tiveram professor de Matemática formado.	Como não tem professores na minha escola, só tem dois professores de Matemática formados que concluíram o curso de Matemática, o restante são pessoas formada em outras área, os famosos bicões que só para tirar um dinheiro, não tem formação e não tem interesse.	Atratividade da carreira docente
L03	Experiência na área de docente, ter uma boa didática, desenvolver diferentes métodos de aplicação Matemática, falar em público.	Experiência na área de docente, ter uma boa didática Desenvolver diferentes métodos de aplicação Matemática	Escola como espaço formativo Abordagens metodológicas no PIBID
L04	As pesquisas e atuações com ensino diferenciado.	As pesquisas e atuações com ensino diferenciado.	Abordagens metodológicas no PIBID
L05	O PIBID me proporcionou o primeiro contato com a profissão, este foi de extrema importância em minha vida.	O PIBID me proporcionou primeiro contato com a profissão, este foi de extrema importância em minha vida.	Aproximação IES/Escolas
L06	A vivência de sala de aula como um verdadeiro professor, e não como estagio.	A vivência de sala de aula como um verdadeiro professor, e não como estagio.	Formação inicial
L07	A principal contribuição do PIBID é a experiência que se adquire dentro de sala de aula, pois o projeto me aproxima da realidade escolar.	a experiência que se adquire dentro de sala de aula, pois o projeto me aproxima da realidade escolar.	Escola como espaço formativo
L08	Prática e vivencia escolar	Prática e vivencia escolar	Escola como espaço formativo
L09	Dar a oportunidade de experimentar a docência antes de me formar no curso.	Experimentar a docência antes de me formar no curso.	Escola como espaço formativo
L10	A utilização de práticas alternativas no ensino da Matemática, bem como, o conhecimento da realidade das escolas públicas brasileiras.	Conhecimento da realidade das escolas públicas brasileiras. A utilização de práticas alternativas no ensino da Matemática,	Escola como espaço formativo Abordagens metodológicas no PIBID
L11	A principal contribuição foi o amadurecimento com relação ao meu eu professor.	A principal contribuição foi o amadurecimento com relação ao meu eu professor.	Formação inicial
L12	A principal contribuição foi a oportunidade de colocar em prática as teorias da o compartilhamento da docência.	A principal contribuição foi a oportunidade de colocar em prática as teorias	Articulação teoria-prática
L13	me ajudou a ter uma ideia da pratica de ser professor, bem com ideias de aulas e desenvolvimento junto da sala de aula.	Me ajudou a ter uma ideia da pratica de ser professor	Escola como espaço formativo
L14	A possibilidade de realizar pesquisas na área de educação, algo que não ocorre durante o meu curso de licenciatura.	possibilidade de realizar pesquisas na área de educação	Escola como espaço formativo
L15	mostrar a realidade que os professores enfrentam na sala de aula	mostrar a realidade que os professores enfrentam na sala de aula	Escola como espaço formativo
L16	O PIBID me mostrou que é possível mudar a qualidade da educação brasileira. É possível ensinar aquele conteúdo que é visto como "difícil", se isso for feito de um modo que atraia a atenção do aluno.	O PIBID me mostrou que é possível mudar a qualidade da educação brasileira	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L17	O contato direto com a minha futura profissão.	O contato direto com a minha futura profissão.	Escola como espaço formativo
L18	Desenvolver experiência no ambiente escola, que se não fosse o PIBID teria este contato com as salas de aulas somente no meu estagio e mesmo assim seria uma contato mais "fraco".	Desenvolver experiência no ambiente escola, Somente no meu estagio e mesmo assim seria uma contato mais "fraco".	Escola como espaço formativo Formação inicial
L19	me possibilita a ver a realidade do professor, como e na pratica atuar como docente.	Me possibilita a ver a realidade do professor, como e na pratica atuar como docente.	Escola como espaço formativo
L20	Mudou o conceito que tinha do que é ser professor.	Mudou o conceito que tinha do que é ser professor.	formação inicial
L21	O PIBID/Matemática mostrou-me que ser professor não é fácil, e sim precisa de muita dedicação para termos sucesso em sala de aula e com os alunos. E que é necessario abordar varias formas de ensino para com os alunos nas aulas de Matemática.	O PIBID/Matemática mostrou-me que ser professor não é fácil, E que é necessario abordar varias formas de ensino para com os alunos nas aulas de Matemática.	Escola como espaço formativo Abordagens metodológicas no PIBID
L22	A principal contribuição que o PIBID/Matemática está me proporcionando no momento que estou aprendendo a ser um docente que possa contribuir para a sociedade.	estou aprendendo a ser um docente que possa contribuir para a sociedade.	Conhecimento da prática docente
L23	Ensino de práticas de sala de aula e de grupo escolar, entendendo o cotidiano da escola. Mostrando o potencial do planejamento de atividades, o potencial de metodologias diferenciadas de ensino quando usadas bem, a importância de dar retorno a escola e aos alunos das atividades que são realizadas, entre outras.	Ensino de práticas de sala de aula e de grupo escolar, entendendo o cotidiano da escola. Importância de dar retorno a escola e aos alunos das atividades que são realizadas, O potencial de metodologias diferenciadas de ensino quando usadas bem,	Escola como espaço formativo Parceria IES/Escolas Abordagens metodológicas no PIBID
L24	Além de experiências, pude ver alguns problemas relacionados a Matemática em sala de aula, com relação aos alunos; desde métodos de ensino ao incentivo dado aos alunos. Com isso bolar maneiras de infiltrar essas "barreiras".	Alguns problemas relacionados a Matemática em sala de aula, com relação aos alunos;	Conhecimento da prática docente
L25	me proporcionou conhecer o ambiente escolar de perto.	Me proporcionou conhecer o ambiente escolar de perto.	Escola como espaço formativo

L26	O contato com o conteúdo da escola básica e a busca de criar estratégias para transmitir tais conteúdos de forma a maximizar o aprendizado por parte dos alunos.	O contato com o conteúdo da escola básica	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
		Criar estratégias para transmitir tais conteúdos de forma a maximizar o aprendizado por parte dos alunos.	Abordagens metodológicas no PIBID
L27	aprendido outras formas de ensino de Matemática .	Aprendido outras formas de ensino de Matemática .	Abordagens metodológicas no PIBID
L28	Experiência em sala de aula	Experiência em sala de aula	Escola como espaço formativo
L29	Me inserir na comunidade escolar, tomar conhecimento das metodologias a serem trabalhadas com a comunidade bem com os conteúdos.	Tomar conhecimento das metodologias a serem trabalhadas com a comunidade bem com os conteúdos.	Abordagens metodológicas no PIBID
		Me inserir na comunidade escolar,	Escola como espaço formativo
L30	O pibid me proporcionou uma nova aquisição do conhecimento e para o conhecimento matemático, numa perspectiva diferenciada, mostrando novas estratégias para a aquisição do conhecimento matemático.	Mostrando novas estratégias para a aquisição do conhecimento matemático.	Abordagens metodológicas no PIBID
L31	Proporcionar a imersão em uma escola, antes mesmo do estágio supervisionado, contribuindo para o manutenção do sonho que tenho de ser um dia um professor, principalmente um professor diferenciado, com práticas diferenciadas.	Contribuindo para o manutenção do sonho que tenho de ser um dia um professor.	Formação inicial
		Proporcionar a imersão em uma escola, antes mesmo do estágio supervisionado	Escola como espaço formativo
		Principalmente um professor diferenciado, com práticas diferenciadas.	Abordagens metodológicas no PIBID
L32	Experiência didática com os alunos em sala de aula, que contribuirá profundamente para a minha profissão.	Experiência didática com os alunos em sala de aula	Escola como espaço formativo
		contribuirá profundamente para a minha profissão.	Formação inicial
L33	A principal contribuição é a experiência que adquirimos como entramos em sala de aula, temos maior confiança quando chegamos no estágio.	A principal contribuição é a experiência que adquirimos como entramos em sala de aula, temos maior confiança quando chegamos no estágio.	Formação inicial
L35	A experiência docente possibilitou-me uma ideia real de como é o verdadeiro trabalho de um professor. Pois antes, possuía uma outra visão, apenas a de observador, e com esta oportunidade ofertada pelo PIBID, pude compreender um pouco mais sobre esta carreira.	A experiência docente possibilitou-me uma ideia real de como é o verdadeiro trabalho de um professor.	Escola como espaço formativo
L36	Foi ótima, muitas coisa que não daria para ver no estagio supevisionado estou vendo e fazendo no pibid.	Foi ótima, muitas coisa que não daria para ver no estagio supevisionado estou vendo e fazendo no pibid.	Formação inicial
L37	Conhecimento da prática docente, e com isso aquisição de uma pequena experiência	Conhecimento da prática docente	Conhecimento da prática docente
L38	A melhoria da prática docente, a cada aula eu vejo que posso melhorar cada vez mais	A melhoria da prática docente, a cada aula eu vejo que posso melhorar cada vez mais	Formação inicial
L39	O contato com os alunos. Para mim essa esta sendo uma excelente oportunidade de interagir com eles o que me ajudará bastante no estágio	O contato com os alunos.	Escola como espaço formativo
		Para mim essa esta sendo uma excelente oportunidade de interagir com eles o que me ajudará bastante no estágio	Formação inicial
L40	Aprender a trabalhar com a Matemática do cotidiano. Fazer experiencias Matemática s. Conexões e modelagens	Aprender a trabalhar com a Matemática do cotidiano.	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
		Fazer experiencias Matemática s Conexões e modelagens	Abordagens metodológicas no PIBID
L41	Por meio do PIBID eu pude estar aprendendo e vendo o que é ser professor. Ter a postura na frente da turma e saber repassar o conteúdo.	Por meio do PIBID eu pude estar aprendendo e vendo o que é ser professor.	Escola como espaço formativo
		Ter a postura na frente da turma e saber repassar o conteúdo.	Conhecimento da prática docente
L42	Trouxe-me a percepção de uma necessidade gritante nas salas de aulas do ensino público: aulas diversificadas, práticas pedagógicas diferenciadas. Percebi que quando o aluno está interessado, engajado no próprio aprendizado, esse processo de ensino-aprendizado se dá com maior efetividade.	aulas diversificadas, práticas pedagógicas diferenciadas.	Abordagens metodológicas no PIBID
L43	Tive um grande aproveitamento, pois somente com o estágio não suficiente para se ter uma noção de sala de aula. Sem dizer que os conteúdos na escola, na sala de aula não são explorados em nossa formação acadêmica. Assim podemos relembrar os conteúdos e ter uma boa noção da postura de um professor em sala de aula, bem como fora da sala.	Tive um grande aproveitamento, pois somente com o estágio não suficiente para se ter uma noção de sala de aula.	Formação inicial
L44	Perceber o quanto a sala de aula é diversificada e o quanto a atividade proposta influencia na participação do estudante. Pois, sempre discutimos em sala que alguns estudantes possuem maior dificuldade (seja por falhas no aprendizados anteriores ou falta de afinidade com a matéria) e como precisamos buscar formas de chegar até eles, mas passa despercebido o oposto, que alguns tem grande facilidade, ou uma forma de pensar que permite encontrar soluções (perfeitamente plausíveis e corretas) por meio de lógica e cálculos mentais, e que acabam desmotivados a participar da aula por terem que adotar em alguns caso o método convencional, ou por o professor limitar o ensino a falsos problemas, para que a turma toda tenha condições de entender. O problema nesse caso é que muito estudantes não se sentem incentivados a buscar soluções para os problemas, já que eles subestimam a habilidade do estudante. Sendo assim acho fundamental perceber a importância de buscar formas de ensino capazes de chamar atenção do estudante e motiva-lo a propor formas de resolve-lo, incluindo as não algébricas, assim como realizar atividades que permitam ao estudante entender o que esta acontecendo e conjecturar alternativas, isso faz com que muitos alunos, tidos como ruins por serem bagunceiros ou omissos, participem e surpreendam pela sua forma de pensar e habilidade oculta normalmente na sala.	Perceber o quanto a sala de aula é diversificada e o quanto a atividade proposta influencia na participação do estudante.	Abordagens metodológicas no PIBID
L45	A principal contribuição do PIBID/Alfabetização Matemática em minha formação em Pedagogia foi muito relevante pois atuaremos nas séries iniciais e teremos que dar aula em todas as disciplinas principalmente de Matemática, no entanto, em nossa graduação temos em nosso currículo somente um período da disciplina de Matemática , sendo um tempo curto para nos prepararmos para dar aula de Matemática . O PIBID/Alfabetização Matemática tem contribuído neste sentido de formação em Matemática .	A principal contribuição do PIBID/Alfabetização Matemática em minha formação em Pedagogia foi muito relevante pois atuaremos nas séries iniciais e teremos que dar aula em todas as disciplinas principalmente de Matemática,	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		contribuído neste sentido de formação em Matemática .	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L46	Ter estudado metodologias e tendencias, aprender a estudar para ensinar e poder criar uma visão crítica de como é a escola, o que eu como professora posso contribuir para mudar a realidade atual, e contribuir com um melhor ensino e aprendizado.	O que eu como professora posso contribuir para mudar a realidade atual, e contribuir com um melhor ensino e aprendizado.	Reflexões da prática pedagógica
		Ter estudado metodologias e tendencias	Abordagens metodológicas no PIBID
L47	A vivência dentro da sala de aula e na escola. Seja pela docência compartilhada, seja pela participação na rotina escolar.	A vivência dentro da sala de aula e na escola.	Escola como espaço formativo
L48	Uma das principais contribuições proporcionadas pelo PIBID/ Matemática para minha formação esta sendo o contato com diversas metodologias adotadas tais como: Resolução de Problemas, Jogos didáticos, materiais manipuláveis etc.	contato com diversas metodologias adotadas tais como: Resolução de Problemas, Jogos didáticos, materiais manipuláveis etc.	Abordagens metodológicas no PIBID
L49	Realizar a Docência	Realizar a Docência	Escola como espaço formativo
L50	Aprendizagem de conteúdos que eu não vejo no meu curso de graduação, saber como aliar teoria a prática docente, a pesquisa na área de educação e publicação de artigos.	Aliar teoria a prática docente	Articulação teoria-prática

L51	Experiência docente.	Experiência docente.	Conhecimento da prática docente
L52	colocar em contato com a realidade pública.	Colocar em contato com a realidade pública.	Escola como espaço formativo
L53	Foram muitos os aprendizados relacionados à prática docente, mas acredito que as reuniões semanais com a professora supervisora e as discussões sobre as práticas docentes me ajudaram a compor uma ideia mais realista da profissão.	Foram muitos os aprendizados relacionados à prática docente,	Conhecimento da prática docente
		Acredito que as reuniões semanais com a professora supervisora e as discussões sobre as práticas docentes me ajudaram a compor uma ideia mais realista da profissão.	Escola como espaço formativo
L54	Mais conhecimento da docência	Mais conhecimento da docência	Conhecimento da prática docente
L55	O conhecimento sobre as ferramentas diferenciadas para construir materiais didáticos.	O conhecimento sobre as ferramentas diferenciadas para construir materiais didáticos.	Recursos e materiais didáticos
L56	A prática docente mais próxima da de um professor formado que eu poderia ter no meu curso.	A prática docente mais próxima da de um professor formado que eu poderia ter no meu curso.	Conhecimento da prática docente
L57	Conhecer metodologias diferenciadas de ensino e colocá-las em prática. Hoje ao atuar em sala de aula, vejo o que isso é importante	Conhecer metodologias diferenciadas de ensino e colocá-las em prática.	Abordagens metodológicas no PIBID
L58	Tive a oportunidade de estar frente uma sala de aula e sentir o que é ser professor e a responsabilidade da profissão de um educador.	Tive a oportunidade de estar frente uma sala de aula e sentir o que é ser professor e a responsabilidade da profissão de um educador.	Escola como espaço formativo
L59	Como já atuo na área, o que estou fazendo é dando aos meus alunos aulas de reforço pois certamente na sala de aula temos um tempo curto para podermos trabalhar os conteúdos, então com o reforço em horário contrário eles adoraram e o rendimento foi melhor.	Como já atuo na área, o que estou fazendo é dando aos meus alunos aulas de reforço pois certamente na sala de aula temos um tempo curto para podermos trabalhar os conteúdos,	Funções dos Licenciandos no PIBID
		Eles adoraram e o rendimento foi melhor.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L60	Tem a possibilidade de fazer sua própria leitura para compreensão e interação no espaço escolar, bem como vivenciar situações concretas de trabalho nas escolas públicas de Educação Básica, proporcionando um momento de interlocução entre as atividades desenvolvidas, com as atividades que permeiam a prática docente.	Tem a possibilidade de fazer sua própria leitura para compreensão e interação no espaço escolar. Vivenciar situações concretas de trabalho nas escolas públicas de Educação Básica	Escola como espaço formativo
L61	Experimentar a Prática docente	Experimentar a Prática docente	Escola como espaço formativo
L62	Me permitiu experiência no desenvolvimento de projetos e na forma de ministrar as aulas buscando uma linguagem clara e objetiva para o melhor ensino aprendizagem.	Me permitiu experiência no desenvolvimento de projetos	Abordagens metodológicas no PIBID
L63	Conhecimentos matemáticos e toda sua documentação existente sobre a disciplina de Matemática.	Conhecimentos matemáticos e toda sua documentação existente sobre a disciplina de Matemática.	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L64	A oportunidade de poder estar na sala de aula atuando como professor	A oportunidade de poder estar na sala de aula atuando como professor	Escola como espaço formativo
L65	Foi a oportunidade da regência de classe	Foi a oportunidade da regência de classe	Escola como espaço formativo
L66	Uma das contribuições foi a experiência de estar dentro de sala de aula ministrando atividades planejadas por nós mesmos. Além disso, as pesquisas e estudos feitos nos encontros do PIBID/Matemática contribuiu para meu crescimento profissional, uma vez que me faz refletir a respeito da prática de ensino. E acredito que essa seja a principal contribuição, pois me deu a oportunidade de me tornar um professor pesquisador e reflexivo sobre minha atuação no ensino.	Uma das contribuições foi a experiência de estar dentro de sala de aula ministrando atividades planejadas	Escola como espaço formativo
		As pesquisas e estudos feitos nos encontros do PIBID/Matemática contribuiu para meu crescimento profissional,	Escola como espaço formativo
		Me faz refletir a respeito da prática de ensino.	Reflexões da prática pedagógica
L67	A experiência em sala de aula, associando teoria e prática.	A experiência em sala de aula, associando teoria e prática.	Articulação teoria-prática
L68	O primeiro contato com a sala de aula, isso foi uma ótima contribuição, pois já vai te dando muitos parâmetros para seguir sua carreira.	O primeiro contato com a sala de aula	Escola como espaço formativo
		Vai te dando muitos parâmetros para seguir sua carreira.	Formação inicial
L69	me fez/faz crescer profissionalmente e me ajuda a ter uma visão diferente do ambiente escolar, como professor e não como aluno	Me fez/faz crescer profissionalmente e me ajuda a ter uma visão diferente do ambiente escolar,	Escola como espaço formativo
L70	Essa vivência direta desde o planejamento de atividades até sua aplicação com os alunos, o que nos dá a oportunidade de conhecer o meio no qual estaremos sendo inseridos.	Oportunidade de conhecer o meio no qual estaremos sendo inseridos.	Escola como espaço formativo
L71	Pude confirmar que é a profissão que pretendo seguir	Pude confirmar que é a profissão que pretendo seguir	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
L72	A experiência direta e a longo prazo numa sala de aula, permitindo-me ter muito boa noção da relação professor aluno. Além de proporcionar-me realizar observações quanto às dificuldades mais frequentes dos alunos.	A experiência direta e a longo prazo numa sala de aula, permitindo-me ter muito boa noção da relação professor aluno	Escola como espaço formativo
L73	A principal contribuição foi financeira, pois antes de atuar como bolsista trabalha e não tinha tempo pra estudar as matérias do curso, com isso fiquei com varias dependências no curso, o que provavelmente se não fosse o PIBID teria desistido do curso por não ter condições de manter aqui na cidade. Além, da oportunidade de estar podendo conhecer a realidade da minha futura profissão e conhecendo novas metodologias de ensino.	oportunidade de estar podendo conhecer a realidade da minha futura profissão	Escola como espaço formativo
		com isso fiquei com varias dependências no curso, o que provavelmente se não fosse o PIBID teria desistido do curso por não ter condições de manter	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		A principal contribuição foi financeira, pois antes de atuar como bolsista trabalha e não tinha tempo pra estudar as matérias do curso,	Possibilidades do PIBID para as licenciaturas
		Conhecendo novas metodologias de ensino.	Abordagens metodológicas no PIBID
L74	Experiencia com o coletivo da escola,tanto alunos quanto professores	Experiência com o coletivo da escola,tanto alunos quanto professores	Reflexões compartilhadas coletivamente
L75	consigo lidar melhor com questões praticas em sala de aula e atuar mais profundamente como professor.	Consigo lidar melhor com questões praticas em sala de aula e atuar mais profundamente como professor.	Escola como espaço formativo
L76	Com o PIBID aprendi que a Matemática tradicional não é a única forma de motivar a aprendizagem dos alunos. Aprendi que cada aluno tem sua maneira de aprender e preciso utilizar diversas maneiras de ensino para atingir o maior número de alunos possível.	Aprendi que a Matemática tradicional não é a única forma de motivar a aprendizagem dos alunos.	Abordagens metodológicas no PIBID
QUESTÃO 10: Para você, mudou alguma coisa em sala de aula com a presença do PIBID/Matemática nas escolas?			
L	Respostas dos Licenciandos à Questão 10	Excertos doas respostas – Unidades de Contexto	Unidades de Registro
L01	O que pude perceber é que as atividades que foram elaboradas trouxeram algum tipo de benefício aos estudantes, mostrando outras possibilidades de aprendizagem e abordagem de um determinado assunto. Acredito que um fator que possa ter contribuído seja uma maior proximidade que os estudantes sentiam com os Licenciandos.	Acredito que um fator que possa ter contribuído seja uma maior proximidade que os estudantes sentiam com os Licenciandos.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L02	O que percebi é que os alunos reclamam de professores que não tem a formação, eles não sabem disso, que boa parte dos professores de Matemática não são formados e não tem o diploma de Matemática, outra parte são de administradores, tecnólogos, tecnólogos em construção civil, de informática, alguns fazem a parte pedagógica de 1 ano, são mal formados por algumas faculdades que o mec coloca a disposição, os outros alunos não sabem disso e pais também não sabem, se fossem estudantes de Matemática já seria uma maravilha, mais isso não acontece, que pelo menos eles coloquem os pedagogos formados ou estudando em caso de falta de professor nas matérias especificas.	O que percebi é que os alunos reclamam de professores que não tem a formação	Atratividade da carreira docente

L03	Sim, pois os alunos conseguem observar a Matemática de outras maneiras e aplicações.	Sim, pois os alunos conseguem observar a Matemática de outras maneiras e aplicações.	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L04	Houve melhoria na frequência, taxa de aprovação, permanência do aluno nas aulas de Matemática, uma vez que esses fatores foram verificados em uma pesquisa realizada por mim mesmo e que mostraram indicativos que o programa possibilitou essas melhorias.	Houve melhoria na frequência, taxa de aprovação, permanência do aluno nas aulas de Matemática,	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L05	Com certeza, os alunos que participam das atividades do PIBID se sentem bem mais motivados a participarem das aulas.	Com certeza, os alunos que participam das atividades do PIBID se sentem bem mais motivados a participarem das aulas.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L06	sim, pelo fato da abordagem diferenciada realizadas pelos bolsistas.	sim, pelo fato da abordagem diferenciada realizadas pelos bolsistas.	Abordagens metodológicas no PIBID
L07	Sim, alguns alunos se sentem mais a vontade com os pibidianos, têm mais liberdade para questionamentos e se interessam pelas aulas que acabam saindo da rotina.	se interessam pelas aulas que acabam saindo da rotina.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L08	Sim, as mudanças são diversas: comportamento, aprendizado, questionamentos, participação, notas...Foram mudanças, em momentos, positivas e negativas. De acordo com a aceitação e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas.	Sim, as mudanças são diversas: comportamento, aprendizado, questionamentos, participação, notas..	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L09	Sim, mudou bastante. O PIBID prende mais a atenção dos alunos, porque desenvolvemos atividades diferenciadas justamente para isso. Como ensinamos também com materiais manipuláveis e jogos, os alunos demonstram mais interesse pelas aulas e interagem mais.	O PIBID prende mais a atenção dos alunos, porque desenvolvemos atividades diferenciadas justamente para isso. Como ensinamos também com materiais manipuláveis e jogos, os alunos demonstram mais interesse pelas aulas e interagem mais.	Abordagens metodológicas no PIBID Recursos e materiais didáticos
L10	Sim. Criticidade. Os alunos que participaram do PIBID lidaram com metodologias que possibilitaram espaço para discussão. Essa forma de trabalho possibilitou autonomia aos alunos, e consequentemente criticidade diante dos fatos apresentados.	Os alunos que participaram do PIBID lidaram com metodologias que possibilitaram espaço para discussão	Abordagens metodológicas no PIBID
L11	Atualmente os alunos não tem muito interesse nos estudos, então falar que o PIBID mudou o comportamento de uma sala ou de uma escola é muito difícil. Prefiro dizer que o PIBID mudou sim, mas mudou e ajudou aqueles alunos que participaram das atividades desenvolvidas, que se esforçaram para além de estudar e trabalhar ir aos plantões de dúvidas. Esses alunos tiveram uma melhora nas notas e também tiveram a possibilidade de estudar conteúdos importantes que muitas vezes não são trabalhados em sala de aula. Concluo que o PIBID mudou para algumas pessoas, mas posso dizer que mesmo sendo poucas pessoas já é um começo!	Prefiro dizer que o PIBID mudou sim, mas mudou e ajudou aqueles alunos que participaram das atividades desenvolvidas, que se esforçaram para além de estudar e trabalhar ir aos plantões de dúvidas. Esses alunos tiveram uma melhora nas notas	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L12	O que mudou foi a participação e o interesse pelas atividades. Com atividades que permitem debates e interdisciplinaridade, os alunos se sentem mais a vontade e com isso participam, leem, escrevem e valorizam mais o conhecimento.	O que mudou foi a participação e o interesse pelas atividades.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L13	Eles puderam sanar as dúvidas antes das provas bem como ter uma visão ampla do estudo da Matemática	Eles puderam sanar as dúvidas antes das provas bem como ter uma visão ampla do estudo da Matemática	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L14	Os alunos são mais participativos nas aulas de intervenção do PIBID, mas acredita que isso é devido a didática dos bolsistas de ID que questionam os alunos durante a aula. Algo que não ocorre nas aulas do professor da turma.	Os alunos são mais participativos nas aulas de intervenção do PIBID, mas acredita que isso é devido a didática dos bolsistas de ID que questionam os alunos durante a aula. Algo que não ocorre nas aulas do professor da turma.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L15	Cerca de 70% dos alunos mudaram seja em participação, aprendizagem e outros fatores	Cerca de 70% dos alunos mudaram seja em participação, aprendizagem e outros fatores	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L16	Sim. No primeiro dia na escola éramos como celebridades presentes em sala. Era uma curiosidade enorme dos alunos para saberem como iam aprender Matemática usando o computador (que é algo que eles gostam bastante). E com o tempo essa perspectiva só melhorava a medida que eles desempenhavam cada atividade com sucesso	Sim. No primeiro dia na escola éramos como celebridades presentes em sala. Era uma curiosidade enorme dos alunos para saberem como iam aprender Matemática usando o computador (que é algo que eles gostam bastante).	Abordagens metodológicas no PIBID
L17	Sim. Maior entendimento dos conteúdos matemáticos.	Sim. Maior entendimento dos conteúdos matemáticos.	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L18	Sim, principalmente os questionamentos dos alunos, em turmas que já lidam com o projeto a mais tempo percebemos que os alunos já estão mais a vontade com os bolsistas e se sentem mais seguros para questionar a respeito do conteúdo e ate mesmo do modo de dar aula do bolsista.	Sim, principalmente os questionamentos dos alunos, em turmas que já lidam com o projeto a mais tempo percebemos que os alunos já estão mais a vontade com os bolsistas e se sentem mais seguros para questionar a respeito do conteúdo e ate mesmo do modo de dar aula do bolsista.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L19	O interesse pela materia aplicada e outra quando, nós pibidianas estamos na sala de aula, os alunos se tornam mais participativos e aprendem mais, com melhores notas e melhor desempenho nas atividades propostas pelo professor.	O interesse pela materia aplicada e outra quando, nós pibidianas estamos na sala de aula, os alunos se tornam mais participativos e aprendem mais, com melhores notas e melhor desempenho nas atividades propostas pelo professor.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L21	Sim. Mudou o comportamento dos alunos em relação aos conteúdos expostos pelos professores em sala de aula. Em muitos casos, a nota dos alunos melhorou bastante. A participação dos alunos aumentou. Eles questionam, tiram as duvidas quando sentem dificuldades em compreender alguns assuntos.	Sim. Mudou o comportamento dos alunos em relação aos conteúdos expostos pelos professores em sala de aula. Em muitos casos, a nota dos alunos melhorou bastante. A participação dos alunos aumentou Eles questionam, tiram as duvidas quando sentem dificuldades em compreender alguns assuntos.	Possibilidades do PIBID para as Escolas Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L22	Sim, os alunos estão mais solto em relação ao aprendizado, eles apresenderam a questionar, estão mais participativos. Em alguns casos as notas melhoram muito, já em outros nem tanto, mas isto é uma questão de falta de interesse do aluno e estamos lutando para mudar esta realidade.	Sim, os alunos estão mais solto em relação ao aprendizado, eles apresenderam a questionar, estão mais participativos.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L23	Sim. Muitas vezes podemos dar mais atenção aos alunos quando dividimos o trabalho com o professor, seja realizando atividades em conjunto ou monitorando as aulas. Também temos conhecimentos e somos treinados na Universidade para usar Metodologias diferenciadas, e como estamos inseridos no Projeto, temos tempo especifico para montar atividades diferenciadas. O professor das turmas muitas vezes está sobrecarregado de trabalho e não encontra esse tempo ou não tem conhecimento de novos métodos. Quando desenvolvemos atividades diferenciadas os alunos ficam mais motivados a aprender e mostram vontade de realizar o que pedimos, além de sempre demonstrarem, por palavras ou escritas, alegria e gratidão por termos desempenhado tempo para eles.	Também temos conhecimentos e somos treinados na Universidade para usar Metodologias diferenciadas, e como estamos inseridos no Projeto, temos tempo especifico para montar atividades diferenciadas. O professor das turmas muitas vezes está sobrecarregado de trabalho e não encontra esse tempo ou não tem conhecimento de novos métodos. Quando desenvolvemos atividades diferenciadas os alunos ficam mais motivados a aprender e mostram vontade de realizar o que pedimos, além de sempre demonstrarem	Abordagens metodológicas no PIBID Escola como espaço formativo Abordagens metodológicas no PIBID
L24	No pouco tempo como 'pibidiano', pude notar que diante de aulas diferenciadas, as quais são preparadas anteriormente com um fim pedagógico; aumentaram o incentivo dos alunos pela Matemática, pois com métodos mais práticos e reais, saindo da abstração para o concreto; eles puderam entender os conteúdos de maneira mais ampla.	aumentaram o incentivo dos alunos pela Matemática, pois com métodos mais práticos e reais Notar que diante de aulas diferenciadas,	Possibilidades do PIBID para as Escolas Abordagens metodológicas no PIBID
L25	Mudou e muito a participação e as notas.	Mudou e muito a participação e as notas.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L26	Não tenho um acervo suficiente para opinar sobre isto, mas pelo pouco que pude ver, alguns alunos se tornaram mais atuantes após ter sido feito um trabalho especial com eles, devido suas dificuldades.	Não tenho um acervo suficiente para opinar sobre isto, mas pelo pouco que pude ver, alguns alunos se tornaram mais atuantes após ter sido feito um trabalho especial com eles, devido suas dificuldades.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L27	mudou sim, adquiriram novos aprendizados, melhoraram as notas entre outros. por eles terem percebido de a Matemática é interessante.	mudou sim, adquiriram novos aprendizados, melhoraram as notas entre outros. por eles terem percebido de a Matemática é interessante.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L28	Sim, para quem gosta um pouco do conteúdo pode ver que pode ser usado de diversas maneiras	Sim, para quem gosta um pouco do conteúdo pode ver que pode ser usado de diversas maneiras	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
L29	Bom só posso falar algo quanto ao laboratório de informática que é onde atuo. percebo que são bastante participativos e de comportamento exemplar, quanto as notas ainda não fiz esse levantamento estava pretendo fazer no final do ano juntamente com todo corpo docente.	percebo que são bastante participativos e de comportamento exemplar	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L30	São bastante atencioso demonstram ter bastante interesse pelas aula de laboratório, participam de olimpíadas de jogos, mas ainda não foi feito nenhum levantamento com relação a	São bastante atencioso demonstram ter bastante interesse pelas aula de laboratório, participam de olimpíadas de jogos	Possibilidades do PIBID para as Escolas

	melhoramento de notas. Contudo acho que o projeto foi implantado a 2 anos, na minha concepção ainda se encontra em fase de estágio.		
L31	Mudou principalmente o interesse dos alunos para com essa disciplina, pois os mesmos não entendiam o porque de se estudar vários conteúdos, e a partir de nosso trabalho, despertaram o interesse em participar dessas aulas, e consequentemente houve uma melhora mesmo que ainda de forma tímida nas notas em se tratar das aulas da escola.	Mudou principalmente o interesse dos alunos para com essa disciplina, pois os mesmos não entendiam o porque de se estudar vários conteúdos, e a partir de nosso trabalho, despertaram o interesse em participar dessas aulas, e consequentemente houve uma melhora mesmo que ainda de forma tímida nas notas em se tratar das aulas da escola.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L32	Como ministro aulas de reforço no desenvolvimento do PIBID na escola, houveram mudanças significativas na vida escolar dos alunos que foram relatadas por eles e por seus mestres. As notas evoluíram e o nível de dúvidas diminuiu.	As notas evoluíram e o nível de dúvidas diminuiu.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L33	Com certeza, temos mais certeza do que fazemos em sala de aula, e maior confiança pra entrar pra dar aula. O PIBID auxiliou bastante nesse processo de desenvolvimento de docência.	O PIBID auxiliou bastante nesse processo de desenvolvimento de docência.	Conhecimento da prática docente
L35	Sim, a participação dos alunos no PIBID, aumentam o seu interesse nas aulas, pois agora, as dúvidas que ficam, ou algo que têm curiosidade de saber a mais eles levam para o programa. Demonstrando assim, seu interesse pela matéria. Notas, participação nas aulas e aprendizado, também podem ser notados.	Sim, a participação dos alunos no PIBID, aumentam o seu interesse nas aulas, pois agora, as dúvidas que ficam, ou algo que têm curiosidade de saber a mais eles levam para o programa.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
		Notas, participação nas aulas e aprendizado, também podem ser notados.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L36	Com certeza meu desempenho, subi, junto com minhas notas, essa mudança foi boa por que algumas coisas que não sabíamos que existia, na escola questionávamos em sala junto com outros colegas da faculdade. E sempre concordávamos com os conjugados da questão.	a participação dos alunos no PIBID, aumentam o seu interesse nas aulas	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L37	Mudou. O aprendizado dos alunos, pelo fato de eles estarem tendo um tempo de aula a mais, um atendimento especial.	Mudou. O aprendizado dos alunos, pelo fato de eles estarem tendo um tempo de aula a mais, um atendimento especial.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L38	Sim, pois a cada aula vou me familiarizando com a turma, a escola e vejo como poderia melhorar o planejamento, execução e avaliação das minhas aulas, bem como melhorar o comportamento dos alunos.	Sim, pois a cada aula vou me familiarizando com a turma, a escola e vejo como poderia melhorar o planejamento, execução e avaliação das minhas aulas, bem como melhorar o comportamento dos alunos.	Reflexões da prática pedagógica
L39	Como cheguei a pouco tempo não tenho muitas informações, mais segundo relato de colegas e da professora muitos alunos ficam ansiosos pelas aulas do pibid e sempre perguntam quando vai ter, alem de seu desempenho em Matemática ter melhorado ainda mais.	Como cheguei a pouco tempo não tenho muitas informações, mais segundo relato de colegas e da professora muitos alunos ficam ansiosos pelas aulas do pibid e sempre perguntam quando vai ter, alem de seu desempenho em Matemática ter melhorado ainda mais.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L40	Mudou sim. Alguns alunos não perguntavam muito, mais faziam os problemas de maneira mais interativa com o resto da classe. A mudança ocorreu, acho, devido a nossa presença e junto trazíamos coisas novas para eles.	A mudança ocorreu, acho, devido a nossa presença e junto trazíamos coisas novas para eles.	Abordagens metodológicas no PIBID
L41	Não mudou em nada, os alunos não tem nenhum interesse, principalmente aqueles que estão nos últimos anos que acham que não reprovam. A maioria dos alunos não liga para notas e faltas pois acreditam que sempre passarão por concelho de classe.	Não mudou em nada, os alunos não tem nenhum interesse, principalmente aqueles que estão nos últimos anos que acham que não reprovam. A maioria dos alunos não liga para notas e faltas pois acreditam que sempre passarão por concelho de classe.	Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID em sala de aula
L42	O interesse pela disciplina aumentou. Justifico esse interesse pelo uso de jogos diversos e atividades diferenciadas como problemas contextualizados e atividades em grupo.	O interesse pela disciplina aumentou.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
		Justifico esse interesse pelo uso de jogos diversos e atividades diferenciadas como problemas contextualizados e atividades em grupo.	Abordagens metodológicas no PIBID
L43	Com certeza, os alunos fizeram conosco uma aliança muito forte para o auxilio da aprendizagem.	Os alunos fizeram conosco uma aliança muito forte para o auxilio da aprendizagem.	Funções dos Licenciandos no PIBID
L44	Um pouco no aprendizado e questionamento, muitas atividades são investigativas o que leva a uma maior participação. O professor da escola disse que as notas havia melhorado também, ele acredita que tenha sido graças ao reforço e as atividades que explicam por exemplo o porque de ser aquela a fórmula, as que trabalham com dedução de fórmulas e aplicação do conteúdo na realidade.	O professor da escola disse que as notas havia melhorado também, ele acredita que tenha sido graças ao reforço e as atividades que explicam por exemplo o porque de ser aquela a fórmula, as que trabalham com dedução de fórmulas e aplicação do conteúdo na realidade.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L45	Notei um avanço no sentido de as crianças pensarem, pois na maioria das vezes as crianças se direcionam até o local em que estamos sentadas e pede ajuda para resolver algum problema mas nós não damos a resposta de cara, mas tentamos instigar o raciocínio das crianças.	Notei um avanço no sentido de as crianças pensarem,	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L46	Acredito que sim, pois os alunos sempre elogiam o grupo, e eles gostam muito porque nos nossos encontros temos tempo para sentarmos ao lado deles e explicar de mesa em mesa, desta forma sanamos a dificuldade individualmente, sei que para o professor isso é humanamente impossível.	Sei que para o professor isso é humanamente impossível.	Escola como espaço formativo
L47	Ao chegarem na escola, os bolsistas trazem entusiasmo e nossas expectativas para a sala de aula, que, por vezes, acaba caindo no cotidiano massante de conteúdos e avaliações. Essa mudança é notável, de interesse e participação. Porém a análise mais geral quando a efetiva contribuição dos bolsistas/projeto para o desenvolvimento da escola como um todo, deve ser feita de uma maneira mais detalhada. Levando em conta não somente a avaliação de desempenho (notas) pré/pós projeto mas também a quanto construção da aprendizagem por parte dos alunos que, em razão da quantidade de colegas na turma, "não tinham" acesso ao professor.	Levando em conta não somente a avaliação de desempenho (notas) pré/pós projeto mas também a quanto construção da aprendizagem por parte dos alunos que, em razão da quantidade de colegas na turma, "não tinham" acesso ao professor.	Atratividade da carreira docente
L48	Sim. No decorrer do PIBID, como bolsista observamos que o comportamento dos alunos tende a melhorar, eles se tornam mais participativos e interessados. o aprendizado é satisfatório na maioria das vezes, a respeito das notas o retorno é 70% positivo segundo seus professores.	No decorrer do PIBID, como bolsista observamos que o comportamento dos alunos tende a melhorar, eles se tornam mais participativos e interessados. o aprendizado é satisfatório na maioria das vezes, a respeito das notas o retorno é 70% positivo segundo seus professores.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L50	Os questionamentos. Percebemos que os alunos ficavam curiosos com algumas das atividades e passavam a nos questionar mais, o que consequentemente influenciou no aprendizado. E os alunos que foram ao reforços escolares oferecidos, pudemos notar uma significativa melhoria de notas.	Passavam a nos questionar mais	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L51	O aprendizado melhora. pois os alunos contam com mais auxilio nas aulas.	O aprendizado melhora. pois os alunos contam com mais auxilio nas aulas.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L52	O bolsista do pibid é alguém novo na sala de aula que está com o objetivo de ensinar o aluno e isso possibilita uma maior participação dos alunos, levando a um bom aprendizado.	O bolsista do pibid é alguém novo na sala de aula que está com o objetivo de ensinar o aluno e isso possibilita uma maior participação dos alunos, levando a um bom aprendizado.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L53	Acredito que a presença dos bolsistas do PIBID acrescentou muito aos alunos e facilitou o aprendizado. Como os próprios alunos declararam, uma pessoa diferente explicando de forma individualizada ajudava muito no entendimento da matéria	Acredito que a presença dos bolsistas do PIBID acrescentou muito aos alunos e facilitou o aprendizado.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L54	Com as aulas de reforço proporcionou maior aprendizado dos conteúdos, pelo fato que os alunos ali presente tem maior acompanhamento na resolução das atividades.	Com as aulas de reforço proporcionou maior aprendizado dos conteúdos, pelo fato que os alunos ali presente tem maior acompanhamento na resolução das atividades.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L55	Sim, os alunos passaram a ter mais liberdade para questionar e perguntar, além de mais pessoas para sanar suas dúvidas.	Sim, os alunos passaram a ter mais liberdade para questionar e perguntar, além de mais pessoas para sanar suas dúvidas.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L57	Sim, os alunos participavam ativamente das atividades, além de melhorar as notas na disciplina de Matemática. Posso afirmar isso, porquê foi feita uma comparação e uma análise das notas dos alunos. Exemplo no 1º semestre eles tiveram aula apenas com a professora titular da turma, no 2º semestre comeci a realizar as atividade como bolsista do PIBID. Vale ressaltar que houve um aumento na média desses alunos e até a professora observou a mudança no comportamento dos mesmos eles achavam as aulas interessantes e prestavam mais atenção segundo ela.	Sim, os alunos participavam ativamente das atividades, além de melhorar as notas na disciplina de Matemática. Posso afirmar isso, porquê foi feita uma comparação e uma análise das notas dos alunos	Possibilidades do PIBID para as Escolas
		Vale ressaltar que houve um aumento na média desses alunos e até a professora observou a mudança no comportamento dos mesmos eles achavam as aulas interessantes e prestavam mais atenção segundo ela.	Possibilidades do PIBID para as Escolas

L58	Comportamento dos alunos que ficam mais agitados com a presença do PIBID, porque são atividades mais dinâmica na maioria das vezes e são atividades para que os alunos aprendam pensar e isso os incomodam.	São atividades mais dinâmica na maioria das vezes e são atividades para que os alunos aprendam pensar e isso os incomodam.	Abordagens metodológicas no PIBID
L59	Bom, segundo a professora titular o rendimento foi maior e as notas também aumentaram. Eles gostam de aulas diferentes com atividades e jogos, desafio, etc.	Bom, segundo a professora titular o rendimento foi maior e as notas também aumentaram.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
		Eles gostam de aulas diferentes com atividades e jogos, desafio, etc.	Abordagens metodológicas no PIBID
L60	Sim. Os alunos aprenderam muito mais e obtiveram bons resultados nas provas.	Os alunos aprenderam muito mais e obtiveram bons resultados nas provas.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L61	Sim, acredito que os alunos conseguiram alcançar metas, e isso tudo devido, ao esforço contínuo de todo o grupo e por parte dos alunos.	Sim, acredito que os alunos conseguiram alcançar metas, e isso tudo devido, ao esforço contínuo de todo o grupo e por parte dos alunos.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L62	Foi perceptível algumas mudanças quando eram realizados a monitoria, onde os alunos por busca de atenção buscavam sempre resolver as atividades propostas tendo nós bolsistas para orientá-los.	Foi perceptível algumas mudanças quando eram realizados a monitoria, onde os alunos por busca de atenção buscavam sempre resolver as atividades propostas tendo nós bolsistas para orientá-los.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L63	Com certeza. Os alunos se sentem motivados e com uma força de vontade surpreendente em aprender os conteúdos de Matemática. Por se sentirem motivados o aprendizado acontece de maneira positiva, participam verbalmente nas aulas e suas notas melhoram concretamente. Os alunos adoram inovação, atividades coletivas e profissionais que estão ali na prática motivados e que os tragam alegria e descontração nas aulas.	Os alunos se sentem motivados e com uma força de vontade surpreendente em aprender os conteúdos de Matemática	Conhecimento dos conteúdos de Matemática
		Por se sentirem motivados o aprendizado acontece de maneira positiva, participam verbalmente nas aulas e suas notas melhoram concretamente.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
		Os alunos adoram inovação, atividades coletivas e profissionais que estão ali na prática motivados e que os tragam alegria e descontração nas aulas.	Abordagens metodológicas no PIBID
L64	Mudou sim, porque são aulas diversificadas com atividades diferentes, com isso os alunos se interessam mais porque saem da rotina	São aulas diversificadas com atividades diferentes	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L65	Os alunos nos solicitam ajuda nos exercícios e atividades correlatas	Os alunos nos solicitam ajuda nos exercícios e atividades correlatas	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L66	Acredito que o aprendizado e motivação dos alunos mudou, pois normalmente as atividades planejadas sempre eram pensadas de forma a serem realizadas de forma diferente das tradicionais	Acredito que o aprendizado e motivação dos alunos mudou	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L67	Na meta 2, fizemos uma intervenção em sala de aula com alunos do 6º ano (5ª série). Para nossa surpresa, estes foram os alunos que mais se classificaram para a segunda fase da OBMEP. Inclusive, nosso trabalho foi premiado pela Fundação Carlos Chagas.	Na meta 2, fizemos uma intervenção em sala de aula com alunos do 6º ano (5ª série). Para nossa surpresa, estes foram os alunos que mais se classificaram para a segunda fase da OBMEP. Inclusive, nosso trabalho foi premiado pela Fundação Carlos Chagas.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L68	Até o momento eu só vi o interesse de alguns alunos aumentarem, mas eles continuam com dificuldade, porém sempre melhorando.	Até o momento eu só vi o interesse de alguns alunos aumentarem, mas eles continuam com dificuldade, porém sempre melhorando.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L69	Pelo fato de levarmos atividades diferentes como jogos por exemplo, a sala demonstrou estar mais agitada, mas em geral, com os alunos participativos da atividade	Pelo fato de levarmos atividades diferentes como jogos por exemplo, a sala demonstrou estar mais agitada, mas em geral, com os alunos participativos da atividade	Abordagens metodológicas no PIBID
L70	Tudo é experiência, então, sempre podemos tirar proveito de tudo, pois são várias as situações e tipos de alunos, cada um com suas expectativas e necessidades, cada convivência é um novo capítulo que se faz. Dessa maneira, a cada dia vamos aprendendo que estamos que estar sempre nos readaptando e aperfeiçoando nossas técnicas.	A cada dia vamos aprendendo que estamos que estar sempre nos readaptando e aperfeiçoando nossas técnicas.	Conhecimento da prática docente
L71	O PIBID/Matemática proporcionou aos professores, de certa forma monitores que prestaram ajuda aos alunos no decorrer das aulas, tendo como consequência melhor aprendizado, notas satisfatórias, levantamento de questões sobre o conteúdo dado...	O PIBID/Matemática proporcionou aos professores, de certa forma monitores que prestaram ajuda aos alunos no decorrer das aulas, tendo como consequência melhor aprendizado, notas satisfatórias, levantamento de questões sobre o conteúdo dado...	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L72	Mudou principalmente a cobertura e o suporte em se esclarecer as dúvidas dos alunos. O porque dessa mudança se deve ao suporte dos "pibidianos" ao professor supervisor em sala de aula, no nosso caso, cada bolsista acompanha uma turma diretamente com a professora supervisora durante todo o ano letivo, experienciando assim, todo o desenvolvimento da mesma.	Mudou principalmente a cobertura e o suporte em se esclarecer as dúvidas dos alunos.	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L73	Sim, principalmente aqueles alunos com dificuldade de interagir com os colegas e mesmo com a aula do professor. Podemos perceber isso nas na elevação das notas, a participação e mesmo o comportamento de cada um. Isso se deve, pelo fato de nos do subprojeto de Matemática trabalharmos sempre com jogos lúdicos, por acreditarmos nas possibilidades de ensino e aprendizagem que o jogo possui. fato esse, que vem surtindo efeito.	Podemos perceber isso nas na elevação das notas, a participação e mesmo o comportamento de cada um	Possibilidades do PIBID para as Escolas
		isso se deve, pelo fato de nos do subprojeto de Matemática trabalharmos sempre com jogos lúdicos, por acreditarmos nas possibilidades de ensino e aprendizagem que o jogo possui. fato esse, que vem surtindo efeito.	Recursos e materiais didáticos
L74	Sim, os alunos adoram eles associaram o pibid a métodos mais despojados e se divertem muito aprendendo que é o foco principal.	Sim, os alunos adoram eles associaram o pibid a métodos mais despojados e se divertem muito aprendendo que é o foco principal.	Abordagens metodológicas no PIBID
L75	mudou sim, mas não foi tão grande, porém foi muito significativo	mudou sim, mas não foi tão grande, porém foi muito significativo	Possibilidades do PIBID para as Escolas
L76	No começo os alunos perguntavam qual era a nossa função na sala e ficavam quietos. Depois que viram que o professor continua sendo a autoridade, eles voltavam a "normalidade". Quando participei do PIBID fundamental, os alunos me pediam ajuda com muita frequência. Agora que estou no Médio, tenho sempre que perguntar os alunos se precisam de ajuda. As notas estão em fase de melhora.	As notas estão em fase de melhora.	Possibilidades do PIBID para as Escolas

**Apêndice 21 - Agrupamento e Recorrências das Unidades de Registro –
Questionário – licenciandos em Matemática**

Agrupamento das Unidades de Registro – Questionário licenciandos em Matemática	Recorrências das Unidades de Registro
Escola como espaço formativo	10
Atratividade da carreira docente	9
Abordagens metodológicas no PIBID	8
Compartilhamento de experiências	7
Conhecimento da prática docente	7
Parceria IES/Escolas	7
Aproximação IES/Escolas	6
Articulação teoria-prática	6
Entraves na parceria IES/Escolas	6
Formação inicial	6
Funções das escolas no PIBID	6
Possibilidades do PIBID para as Escolas	6
Possibilidades do PIBID para as licenciaturas	6
Dificuldades no desenvolvimento das ações do PIBID nas escolas	6
Conhecimento dos conteúdos de Matemática	5
Funções dos Licenciandos no PIBID	5
Inserção no universo da pesquisa	5
Perspectivas do PIBID como política pública	5
Recursos e materiais didáticos	5
Relações entre os membros do grupo/comunidade do PIBID	5
Funções dos supervisores do PIBID	4
Reflexões compartilhadas coletivamente	4
Excesso de atividades do professor	3
Formação continuada	3
Funções dos coordenadores de área do PIBID	3
Reflexões da prática pedagógica	3
Ressignificação da prática docente	2
Conhecimento pedagógico do conteúdo	1
Total de Recorrências das Unidades de Registro	149

Fonte: Elaborado pelo Autor

Apêndice 22 - Depoimento na Íntegra – coordenadora Institucional do PIBID da UFSCar

Entrevistada: Professora Dra. Maria do Carmo Sousa
coordenadora institucional do PIBID na UFSCar
Realizada em 19/03/2014 na UFSCar – São Carlos/SP

Em relação ao crescimento do programa, eu vejo com bons olhos o aumento significativo do número de bolsas, mas no mesmo tempo com cautela, porque o PIBID é um programa que, para nós que atuamos na formação de professores, é extremamente necessário. Quando a Capes anunciou alguns anos atrás que queria que 100 mil Licenciandos fizessem parte do PIBID, isso implicaria que muitos acadêmicos das licenciaturas participariam do PIBID. Isso seria ótimo, mas aí vem a preocupação com a qualidade. Um aspecto importante que está contido no edital 61/2013 do PIBID, que para ser coordenador institucional ou coordenador de área no mínimo tenham que estar ministrando disciplinas nas licenciaturas. E de preferência em disciplinas como práticas de ensino e os estágios. Isso foi outro avanço deste edital.

O professor Antônio Nóvoa faz referência que, em muitos cursos, infelizmente em alguns cursos, os alunos ficam dois anos só tendo disciplinas específicas e somente depois da metade do curso que aparecem os estágios. Então, nos dois anos iniciais, os Licenciandos não escutam sequer a palavra escola, ensino, e depois se deparam com a realidade escolar e profissional nos estágios. Pegando o nosso exemplo da UFSCar, um aluno que não participa do PIBID tem apenas 16% da carga horária de seu curso de licenciatura destinado ao espaço de trabalho nas atividades de estágio. Isso é muito pouco, então eu vejo com bons olhos se todos os alunos tivessem a oportunidade de se tornarem pibidianos, para melhorar esse percentual.

Eu acho fundamental que os Licenciandos tenham contato com a profissão desde o início de seu curso de licenciatura, porque ele já pode perceber que está em um curso de formação de professores. Isso auxilia aquele licenciando que não tem muita clareza sobre a profissão; quando ele percebe os conflitos e dificuldades dos professores nas escolas, ele tende a sair e desistir da profissão.

Aqui na UFSCar, nós temos 3 casos de alunos que mudaram de cursos quando entraram já no primeiro ano no PIBID, pois tiveram um choque da realidade do que é ser professor, o que eu acho ótimo, que já tenham consciência do que eles enfrentarão, e assim analisam e descobrem que não é isso que eles querem para a vida deles. Então veja: o PIBID pode ser determinante para a decisão profissional, e não simplesmente para garantir que o licenciando vai de fato se tornar um professor. Eu percebo que, quando inserimos um licenciando em fase inicial na escola, ele leva um choque. No entanto, quando inserimos o licenciando do último ano nas atividades do PIBID, as atividades e ações do PIBID são consideradas por eles como mais um peso, ou seja, uma atividade extra, pois já estão fazendo o TCC e o estágio.

Aqui na UFSCar, nós temos a preocupação em trabalhar em parceria com as escolas, pois começamos a construir o projeto com as escolas desde 2007. Desde o início do projeto institucional da UFSCar, íamos para as escolas objetivando saber das ideias que as escolas tinham em termos de formação de professor, suas demandas e necessidades. Com essas informações, organizamos o nosso projeto institucional, agora que vamos aumentar o número de bolsistas nos três Campus da UFSCar (São Carlos, Araras e Sorocaba), o que proporcionará um trabalho mais amplo. Estamos escrevendo essa ampliação nos subprojetos, e também nós estamos nas escolas para manter os projetos em vigência.

Aqui na UFSCar, temos um eixo estrutural, que é esse trabalho de parceria com a escolas que está sendo construído há mais de 5 anos, e um outro eixo o trabalho interdisciplinar, porque a ideia não é as áreas ficarem isoladas nas escolas, e sim no mínimo duas ou três áreas juntas numa mesma escola. Trabalhar de maneira interdisciplinar dá mais trabalho, pois temos que pegar todos os subprojetos do PIBID e realizar as articulações e combinações para que nenhuma área fique sozinha. Nesse sentido, vem a preocupação: quanto mais bolsistas, mais escolas, e aí você tem que articular mais.

Uma questão séria é o fato que: tanto as instituições públicas como as privadas estão perdendo alunos de seus cursos de licenciatura. O PIBID foi pensado justamente para isso, para ir aumentando o número de alunos nas licenciaturas, diminuindo a evasão. Porque este é um ponto chave, principalmente nas áreas tidas como áreas problemáticas e prioritárias. Nós temos informações de que existem alunos que concluíram suas licenciaturas por conta do PIBID. Isso é extremamente importante e significativo, o que percebemos é que o PIBID cresceu de forma exponencial. Para as licenciaturas, é importante esse crescimento, mas tem a questão da qualidade, pois como vai manter a qualidade quando se dobra ou triplica o número de pessoas envolvidas?

Quando voltamos do encontro de coordenadores organizado pela Capes em maio, passamos as informações essenciais para todos os envolvidos, para pensarmos em nosso projeto institucional. Primeiramente procuramos a diretoria de ensino, para explicar o aumento de bolsistas e conseqüentemente o atendimento a mais escolas. Assim, as dirigentes foram acompanhando todo o processo, deste a abertura do edital. Conversamos com elas e pedimos sugestões de escolas e demandas. Perguntamos a elas se as escolas que estavam iriam permanecer e ao mesmo tempo que as novas escolas elas queriam que fossem contempladas. O mesmo aconteceu com as prefeituras, na mesma perspectiva de saber da secretaria de educação as suas demandas.

Aqui na UFSCar, nós não acreditamos que as universidades devem elaborar os subprojetos para somente depois escolher uma escola para participar do programa, sem a sua participação efetiva desde o início do processo de negociação e articulação, para a definição das ações dos subprojetos. A ideia é compartilhar todas as etapas com a escola, ou seja, instituir uma parceria colaborativa.

Na elaboração do nosso projeto institucional submetido ao edital 61/2013, o processo foi configurado coletivamente com a participação das escolas, pois realizamos uma autoavaliação, discutimos e decidimos manter a ideia interdisciplinar

no nosso projeto institucional. Convidamos também os novos coordenadores de área e de gestão a estarem participando ativamente da elaboração, discussão do novo projeto, para engajá-los no processo. É a ideia de construção, de ir conversando, ir organizando coletivamente o que prevalece, e não simplesmente abrir um edital interno para escolher os participantes. Por isso que, quando nós vamos aumentando o número de bolsistas, nós vamos tentando manter essa qualidade. Qualidade no sentido do trabalho “com”, compartilhado, colaborativo, para não perder de vista os aspectos e eixos estruturantes do nosso PIBID.

Eu acho que é essencial que a Universidade entenda que o PIBID não está na escola, mas ele é da escola. Tanto é que primeiro nós vamos trabalhando com as escolas, com as diretorias de ensino e por último é que nós vamos na Pró-Reitoria para explicarmos todo o processo de discussão, organização e definição do projeto. Fazemos exatamente o contrário do habitual, pois nosso interesse não é propor nada para a escola, pois quem sabe das demandas e necessidades das escolas são as pessoas que ali trabalham e que ali convivem, por isso é fundamental que entremos em contato com a escola antes de qualquer ação.

Existe todo um processo de hierarquia, pois, na relação de parceria, a Capes faz o edital somente para as universidades. E são as universidades que vão até as escolas. É um processo hierárquico. Estamos falando de compartilhamento, mas não existe um compartilhamento, pois a escola não pode escolher em qual universidade ela quer atuar. Por exemplo: aqui em São Carlos, nós temos a USP e a UFSCar, e Sorocaba a Unesp e a UFSCar, então, se tivéssemos realmente um trabalho em parceria, a escola também deveria escolher em qual universidade ela queria atuar, pois ela é uma instituição importante neste processo formativo.

Em relação à hierarquia entre as instituições, temos percebido que a escola não é considerado um espaço de formação de professores. Por incrível do que possa aparecer. É como se a escola fosse um espaço aonde colocamos os Licenciandos lá, ele faz um trabalho e pronto, e nós entendemos que não pode ser assim. Os professores das escolas também são formadores, mas não são considerados nem como coformadores.

É claro que não somos ingênuos de acreditar que só o PIBID vai fixar algum professor na escola, pois existem questões mais complexas, como salário, a identidade profissional, as condições de trabalho, porque o aluno da licenciatura tem uma identidade com o professor da Universidade, pois passa boa parte de sua graduação convivendo com o professor universitário, o que dificulta a identificação com os professores da Educação Básica.

Eu acho que é preciso as escolas apoiar e valorizar os professores supervisores que estão envolvidos em programas de formação de professores como o PIBID, pois todo o trabalho desenvolvido pelos professores supervisores em parceria a UFSCar, nos últimos 5 anos, não tem validade para a progressão funcional de suas carreiras. É aí que eu digo: ele não é considerado como formador de professor, pois ele faz todo esse trabalho e, na hora de considerar e computar todo esse trabalho, ele não é considerado, porque não está em uma secretaria de educação ou em uma instituição de formação.

Um problema é que as escolas ainda não são consideradas como local de formação de professores e nem de produção de conhecimento. Por exemplo: escrevemos um artigo ou, como é o caso nosso, escrevemos dois livros com a participação de Licenciandos, professores em serviço, pesquisadores, dependendo de quem vai pegar esse livro, ele vai entender que não é pesquisa, e sim um livro de relato de experiência, pois entendemos que é na universidade que se produz conhecimento, e não na escola. A própria Capes não tem um item para registrar e indicar os nossos orientandos do PIBID, tem apenas um local para indicarmos outros, aí registramos nossos orientandos em outros. No caso da iniciação científica (Pibic), o peso é completamente diferente do PIBID, que é a iniciação à docência da mesma agência.

A falta de reconhecimento e valorização começa desde as agências de fomento como a Capes e o CNPq, pois o CNPq não tem iniciação à docência. Isso vai mostrando o que para a gente, em meu ponto de vista, um dos motivos dos futuros professores, ainda que participem do PIBID, não ficarem na Educação Básica, é esse, pois ele quer ser professor da Universidade, pois é na universidade que está a valorização profissional do professor e a valorização da produção de conhecimento, então, entre um artigo escrito falando em torno de todo esse trabalho interdisciplinar realizado com as escolas, se eu não colocar lá que faz parte de uma pesquisa, os pareceres são negativos, apesar de elogiarem quanto ao mérito do texto, mas geralmente não aprovam para entrar nesta revista, porque o PIBID não é pesquisa.

Quando os examinadores (colegas da pós-graduação) veem os livros envolvendo os relatos de experiências produzidas no PIBID, eles simplesmente afirmam: olha, esse livro não é resultado de pesquisa, e quando aceitam a pontuação é diferente. Esse aspecto nos decepciona, pois entendemos que a escola também se configura em um ambiente de produção de conhecimento. Então veja: os alunos, os professores sabem disso.

Eu acho que é preciso discutir sobre a seguinte questão: A escola faz ou não pesquisa? Porque, se eu estou dizendo que o PIBID não é um programa que envolve pesquisa, então eu estou começando a dizer que a escola também não produz conhecimento científico, porque não faz pesquisa. Julgo ser essa uma questão séria, que vai ter que aparecer. Eu não estou defendendo a ideia de que os alunos do PIBID tenham que fazer pesquisa para dar conta do Lattes, mas o que eu estou dizendo é que nós estamos formando professores com uma visão de pesquisador. No entanto, os alunos que participam do PIBID precisam ser reconhecidos pela participação no programa e na produção do conhecimento que realizam no contexto escolar.

Os problemas começam a aparecer durante o processo de sistematização dos dados. Aqui na UFSCar, nós sistematizamos a produção de conhecimentos por meio de portfólios. No entanto, quando pegamos esses dados dos portfólios e fazemos uma análise consistente em cima deles, para uns isso é relato de experiência e não é pesquisa. Então essa é uma questão que não está bem resolvida institucionalmente, e nem em termos de Capes e de políticas públicas.

A escola é um foco do PIBID, pois defendo que o PIBID pode nos ajudar a fazer outro tipo de pesquisa, que as professoras americanas Cochran-Smith e Lytle começaram a desenvolver, que é a pesquisa com a escola. Esse é um momento ímpar para começarmos a realizar pesquisa com a escola, e não pesquisas sobre a escola. É lógico que é importante ter pesquisa sobre a escola, para a escola, mas eu acho que estamos em um momento crucial de começarmos a fazer a pesquisa com a escola, com os professores das escolas, só que isso envolve outra estrutura de escola e de universidade, pois é preciso romper algumas barreiras, tensões e conflitos ainda existentes.

Nas Universidades, todos os docentes já estão envolvidos de alguma maneira em outros programas, como: Obeduc, Parfor, Uab, de extensão ou de pesquisa. Então você não tem uma quantidade de docentes suficiente das universidades que

assumam também o PIBID, porque o PIBID, a princípio, para alguns docentes e inclusive para a Capes, ele não é um programa de pesquisa, e o problema começa daí. Os problemas começam já no interior das próprias Universidades, porque a Capes quer ampliar, mas você não tem ainda um respaldo acadêmico, porque os docentes, entre ficar no PIBID ou em outros programas, como o Obeduc, por exemplo, fazem a opção pelo programa de pesquisa.

Eu, como coordenadora institucional que atuo no PIBID, quando escrevo um artigo envolvendo algumas experiências envolvendo o PIBID, dependendo de onde eu envie esse artigo, ele não é valorizado como um artigo de uma pesquisa, porque os avaliadores entendem o PIBID como uma ação de ensino e não de pesquisa.

Os outros programas estão de alguma forma pegando os alunos – Licenciandos, por exemplo: o PLI (Programa de licenciatura Internacional), vários estudantes nossos do PIBID, quando têm oportunidades de ingressar no PLI, eles simplesmente largam o PIBID. Eles não estão errados, porque é uma oportunidade que eles possuem e têm mesmo que aproveitar. Neste ano tivemos mais ou menos a saída de 10 bolsistas do PIBID para o PLI.

No estado de São Paulo, nós temos mais outro Programa, denominado Residência Pedagógica, que não é vinculado à Capes, mas é oficial no estado de São Paulo. E nós já temos alunos saindo do PIBID para participar do Programa Residência Pedagógica. Em termos nacionais, o aumento que estava para acontecer, de 100 mil bolsistas, que acabou caindo para 72 mil bolsas, é importante, mas ao mesmo tempo meio difícil, porque existem diversas dificuldades, entraves, e outros aspectos complexos, sem contar que temos o número de alunos das licenciaturas diminuindo, principalmente nas áreas das exatas (Matemática, física, química e biologia).

O papel do gestor é fundamental, porque, se o diretor da escola não recebe o PIBID tão bem, fica difícil trabalhar, pois as articulações ficarão arruinadas. Por isso que entendemos que no Brasil, a partir do PIBID, seria uma ponte para se começar a fazer e reconhecer as pesquisas com as escolas.

No começo do PIBID, em 2009, era muito difícil a escola entender o PIBID, porque a maioria delas ficaram um pouco apreensivas, porque em muitos lugares a universidade se dirigia até a escola para coletar dados para realizar as suas pesquisas e não voltava mais. O primeiro enfrentamento que tivemos aqui na UFSCar foi este. Garantir para as escolas que todos os dados que fossem produzidos e coletados elas saberiam. Mas mesmo assim os professores das escolas ficavam meio acanhados e dificultando o processo.

No início, percebemos que vários professores não permitiam que os alunos do PIBID entrassem em suas salas de aula. Aí tivemos que ir convencendo gradativamente os professores das escolas. Questionamos: como é que os alunos do PIBID entram em sala de aula se eles não são estagiários? Aí definimos então, aqui na UFSCar, que um pibidiano entra em sala de aula para ver as facilidades e dificuldades que os alunos possuem em relação aos conteúdos, e não em relação às metodologias e domínios do professor em serviço.

As escolas abriram mais a entrada dos alunos do PIBID nas salas de aula, porque começaram a perceber que estávamos ali para integrar. Foi com a realização da feira do conhecimento, organizada pelos subprojetos do PIBID, que as escolas foram quebrando o gelo e aderindo ao programa. O PIBID se configura como um espaço formativo também para os professores universitários, porque os professores universitários possuem oportunidades de começar a fazer uma análise mais aprofundada da realidade escolar e do cuidado que temos para preparar os alunos do PIBID para a entrada em uma sala de aula, pois a entrada em uma sala de aula não é qualquer coisa.

A ideia foi pensar e organizar atividades para toda a sala, considerando as facilidades e possíveis dificuldades, integrando os alunos da educação especial com toda a turma. Isso nos motivou a pensar juntos (formadores, professores e Licenciandos). Nós, professores da universidade, tivemos que começar a pensar, junto com os outros profissionais, quais são as atividades que realmente integram, e aí você precisa de todos, aí você tem as culturas acadêmicas diferentes (CAD).

Existem quatro culturas diferentes que juntas podem pensar coletivamente a escola. A cultura nossa, enquanto pesquisador da universidade, a cultura do professor que já está lá na sala de aula das escolas, a cultura do futuro professor que ainda não conhece a sala de aula, e mais a cultura dos gestores, proporciona benefícios para todos os envolvidos. Assim, acreditamos que o PIBID se configura como um espaço formativo para todos (gestores, pesquisadores, professores, Licenciandos).

Aqui na UFSCar, nós não acreditamos em formação continuada que é caracterizada por cursos ministrados por pesquisadores ou professores das universidades para professores em serviço. Uma coisa é nós lermos uma teoria e defendermos um trabalho interdisciplinar, outra coisa é quando você tem 3 ou 4 áreas na mesma escola e pensa: e agora, por onde é que eu começo? Aí a palavra negociação é chave. Uma coisa, eu descobri, é que todos nós somos autoritários, uns mais, outros menos. Assim temos que ir negociando esses autoritarismos com as universidades, escolas, Capes, governo. Os Licenciandos que às vezes chegam na sala de aula, com aquele conhecimento teórico, e quer impor, e aí vem o professor em serviço e diz: Não, aqui quem manda sou eu. Então veja: ou você negocia ou você não consegue trabalhar, por isso que é um espaço formativo, porque é um espaço de negociação.

Hoje está mais tranquilo essa questão, só que essa tranquilidade acaba sempre que entra um supervisor novo. Quer dizer: de novo ele fica inseguro, com dúvidas, receio. É uma formação permanente de como que fazemos o trabalho de orientação. É uma parte nova do PIBID, de que é aprender a orientar e envolver os professores da escola como orientadores também.

Quando o licenciando entra na sala de aula e quando ele entra na escola, ele tem que seguir uma hierarquia, a hierarquia do professor e da escola, porque ele tem que aprender as regras daquele lugar. Quando a escola vem para a universidade, ela também tem que aprender as regras, o processo. Quando eu vou para a Capes, eu tenho que seguir as regras. Então precisa da negociação, porque essas relações são conflituosas.

Foerster (2005) é um pesquisador que fala sobre as parcerias e deixa bem claro que, ao idealizarmos parcerias no contexto da formação de professores, temos que considerar que os objetivos das instituições (universidades e escolas) são diferentes, apesar da questão política estar presente em todas as instâncias. E isso gera diversos conflitos de interesses. A Capes tem objetivos políticos – 100 mil Licenciandos serão beneficiados; quando o licenciando entra na sala de aula, ele tem o foco mais metodológico, mais pedagógico. Quando a universidade diz: triplicamos o número de bolsistas, é uma questão

política. E nós, professores universitários, também, porque estamos participando de uma política pública de formação de professores.

Outro autor que nos explica sobre conflitos é David Brum, que diz: *Se eu quero ter um diálogo com as outras pessoas, com as culturas diferentes, a primeira coisa que eu tenho que ter clareza é a de que o conflito faz parte, porque eu não consigo eliminar conflitos, não tem como, o que precisa fazer é negociar. Então, falar que você vai participar de um programa desta natureza sem conflitos é não entender nem a escola e nem a universidade.*

Primeiro pressuposto é: tem conflito, os objetivos são diferentes e eu tenho que ter essa clareza e tenho que negociar. Exemplificando: a bolsa gera conflitos na escola e também na universidade. No caso do PIBID, ele se constitui como um espaço formativo, mas não devemos ter a ilusão de que este espaço formativo não é contraditório, e aí você tem que negociar o papel do coordenador institucional. É o tempo todo fazendo negociações.

Temos incentivado os professores supervisores para sistematizarem suas experiências por escrito, para apresentar em eventos. No entanto, temos pouquíssimos supervisores que escrevem sobre suas experiências como coformadores. Temos percebido ainda que eles não acreditam que possam alguma coisa a dizer.

Quando formamos um professor e ele vai atuar na escola, muitos deles imaginam que a teoria é tão mais importante que suas experiências, pois, quando ele tem a chance e oportunidade de orientar, eles têm medo de escrever sobre as suas experiências, e esse aspecto é preocupante, pois eles estão orientando todo o trabalho na escola, e mesmo assim ainda duvidam de que aquilo que eles podem dizer é importante para a academia.

Num trabalho com a escola, a hierarquia ainda existe e é muito latente, tanto é que, quando nós percebemos isso, tem um caderno nosso que está sendo organizado. Todo esse material será organizado em parceria por um supervisor da escola, juntamente com um coordenador de área da universidade. Estamos fazendo isso para procurar romper o círculo vicioso de que quem organiza material científico é só o pesquisador. Mas isso tudo é um trabalho de cinco anos.

Para nós, o processo seletivo é essencial para escolher os alunos das licenciaturas. Muitas vezes faz se necessário que o professor da escola participe como membro da banca do processo seletivo, pois ele possui um olhar diferente, e por isso pode contribuir qualitativamente na escolha dos pibidianos. Esse aspecto contribui para podermos errar menos. Isso não quer dizer que não estamos errando, mas entendemos ser importante procurar mesclar com alunos de diferentes semestres letivos, ou seja, é essencial que um aluno que vai fazer licenciatura tenha contato com a sua profissão desde o início do curso.

Aqui na UFSCar, nós realizamos a formação dos supervisores sistematicamente todos os meses, pois eles participam de formações de como orientar, e todas as semanas são eles os responsáveis pela condução dos grupos de estudos e trabalhos com os Licenciandos. Assim, nós chegamos em uma autonomia que os supervisores chegam, pagam as chaves, trabalham, desenvolvem os encontros com seus grupos de estudos. Os Licenciandos possuem grupos de estudos sem coordenador de área, sem supervisor, pois eles precisam adquirir autonomia. Quando vai ter uma reunião do PIBID, não precisa ter um coordenador de área lá, porque aqui nós consideramos esse supervisor como um formador de professores.

No começo, nós entendemos que o supervisor ia se assumir como coformador. No entanto, começamos a perceber que vários supervisores tinham muito medo de tomar as iniciativas na própria escola, porque essa relação é muito forte, pois quem tem o dinheiro é a universidade, e então é ela que dá o tom, ou seja, cabe ao professor da universidade definir as ações.

Ninguém nasce sabendo orientar. E não tem curso para você orientar, pois cada orientador procede de uma maneira muito própria e singular. Passamos pela graduação, mestrado, doutorado, e ninguém nunca diz: olha, para você orientar, você precisa fazer isso, pois orientar é um aprendizado ao longo da vida e da carreira docente. Na minha época de mestrado e doutorado, minha orientadora fazia orientações coletivas, e isso me ajudou muito em minha forma de orientar, pois hoje eu faço isso, pois eu tenho momentos de orientação coletiva, justamente porque eu coloco isso para os meus orientandos, pois daqui um tempo vocês estarão orientando.

A partir disso, quando começamos a perceber que o supervisor não tinha essa habilidade (saber como orientar), aí começamos a realizar a formação para os professores supervisores da escola aqui na UFSCar mensalmente. Uma vez por mês, reunimos com todos os supervisores, para realizar a formação deles para a orientação junto aos alunos. Realizamos esses encontros formativos mensalmente, e os coordenadores de área, na medida que podem, vão também fazendo isso. Foi interessante que nas primeiras reuniões os professores supervisores ficavam perguntando: a gente pode comprar algum material didático? A nossa planilha é disponibilizada no site e todos possuem acesso a ela, porque é dinheiro público. E aí eles falavam assim: preciso comprar tal coisa. E eu dizia: olha na planilha, pois, se o plano foi aprovado, e é isso que temos de planejamento orçamentário, é óbvio que sim. Aí vinham outras perguntas: na orientação coletiva, no portfólio, eu posso pedir para um aluno mudar tal coisa? Pois aqui na UFSCar tanto os professores coordenadores de área como os professores supervisores leem os registros dos alunos. Então alguns diziam: o aluno pode me ouvir? Quer dizer, o aluno da universidade tem a tendência de ouvir somente o professor formador da universidade.

Eu acredito que o PIBID é um espaço de negociação, de compromisso mútuo e que está vindo ao encontro das ideias das Comunidades de Prática do Etienne Wenger, no entanto, penso que a ideia não seja definir o PIBID como uma comunidade de prática, mas sim procurar elencar diversos aspectos das comunidades de prática evidenciados no PIBID.

Apêndice 23 - Depoimento na Íntegra – coordenador Institucional do PIBID da USP

Entrevistado: Professor Dr. Vinício de Macedo Santos –
coordenador institucional do PIBID - USP
Realizada em 09/04/2014 na USP – São Paulo/SP.

O PIBID na USP iniciou suas atividades no ano de 2011. Aqui na USP, o PIBID procura desenvolver ações de caráter cooperativo/colaborativo entre a USP e as escolas das redes públicas de Ensino Fundamental e médio do Estado de São Paulo, visando: (i) Aprofundar a formação inicial dos Licenciandos e a formação continuada de professores em exercício; (ii) Ampliar os espaços e dinamizar as atividades de formação de futuros professores, articulando-os com ações previstas no desenvolvimento das licenciaturas, como estágios supervisionados, prática de ensino, aproveitamento de estudos, etc. e (iii) Promover a inserção e interação participativa do aluno licenciando na realidade escolar brasileira, para problematizar, refletir sobre, compreender diferentes aspectos do ensino e aprendizagem e propor encaminhamentos.

A institucionalização do programa na USP tem permitido a articulação dos seus princípios e propósitos com os objetivos do programa de formação de professores da USP (PFPUSP) e, efetivamente, reunindo e canalizando energias na construção de um processo de formação docente vigoroso e inovador, porque o objetivo central do PIBID é a formação profissional do aluno de licenciatura, por meio do trabalho conjunto com professores da Educação Básica e da universidade. Dada esta perspectiva, o PIBID promove a colaboração entre a escola e a universidade.

A USP entrou no PIBID em 2010, bom, o projeto foi submetido no Edital de 2010, para começar em 2011. Na verdade houve uma primeira tentativa anteriormente que eu só vim a saber muito tempo depois, a USP (creio que em 2008) se articulou para fazer um projeto PIBID no âmbito, da Comissão Interunidades de Licenciatura, a CIL esta é uma comissão formada por um representante de cada Unidade com curso de Licenciatura, que tem a responsabilidade de discutir a licenciatura. Mas, essa proposta para o PIBID não foi adiante pois naquele momento havia um impedimento em relação às Universidades Estaduais.

Nós havíamos formulado um programa de formação de professores da USP e para implementar esse programa foi criada essa comissão, o que representa uma conquista pois de algum modo você tem uma comissão geral entre as unidades, que tentam viabilizar esse programa, muito embora seja discutível, porque você sabe como é a cabeça dentro de cada área específica em relação ao curso de Licenciatura e à formação de professores, não há uma unidade. Esse programa era interno na USP, quer dizer, a gente tem assim, se você quiser, a gente localiza o programa de formação de professores da USP, que é editado de 2004, e aí é criada essa comissão. Então é no âmbito dessa comissão que foi proposto aquele projeto PIBID junto com a Pró-Reitoria de Graduação, cuja pró-reitora na época era a professora Selma Garrido, nossa colega aqui da Faculdade de Educação. Assim foi elaborado um projeto PIBID que encaminhado à CAPES foi aprovado no mérito, mas a USP não foi autorizada a participar, porque assim como outras universidades estaduais, a USP não participava do ENADE, isso aí foi uma restrição.

Quando foi em 2010, depois de voltar de um Pós-doutoramento na França, eu já sabia do PIBID, me chamou muita atenção, porque eu via a participação em eventos de alunos, sobretudo de São Carlos e de Rio Claro, da Unesp, já estavam e aquilo eu disse: por que que a USP não está nisso? Então comecei a me informar e, quando abriu o edital, eu tentei mobilizar alguns colegas da própria CIL, pra saber se eles estavam antenados com isso, então eu tentei convocar uma reunião aqui na FE, não veio ninguém, depois entrei em contato com uma colega da USP de São Carlos, a professora Miriam Utsumi que estava interessada no PIBID e mais o professor Emerson de Pietri da FEUSP, então nós elaboramos um projeto, e, uma vez que eu tinha inscrito a USP no programa, eu virei o coordenador institucional, mas achei que o mais legítimo seria a comissão de licenciatura incorporar esse programa, porque o fato de existir uma comissão coordenando ações de formação nas Licenciaturas da USP é um ganho incomensurável, embora a comissão ainda tem uma função voltada para aspectos mais burocráticos.

Nós estamos fazendo uma política de integração gradativa da comissão, porque a gente começou isso com 3 subprojetos e enfrentando um distanciamento da administração da USP em relação a políticas do Governo Federal para a educação Básica. Além do projeto institucional da USP, que elaboramos, juntamos de um dia pro outro, uma proposta de subprojeto de Matemática, para não perder a oportunidade de valorizarmos aqui na FEUSP nossa própria área. Então, no começo até pedi para um colega da área de Matemática assumir um subprojeto porque eu achava que não podia acumular função, depois eu vi que podia e como ele não podia participar porque estava envolvido com outras coisas eu assumi a coordenação desse subprojeto, além da coordenação institucional, porque não existia ainda de gestão, então foi isso, assim eu tinha convocado o pessoal, chamado, mas depois eu senti que ficou uma coisa tipo assim: dormiram no ponto, entendeu? Ficou uma coisa assim, mas aí a minha política, porque eu tenho a minha concepção de diversidade, ela não é pessoal, personalizada, mas é coletiva mesmo, pra mim a coisa tem que ser institucionalizada, então a gente começou a chamar o pessoal das licenciaturas, tanto é que, no edital seguinte, fomos chamando e convidando todas as licenciaturas e conseguimos 15 subprojetos dessa vez, vários com membros da CIL como coordenadores de área.

Nós realizamos um encontro e na abertura nós fizemos um breve histórico envolvendo a maneira como o PIBID foi sendo implementado aqui na USP. Na apresentação, a gente discute um pouco que o PIBID aqui da USP, ele tem uma particularidade, e depois, com os trabalhos dos alunos, alguns atuando como orientador, como formador de professores, como formador de pesquisadores, a temática da formação de professores é uma temática principal, porque é a nossa atividade, não tem escapatória.

O II encontro do PIBID aqui na USP foi uma oportunidade de todos os integrantes se conhecerem, trocarem experiências, terem uma dimensão do que é o PIBID e se identificarem. É igualmente necessário pontuar a importância da aproximação, em 2013, entre os eventos do PIBID USP e do SICUSP (Simpósio Internacional de Iniciação Científica), ambos envolvendo alunos da graduação da USP. Tratou-se de uma iniciativa que procurou juntá-los num mesmo espaço em que as experiências iniciais com a docência e com a pesquisa vivenciadas por eles fossem veiculadas e debatidas. Esse encontro foi um momento de celebração do expressivo sucesso do programa, em sintonia com os impactos positivos que se fazem notar no campo da formação inicial de professores, no país, a partir das ações do PIBID desenvolvidas nacionalmente por universidades públicas e universidades comunitárias. Os eventos institucionais envolvendo as ações do PIBID se constituem como momentos importantes para a formação do aluno de graduação, em especial daquele que se tornará professor.

O PIBID na USP teve um avanço significativo, porque partimos de 63 bolsistas no primeiro Edital em que participamos para 251. Submetemos no segundo Edital dezenove subprojetos para análise e 4 não foram aprovados, a gente ficou em 15 no próximo edital, o terceiro do qual participaremos, a gente já articulou sair com 18, mas dentro de uma configuração nova, porque agora você pode ter mais de um coordenador de área por subprojeto. Então, se for aprovado integralmente, a gente vai pra 460 bolsistas. Estamos aguardando o resultado, que sai ainda neste mês.

Com esse avanço, o PIBID começou a chamar atenção mesmo aqui na faculdade, onde inicialmente a gente fez uma reunião e não veio ninguém. Nessa segunda rodada entraram 6 subprojetos só daqui da faculdade, então hoje, a gente está capilarizando o programa a gente está disseminado uma ideia na USP, tanto é que, nesse edital que está terminado agora, há o pessoal de São Carlos, de Ribeirão Preto, de Piracicaba e no próximo, agora, vão estar todos os 5 campi porque a USP Leste será incluída. O PIBID teve uma grande ampliação.

Essa progressiva ampliação do programa, durante esse período, conta atualmente com 251 bolsistas de iniciação à docência, alunos de cursos de licenciaturas de quatro campi (São Paulo, Piracicaba, São Carlos e Ribeirão Preto), envolvendo 43 professores de 35 escolas da Educação Básica pública do Estado de São Paulo, todos reunidos em 15 subprojetos de áreas coordenados por professores da USP. Para 2014, a perspectiva é promissora tendo em vista que, no edital de 2013, submetemos o projeto institucional da USP com 18 subprojetos, mais que duplicando os dados numéricos.

Eu acho que existe uma tentativa do próprio pessoal da Capes e do Governo Federal em institucionalizar o PIBID, coma uma política de Estado e não como uma política de governo. Essa ideia, uma pequena mudança que fizeram no texto da LDB, quer dizer, se você estiver no final do governo Dilma, cem mil bolsistas no Brasil inteiro, é muito difícil de você acabar com um projeto desse, é um projeto que precisa permanecer e precisa ser transformado, na medida em que a educação também seja vista como uma prioridade, e ver a educação como uma prioridade como política de investimento dos governadores federal, estadual, municipal, significa pensar a questão da formação de professores, então eu acho que a tendência de uma experiência como a do PIBID possa ser transformada e aprimorada e universalizada em todos os cursos de Licenciatura.

Eu acho que o fato de existir dissertações e teses envolvendo o PIBID como uma política pública para a formação de professores é importante porque contribui de diversas maneiras para ampliar o debate e consolidar programas de formação mesmo aqui, entre nós, estamos pensando e discutindo uma publicação que faça um debate amplo, pegando experiências como esta do PIBID, ou outras que possam existir em outros países, voltados para formação de professores. Os supervisores possuem um papel importante no programa, pois são responsáveis em mediar a entrada dos Licenciandos nas escolas, eles se esforçam por ambientá-los, orientá-los sobre formas de se inserirem na escola, sobre relações a serem estabelecidas com o corpo docente, a direção, os funcionários e os alunos. Cria-se a relação entre supervisor e bolsista de iniciação à docência, e suas atitudes passam a ser guiadas em função de um grupo/comunidade, de ideias, de atividades de colaboração, com uma função social. Tais atitudes passam a estar vinculados e comprometidos, não apenas por serem bolsistas, mas pelo que sentem acontecer com sua formação.

No PIBID, existe uma dinâmica de dupla mão na relação entre licenciando e supervisor, porque o supervisor atua com seu saber de ofício para lidar com os alunos, gerir a situação de aprendizagem ou um conflito (o que encoraja o aluno). O licenciando contribui trazendo elementos novos, mobilizando saberes da sua formação acadêmica, que em algum grau beneficiam o supervisor da escola, motivando e alavancando a participação desse e despertando o interesse dos outros professores. O PIBID contribui com a atuação do formador e amplia a formação do licenciando e supervisor para aprendizagens diversas, que incluem tanto as situações pedagógicas, como também uma formação relativa a aspectos outros de uma realidade educacional complexa.

As ações do PIBID têm permitido e contribuído nas relações externas e internas, externamente com o estabelecimento de relações mais horizontais e em tempo real, entre USP e as escolas das redes públicas de ensino, fortalecendo parcerias já existentes e promovendo a criação de novas. E, internamente, tem favorecido a aproximação entre docentes coordenadores do PIBID e membros da comissão interunidades de licenciaturas (CIL), de comissões coordenadoras de Curso nas Unidades (CoC). Promove-se, portanto, a participação da equipe em diferentes instâncias decisórias da universidade, o enraizamento das concepções de formação de professores e a articulação efetiva entre PIBID e o programa de formação de professores na USP. É esse processo que eu chamei de capilarização do Pibid na USP. Antes disso, antes até mesmo de existir o PIBID, eu já tinha me aproximado como perspectiva teórica de vertentes da Sociologia que fundamentam a pesquisa em Educação Matemática, quer dizer, entendo, ao longo do tempo, um distanciamento por achar que correspondia a todas as questões, um distanciamento em relação às abordagens na questão puramente didática ou na questão primitiva, entendeu?

Em 2001, eu estive na Espanha, eu fiquei um tempo em Sevilha trabalhando com um grupo da universidade de lá, naquele momento o pessoal, que era um grupo forte na formação de professores, estava vivendo uma mudança de paradigma sobre esta questão da formação de professores. Eles estavam indo além dessa ideia de pensamento e dos saberes do professor, amparados nos estudos de Shulman, uma perspectiva que considera como central a aprendizagem do professor, os tipos de saberes constituídos no seu desenvolvimento profissional etc., estavam saindo de uma vertente cognitivista para uma vertente mais sociológica, um tanto difusa ainda mas já vinham se embasando na teoria da Cognição Situada.

Desde 2001 eu comecei a achar interessante, aquilo me impactou positivamente porque o meu objetivo lá era justamente olhar para a Educação Matemática de um ponto de vista internacional (externo), porque a gente aqui fazia as teses

diferentemente da geração de vocês, fazia as teses dentro de programa de educação, entravam pessoas que não eram exatamente da área, hoje já tem uma massa crítica, então minha ideia era fazer uma imersão num contexto que existisse um Departamento de Didática da Matemática, certo?, até para posicionar as pesquisas que eu realizava, então fazia uma espécie de estado da arte pra consumo próprio, que dizer: olhar a pesquisa em Educação Matemática, especialmente aquela centrada na formação de professores de matemática, de uma perspectiva maior, mais geral, consolidando uma maior fundamentação pra depois voltar e desenvolver os meus trabalhos e orientações.

A proposta do PIBID como política pública vem ao encontro do nosso anseio como formador, no sentido de que há uma resposta oficial por meio de uma política pública que sinaliza com a possibilidade de você realizar o estágio como o idealizamos, mas talvez o estágio que nós idealizamos, porque nós não estamos nada satisfeitos e não conseguimos fazer nas condições em que os cursos são realizados. Então, os princípios são muitos interessantes, até porque isso também a gente já achava, e sempre tínhamos manifestado esta posição, e o próprio estágio nas disciplinas de Metodologia de Ensino, a ideia de que a escola é corresponsável pela formação de professores que nela atua ou atuarão, porque a escola também é um local de formação.

Assim, é a presença da universidade na escola e vice versa, muitas vezes a escola fecha a porta para a universidade, tem uma relação hostil por conta de uma história de um percurso da relação entre universidade e Educação Básica também hostil. A própria concepção de teoria e prática, entendeu?, tem essa coisa da universidade como lugar do pensar e a escola como lugar do fazer, quer dizer, separando isso.

Eu acho é que o PIBID permite e possibilita problematizar e quebrar com isso, e não significa que aconteça. Então é muito importante a gente não se iludir com uma ideia que é interessante, eu acho que as pessoas que conceberam o PIBID são pessoas preocupadas nessa direção, mas o modo como ele se realiza em cada universidade é uma construção, não está dado, mesmo porque cada professor, num determinado momento por se sentir pressionado a levar adiante o seu projeto de pesquisa pode se esconder no PIBID, porque a universidade o pressiona nesse sentido, ou porque a pessoa não tem essa concepção de formação docente.

Essa ideia de você constituir um coletivo que trabalha colaborativamente e de maneira híbrida, como você falou sobre as comunidades de prática, não é fácil, ela é uma construção, leva tempo. Ainda ontem nós fizemos uma reunião com todos os 15 coordenadores, a gente acabou de realizar o encontro, e neste encontro a gente considera como sendo uma oportunidade em que todas as pessoas vão se conhecer, é muito produtivo o que acontece nessas reuniões, porque vieram pessoas de ônibus, de uma região, mas 3 coordenadores de área não vieram, e aí houve um questionamento.

Um professor coordenador de área está ganhando uma bolsa de R\$ 1.300,00, tá certo, dinheiro público, certo, e não conversa com o coletivo, então as pessoas se justificam, mas acontece disso, você tem às vezes uma dificuldade para pessoas se enraizarem na escola, então você tem ainda muito trabalho de fora pra dentro da escola, essa relação ainda está muito forte, né? Essa ideia de que: ah, você tem uma proposta interessante de física quântica ou Matemática sei lá das quantas etc., então você bola, organiza uma série de atividades aqui na universidade e leva lá essa ideia de que o aluno, ele é sincero com a escola, ele acompanha a aula, ele acompanha o cotidiano, acompanha o Projeto Político-Pedagógico, ele participa tirando dúvidas, ela não se submete a isso que você falou, isso é um princípio, o aluno não vai lá para quebrar um galho da escola, está certo, então essas ideias todas, elas são demoradas. A gente tem aqui a escola, que tem um grupo de professores de Matemática que eu ainda acompanho, e é um grupo interessante, porque são eles que têm uma proposta e o mais importante é a proposta surgir da escola, o interesse partir da escola.

Aqui na USP, os estágios são realizados na Escola de Aplicação. Então, nós já trabalhamos porque os alunos que fazem estágio nessa escola, já encontram lá todo um jeito de se inserir na escola que os próprios professores apresentam discutem com a gente. A Escola de Aplicação é uma escola diferenciada das outras escolas públicas, menos pelo público (a clientela), diferenciada mais pelo fato de que ela tem um salário razoável, um salário melhor, tem uma organização e estrutura de áreas e coordenação diferente das demais escolas. Em geral os professores ingressam por concurso dos quais muitos de nós da FEUSP participam das bancas e alguns professores cursam mestrado ou doutorado no nosso programa.

A diretora atual é uma colega é uma colega nossa aqui, a escola é vinculada à estrutura da FEUSP e a direção tem assento na nossa Congregação. Agora do ponto de vista das pessoas que estudam, ela é uma população híbrida porque, assim como tem filhos de professores, filhos de funcionários daqui da faculdade de educação ou da USP há também os filhos da comunidade que vive nas proximidades da USP, assim há alunos da favela que está em e alunos da classe média do entorno, entendeu?

Então, nesse aspecto, tem uma composição interessante, é diferenciada, agora, para a gente, nós já estamos com 3 subprojetos do PIBID, na Escola de Aplicação e eles querem mais, porque ela se constitui num celeiro, num laboratório interessante e que a gente desenvolve um trabalho em condições razoavelmente favoráveis, e isso constitui referência. Assim temos 3 projetos cada um, com perspectivas diferentes: um química, um de artes e um de Matemática, talvez assim: o de Matemática seja a área que mais tem trabalhado em parceria aqui com a gente, por conta do histórico do estágio.

A relação da escola de aplicação e da faculdade de educação também não é fácil, porque pessoas têm questionamentos, há tensões de vez em quando, tem gente que é contra a escola de aplicação, por achar um conceito ultrapassado, mas há gente, como no meu caso, que entende que ela pode ser muito interessante, porque acolhe pesquisas nossas de ensino e de formação de professores.

A relação nossa com o pessoal da Matemática, é muito próxima, é um coletivo que tem somado interesses de uma maneira bem favorável ao desenvolvimento das ações. Existem horários para reuniões diárias, tem toda uma estrutura que ela tende a se contaminar positivamente, bem como as experiências que são bem-sucedidas, então nesse aspecto a gente tem clareza que é uma referência ao mesmo tempo que a gente tá vendo como é que é na adversidade em algumas outras escolas. Assim a gente também tem a oportunidade de ver ações bem-sucedidas, desenvolvidas em condições mais favoráveis, pois isso também nos dá elementos para continuar nessa parceria da Universidade com a escola básica.

Aqui na USP, nós já temos experiências também com outros públicos e realidades. O seguinte: às vezes há uma pressão da Capes, eles têm muita preocupação com a questão dos indicadores das avaliações etc., também existe ali subliminarmente, ou às vezes explicitamente, para o PIBID, aparece no Observatório da Educação, aqui temos projeto dos

dois programas, e aparece uma demanda para melhorar o ensino, para melhorar a qualidade, para que os indicadores sejam melhorados nas diversas avaliações realizadas pelo MEC, etc.,

Nós não temos dúvida que isso pode acontecer, mas a gente não pode perder de vista que o foco do PIBID é o aluno de licenciatura e a sua formação, a sua interação com o professor, a sua aprendizagem da docência, as outras coisas são consequências, às vezes é forçar um pouco a barra você querer que tenha um resultado imediato, uma espécie de resultado que vai ser proveniente de várias outras ações.

Temos que pensar na qualidade da Educação Básica, pensar na formação inicial, na articulação, então esse conjunto de políticas, respondem ou têm o potencial de responder certas demandas. Agora, tudo é também dentro de uma lógica, de um prazo, de uma dinâmica, eu costumo dizer que o tempo da política é diferente de tempo da formação, do tempo da pesquisa, você entra, as tensões entre coordenadores de projetos e gestores às vezes têm essa origem, uma certa pressão, uma certa demanda para que os indicadores melhorem.

Cada subprojeto é uma realidade diferente, mas o que eu vejo são muitos coordenadores de área entusiasmados, tem um projeto de história que desenvolve a questão indígena, não trabalha com os indígenas, mas ele trabalha a questão indígena atravessando a educação escolar, a representação do índio etc., da comunidade indígena, até conhecer mais, são alunos, não é que eles vão trabalhar na comunidade indígena, mas como que a problemática da questão indígena é tratada, como se fosse alguém que fosse pegar a questão dos negros etc.

Eu vejo e percebo muito entusiasmo deles, dos alunos, então, aqui no caso nosso de Matemática, a gente começou selecionando alunos bolsistas mais veteranos do curso e aos poucos a gente foi até assimilando alunos que estavam no segundo semestre do curso, e a gente viu que é uma boa pedida, eles, ainda no segundo semestre, eles não estão fazendo as disciplinas nossas, as disciplinas denominadas pedagógicas, assim, talvez uma didática, a metodologia é lá no quarto semestre, mas eles já vão tendo essa vivência e a gente percebe o crescimento dos licenciandos, porque, num primeiro momento, eles acompanham a aula do professor e num segundo momento, eles discutem com o professor aquilo que eles observaram em aula, eles vão para um plantão de dúvidas, tirar as dúvidas, eles começam a prestar a atenção primeiro nos alunos que não têm muita confiança, mas depois eles vão estabelecendo um vínculo com os alunos, uma parceria, isso melhora a autoconfiança deles, então eles começam a perceber quais são as dificuldades dos alunos, eles começam a ter elementos e critérios para ver onde está a dúvida do aluno e pensar em exercícios e atividades intermediárias que possam de alguma maneira auxiliar o trabalho do professor em serviço. Eles têm uma proposta que a gente desenvolve no PIBID de Matemática e tem levado aos outros, que ainda é uma realidade, que é de que os alunos desenvolvam um projeto de ensino durante o ano, eles vão chegar no final do ano com um projeto elaborado de oficina, por exemplo: isso significa identificar a Matemática a partir de vivência que eles estão tendo em aula com os professores da escola, eles vão discutir esse tema, buscar uma fundamentação que está numa atividade, isso supervisionado pelo professor da escola e na escola.

Como esse projeto se estendeu por mais de um ano, então que eles desenvolvam as oficinas, está certo, e isso tem sido interessante, porque eles participam do processo todo aí, eles têm uma ideia dessa complexidade das diferentes dimensões do que é ser professor, e disso resulta alguns trabalhos apresentados em diversos eventos dentro da própria USP, como também em eventos regionais ou nacionais.

Dadas as dificuldades dos alunos se inserirem como estagiários na grande massa de escolas, se bem que hoje aqui, na faculdade de educação, se trabalha com a ideia de escola pública campo, as escolas com interesse em receber alunos estagiários, e com em geral com a função de um grupo de educadores contratados pela USP nas diferentes unidades que dão apoio às licenciaturas.

Essas escolas que às vezes consultadas ou às vezes se oferecem, e você tem um sujeito intermediário, o educador, são eles que vão fazer essa mediação entre os alunos estagiários e as escolas, mas isso não significa que todos os alunos escolham essa via, muitos acabam escolhendo uma escola que é perto da sua casa e às vezes têm muita resistência, os alunos voltam, quando fazem o estágio, muito desencantados, afirmando que “não é isso que eu quero para minha vida.

Então, alguns que se definem por não ser professores, agora, o que a gente tem percebido em relação aos alunos do PIBID, os alunos da escola de aplicação, mesmo os do curso de Letras, que estão distribuídos em 5 escolas da região norte – periferia da região norte –, você tem depoimentos interessantes, que é o aluno desenvolve uma ideia de querer ser professor, ele consegue enxergar o professor, que existe um professor lá que naquela adversidade faz algo interessante e torna o ensino possível. O aluno se contagia com essa experiência, ele constrói uma imagem positiva de professor, com a qual se identifica, agora, isso também não é generalizado e nem tudo são flores. Às vezes não dá certo o trabalho em determinadas escolas, é preciso que se diga mesmo que a gente vê casos de fechar o PIBID na escola por razões diversas, uma questão específica com o supervisor ou com a direção.

Agora, estou falando da parte do aluno, da parte dos professores e supervisores, é claro, você tem intenções, o sujeito que acha que, mesmo ele topando ser supervisor e acolhendo um grupo de alunos, ele ainda acha uma invasão de privacidade, mas tem um o contrário também, de você ter o professor reconhecendo que ele também ganha com a presença do aluno, o aluno da Licenciatura, de algum modo, traz coisas diferentes, traz um conhecimento novo, mais profundo sobre determinadas questões, essa ideia, ela aparece como um componente importante, ainda que não se possa também generalizar.

Essa ideia do diálogo imperativo que você utiliza, ele se manifesta na nossa relação com as escolas. Sempre fico preocupado com o caso do coordenador de área, só leva o projeto pronto, porque às vezes você tem gente com uma ansiedade em relação a isso (uma distorção provocada por pressões ou por uma compreensão equivocada sobre as prioridades e a natureza do programa), e de fato o PIBID pode ficar muito mais em função do projeto dele do que exatamente da filosofia do próprio PIBID. Agora, em relação à Capes, acho que é o mérito da ousadia dos últimos governos, que não teria sido possível, eu acho, no governo Fernando Henrique Cardoso, que não possuía uma política voltada para a formação de professores.

Eu acho que existem resistências de algumas escolas, outras não tem a clareza do seu papel no PIBID, porque eu trabalhei no passado em algumas escolas particulares aqui na região oeste, que são escolas da elite paulistana, que possuem uma política de estágio, de aceitar estagiário, e isso é a própria política de recrutamento de seus professores, então o professor vem, faz o estágio para o seu desenvolvimento. A escola tem uma possibilidade de convidar alguém ali, para vir trabalhar na escola, Essa atitude a escola pública pode ter também, a de se interessar por ter uma proposta para receber estagiários.

Eu acho que o PIBID incentiva isso, embora tenha muita resistência também. Pois se, por um lado, nós já temos elementos para criticar o paradigma da racionalidade técnica, por outro, ele ainda é muito forte e predominante. Isso também é trazer a formação para dentro de uma concepção de professores, trazer a formação pra dentro do próprio curso, agora, eu acho que você tem que olhar para uma expressão desse tipo à luz de teorias como esta que você está buscando, das comunidades práticas, se bem que eu acho que esse é um conceito geral demais, quase tudo pode ser comunidade de prática se você entender a comunidade de prática como um conjunto de pessoas que compartilham atividades, interesses, muita, muita coisa pode ser uma comunidade de prática, é preciso que você estabeleça certos critérios ou qualifique. O que se dá com a nossa experiência aqui com... sobretudo com o grupo do observatório, e a gente tenta também fazer com o PIBID, é algo que poderia ser tomado como uma comunidade de prática. Quais são as características do grupo?

Então, trata-se de um grupo híbrido em que você tem o professor da universidade, o professor formando pela escola, o professor de classe, os alunos de graduação, a possibilidade de ter um bolsista de mestrado e de doutorado (no caso do OBEDUC), então é um grupo que a gente constitui o coletivo, e a pergunta é: isso é uma comunidade da prática? Claro, se você considera esse conceito elástico, tá certo, ele tem uma elasticidade evidente, que pode ser uma comunidade de prática o que acontece ali, o que a gente tenta nesse coletivo é identificar um objetivo comum, está certo, nós temos nossas práticas diferentes, mas as relações não mais horizontais, mas assimétricas, que a gente faz questão, e parte-se do pressuposto que todo mundo aprende e é muito interessante, porque então a gente desenvolve o trabalho de pesquisa etc.

Já com experiência a escola não gastou um tostão, o estado que gastou, então tudo bem que ele vai beneficiar a educação em algum nível, agora é preciso que haja um atrativo, quer dizer, tornar não é só o voto pela profissão, que isso não garante a permanência do graduando, é preciso que você valorize por políticas ou com bolsas complementares adicionais, promoções etc.

Para o sujeito que participa de um programa como o PIBID e que continua participando, essa ideia da permanência do professor, ela é algo que está posto na permanência do dia e a gente discutido isso, a gente constituiu um coletivo de coordenadores das universidades públicas do estado de São Paulo, e essa questão é uma questão a ser pensada inclusive para discutir com a secretaria de educação, e não só com o governo federal, você tem elementos oficiais e complementares em que você pode incentivar as pessoas a permanecerem nas escolas.

Agora, um outro elemento que vai precisar mexer, e acho que é uma consequência, ainda é a questão do estágio, de algum modo você tem o estágio, o aluno não é bolsista, o professor que recebe o aluno estagiário, ele também não é bolsista, então é preciso que a gente comece a olhar para estas coisas, para que de algum modo o PIBID incorpore, para que se tenha uma política única que beneficie todos os membros da escola. A gente vai percebendo instantaneamente que todos os participantes são beneficiados, então você leva aquilo que esse coletivo faz no âmbito das oficinas que realiza das atividades, nas sessões de estudos para a sua atuação em outras esferas, no próprio curso, na vida, nas aulas, nas pesquisas etc.

No meu caso, por exemplo, a experiência vivenciada nutre meu trabalho nas aulas da graduação, da pós-graduação, o formador imediatamente, como ele tem a função de ter um comparado com os professores, que é o papel dele, ele encontra elementos para sua ação de formador, o professor que a gente engaja, embora ele não possa, infelizmente, ser bolsista ele não pode se deslocar, não dispõe de recursos de custeio, mas ele é envolvido nesse coletivo no momento das oficinas, instantaneamente ele incorpora elementos das reuniões, oficinas na sua prática, então é isso, você tem relações horizontais, pessoas com papéis diferentes em um interesse comum, e você se beneficia diferentemente de acordo com seu lugar. É essa a ideia, talvez você possa pensar isso como uma característica de uma comunidade prática.

Eu acho que a filosofia do PIBID contempla a ideia de que é uma política indutora, está certo, se ela está na escola, acontece com o professor e os alunos estão lá, ela pode ter efeito indutor, porque teria na universidade de contagiar os outros professores, de trazer os próprios alunos aqui na universidade, trazem e eles mesmos conferem, então quer dizer que esse retorno, como tem na escola o fato de ter um professor que pode se envolver etc., eu acho que essa do professor dizer: é ele que está ganhando bolsa, mas tem aquela coisa de você dizer: ah, eu não vou topar porque eu vou ter mais trabalho, as duas coisas, eu acho que tem um efeito assim, mas não é suficiente, eu diria que a ação de formação continuada do PIBID, ela vai se dando neste momento, enquanto ele acontece com esses professores engajados e na medida em que ele contagia outros, porque também universidade tem outras possibilidades de assimilar estudos etc.

Há uma preocupação que aparece agora muito fortemente na portaria nova, que é a questão dos egressos, a gente já tem uma geral, uma quantidade de professores que está na escola que participavam do PIBID, e que tem sido discutido, e a ideia de que os egressos de algum modo continuem vinculados ao PIBID, o que tem acontecido também é que o PIBID não faz mágicas, ele tem que ser pensado em políticas complementares a ele, por exemplo, a gente ter egressos que vão muitos para escola particular, e na escola particular esse aluno pibidiano é um quadro ótimo, essas escolas recebem-nos com uma boa formação, entendeu?

A primeira contribuição que vejo é algo que vem da perspectiva da aprendizagem situada, é você produzir conhecimento no local em que o conhecimento é aplicado, ele pode ser gerado ali, então essa relação, ela é elemento chave, você ter o aluno fazendo a reflexão teórica ali, no momento em que ele está desenvolvendo uma determinada ação, isso somada a uma formação teórica que a universidade proporciona, embora às vezes de maneira questionável, porém, tal formação teórica o aluno tem possibilidade de relacionar tais ideias com suas reflexões próprias, com a sua experiência proporcionada pela sua inserção na realidade escolar. Agora, é preciso ver que não basta ao PIBID ter esse potencial formativo, entendeu? É preciso pensar na cadeia toda.

Os alunos que participam do PIBID que têm essa experiência toda, depois, sendo aproveitados na escola, permanecendo na escola, porque também a gente estava conversando com uma colega e ponderando assim: como é que a gente olha o PIBID nas nossas áreas e mesmo os nossos subprojetos aqui e os dos outros, então a gente percebe que ainda é muito forte a ideia de que o PIBID, seja tratado como iniciação científica, ou esse aluno construindo paralelamente a isso a perspectiva de ir para uma pós-graduação, mestrado etc. O problema não é ter tal aspiração, o problema é construir essa perspectiva a partir da desqualificação da profissão docente ou da contingência de que essa não é uma profissão atrativa. Seria muito bom que um programa como o PIBID criasse outras condições e revertesse essa situação, mas ele não é suficiente para isso.

Todos nós que estamos na Universidade fizemos projetos, buscamos alternativas, e é legítimo fazer esse movimento. Sabemos que de algum modo isso vai sempre existir, mas nossa expectativa é que com o PIBID ele seja menor e que, em contrapartida, esse aluno permanecendo ou não na escola, tenha a convicção de que ele possa até vir para pós-graduação, mas também contribua com escola pública em alguma medida, porque sua experiência transformou sua ideia sobre o que ser professor, o que é a educação pública.

Esse movimento certamente é algo que é positivo, então a ideia que o aluno participe, se engaje na vida da escola, a tome, assim como as experiências nela vivenciadas, como elemento de análise e de reflexão, isso a gente já pensava para o estágio, se você quiser ver, a Raquel Gomes de Oliveira, que foi minha orientanda, ela desenvolveu um doutorado aqui sobre o estágio supervisionado em 2006, antes de existir o PIBID, e a perspectiva era de que o estágio, a gente discute na perspectiva da cognição situada. A ideia do estágio como espaço de aprendizagem prática e reflexão teórica, ela desenvolveu toda uma proposta de estágio bastante interessante.

Eu acho que essas coisas vão ficando visíveis na memória, nas políticas que vão configurando uma concepção do que é ser professor e da sua formação. Então, se chegar um governo que queira acabar com isso, ele até tem poder pra acabar, mas não será fácil, ou, se acabar, permanecerá alguma coisa, porque a universidade ganhou, as escolas ganharam e a gente continua participando por conta disso.

O PIBID tem contribuído para ressignificar a formação dos Licenciandos, modificando-se aos poucos a prática costumeira na qual os futuros professores são tomados, nos ambientes escolares, como pessoas que chegam individualmente de outros espaços e ali permanecem temporariamente, sem serem integrados a esta realidade. Essa ideia de pensar na escola como lugar da prática e a universidade como lugar da teoria, o ensino como lugar da prática e pesquisa como lugar da teoria, é uma falsa questão, porque você tem a teoria do ensino, não existe ensino sem teoria, não existe a prática de aula, ali na escola, sem teoria, assim como, na prática da pesquisa, a pesquisa também é uma prática social, você também tem a teoria da pesquisa, e essas coisas, elas dialogam entre si, se complementam, ou seja, aprendendo e elaborando conhecimento emanado das diferentes práticas.

Eu tenho intenção de sair do PIBID, porque é uma carga de trabalho muito grande, o fato de estar no PIBID, isso não nos isenta de continuar fazendo todas as coisas, os artigos, os congressos, as disciplinas, a gestão acadêmica etc. Nós, que estamos na universidade na área de ensino, na área da educação, essa separação ensino, pesquisa e extensão, não é uma divisão benéfica dada a natureza constitutiva da educação. O PIBID é considerado como uma política de extensão, e parece que a pesquisa não está presente e não é assim. Nós transitamos nessas esferas, e o produto alcançado em uma nutre as outras e vice versa, nós somos a mesma pessoa, desenvolvendo uma atividade múltipla não é que nós deixamos de ser quem somos porque estamos fazendo a extensão, ou fazendo pesquisa, ou ministrando aulas, somos essa multiplicidade em todos essas funções e espaços.

Apêndice 24 - Depoimento na Íntegra – coordenadora de Gestão do PIBID - UNESP

Entrevistada: professora Dra. Miriam Godoy Penteado – UNESP
coordenadora de Gestão do PIBID - UNESP
Realizada em: 21/05/2014 na UNESP – Rio Claro/SP

Eu sou muito fã do PIBID, e gosto de falar a respeito do PIBID, pois é uma maneira de ampliar a compreensão que temos deste Programa. Eu acho que é muito relevante esta pesquisa que você está fazendo, pois vai trazer contribuições para entendermos alguns aspectos deste programa. Na Unesp, eu não fui coordenadora de gestão desde o início do PIBID. A Unesp entrou no Programa no Edital de 2009. Neste ano existia apenas um coordenador institucional. Iniciei a minha participação no PIBID como coordenadora de área do subprojeto de Matemática da Unesp – Rio Claro. Em 2011, houve um edital que ampliou a participação da Unesp no Programa. Assim, nesse ano passei a ser coordenadora de gestão e a professora Elizabete Rubo ficou como coordenadora institucional da Unesp. Essa configuração aconteceu por meio de edital, como acho que ocorre em todas as IES, a Capes lançou o edital da Capes e a Unesp submeteu um projeto institucional. A Unesp é uma universidade muito grande e está espalhada em diversos câmpus universitários. Então, fazer um projeto institucional é muito complexo, porque ele exige uma dinâmica, uma estrutura grande. Aconteceu que o edital de 2009 trazia limitações, pois trazia que cada IES poderia ter tantos alunos e tantos subprojetos, ou seja, tinha limitações. Dessa maneira, a reitoria da Unesp avisou por e-mail que os professores interessados teriam que mandar um subprojeto.

Elaboramos e enviamos o subprojeto da Matemática. Na verdade, o resultado saiu depois de muita negociação, pois, por exemplo: na área da Matemática, existem seis cursos de Matemática (Rio Claro, Presidente Prudente, São José do Rio Preto, Ilha Solteira, Bauru e Guaratinguetá), mas não dava para implementar seis subprojetos de Matemática. Então nós tivemos que aglutinar: Ilha Solteira, São José do Rio Preto e Prudente ficaram com um subprojeto; Rio Claro e Guaratinguetá ficaram com outro subprojeto; e Bauru entrou em um subprojeto multidisciplinar, e assim iniciamos as atividades do PIBID na Unesp.

Na verdade, eu sinto que a Capes também está aprendendo a lidar com o PIBID, pois ela está aprendendo o que é o Programa. Podemos notar que no edital de 2013, que iniciou no início de 2014, muitas coisas foram delineadas e organizadas. Por exemplo: um aspecto importante foi a padronização dos editais, pois a partir de agora não terá mais diversos editais em desenvolvimento. Eu percebi que a Capes foi ajustando e isso foi muito bom, porque a Capes ouviu a comunidade, ela pediu sugestões, fez reuniões e foi fazendo ajustes no Programa. Na Unesp, também aconteceu assim, pois fomos fazendo, aprendendo aos poucos e reorganizando o nosso projeto institucional.

A Unesp tem uma particularidade, pois já tem um trabalho muito próximo com a rede estadual de ensino, via os projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Ensino, que é um programa muito forte da Unesp e que já tem mais de 20 anos. Em relação a trabalhar com as escolas, a Unesp já tem muita experiência e diversos trabalhos desenvolvidos conjuntamente. O PIBID se aproxima muito dos Núcleos de Ensino, porque fortalece a relação entre a universidade e as escolas. Para nós, não foi difícil fazer um proposta dessa natureza, porque já vínhamos fazendo isso com o Núcleo de Ensino, claro que o Núcleo tem bolsas, poucas bolsas, e não é só para licenciatura. A parceria já é uma coisa normal da Unesp, pois trabalhar com escolas em todas as unidades da Unesp não foi difícil implementar, por conta da experiência anterior com os Núcleos de Ensino. Eu sempre falo para diversos professores da Unesp, o PIBID se inspirou muito no Núcleo de Ensino, porque, no início do Núcleo de Ensino, a Unesp dava bolsa para os professores das escolas públicas, para os alunos da graduação e verba para custear os projetos, ou seja, era muito parecido com o PIBID, muito próximo mesmo.

Os Núcleos de Ensino não vinculavam a necessidade da licenciatura, poderia ser da engenharia, da medicina, no entanto, era ressaltado que as atividades tinham que acontecer nas escolas públicas para articular a universidade com escola. Eu acho que, por questões financeiras, a Unesp retirou a bolsa para o professor da escola. Eu não sei o motivo, mas tem lá o motivo, inclusive existe uma linha de fomento na Fapesp que chama “ensino público”, e a ideia era que os projetos da Unesp continuassem dando bolsas para os seus alunos e os professores entrariam pela Fapesp com os projetos.

A Fapesp incentiva bastante, com muito dinheiro: dinheiro para escola; dinheiro até para construção; e bolsa para os professores. Eu tive um projeto desse vinculado ao Núcleo de Ensino, com apoio da Fapesp, em que tivemos bastante dinheiro, os professores das escolas tinham oportunidades e incentivos para participarem de encontros e congressos. Então, muito nos moldes no PIBID. Sempre brincamos: achamos que o PIBID se inspirou no Núcleo de Ensino, pois nós não conhecemos outros projetos no Brasil que tenham essas características.

O processo de negociação com as Secretarias de Educação foi um pouco complicado em 2009, porque o edital pedia um convênio com a Secretaria de Educação, e isso levou tempo para sair, porque eram muitas exigências da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Então, fomos até a Secretaria várias vezes, para que o convênio fosse firmado, porque as bolsas a Capes tinha liberado, mas a outra parte do dinheiro ficou retida e, para não perder o incentivo, nós lutamos muito, a nossa coordenadora lutou muito, até que conseguimos que a Secretaria assinasse o convênio. Assim, do ponto de vista legal, teve só esta dificuldade. Na Unesp, nós fomos aperfeiçoando a parceria com as secretarias de ensino. Apesar que cada Câmpus tem a sua, aqueles que estão mais, como eu disse do Núcleo de Ensino, já têm as suas parcerias, pois já foram se organizando em parcerias com as escolas. Uma coisa que os subprojetos fazem primeiro é a parceria oficial com as escolas, e depois, para ficar familiarizado, existe uma questão de confiança. Isso, aos poucos, tem sido muito estimulado pelas coordenadoras do PIBID da Unesp.

As limitações orçamentárias interferiram na configuração final, mas penso que foi bom no caso nosso, pois começamos a estabelecer parceria com os outros Câmpus da Unesp. O PIBID provocou um pouco isso: (i) uma aproximação, pois nosso pessoal não conhecia ninguém de Guaratinguetá e nós começamos a interagir por conta disso, aconteceu uma aproximação entre os próprios cursos; (ii) entre os professores de Guaratinguetá e os professores de Matemática de Rio Claro.

Para mim, isso foi uma aproximação legal, de que nós gostamos, há quem não tenha gostado por conta da distância, mas no geral foi interessante. Nós levamos os nossos alunos da licenciatura de Rio Claro para Guaratinguetá e eles trouxeram os Licenciandos para a Unesp aqui de Rio Claro. A verba do PIBID permitiu esse intercâmbio, mas acho que a configuração atual é melhor, pois você pode estabelecer parcerias, mas que cada um tenha a sua coordenação. Naquela época não tinha, mas utilizamos diversos recursos tecnológicos para aproximar os dois Câmpus da Unesp. No início foi um pouco mais complicado o diálogo entre a Capes e as instituições, mas fomos crescendo e aprendendo como fazer, ampliamos juntamente com a própria Capes. Eu penso que o fato de a Capes ter feito três encontros com os coordenadores institucionais evidencia que a Capes estava de certa forma dialogando e acreditando primeiramente no crescimento do PIBID, pois todo ano a Capes organizava o encontro entre os coordenadores institucionais. Esse aspecto mostra que a Capes sempre esteve preocupada em dialogar, para atender às demandas e questões das instituições parceiras do PIBID.

Falando dos relatórios, a própria Capes utiliza um formulário de relatório que eu acho que talvez a Capes deverá rever o modelo, mas não é tão simples. Agora, na confecção do relatório institucional da Unesp, eu sempre trabalhei na sua elaboração, sempre fui muito envolvida em colaborar na elaboração dos relatórios institucionais. Os problemas e entraves sempre aparecem nos relatórios enviados pelos coordenadores de área. No entanto, devido aos registros envolvendo as muitas experiências formativas no PIBID elencadas nos relatórios, são predominantes. A elaboração do relatório institucional é muito complexo e exige um tempo imenso. Imagine 24 relatórios dos subprojetos, e temos a responsabilidade de transformá-los num relatório institucional. Nós nos reunimos várias vezes para fazer o relatório institucional da Unesp. É um trabalho de juntar tudo, pegar tudo nos formulários dos subprojetos grandes e distintos.

Algumas dificuldades como: (i) chegar na escola; (ii) há ainda dificuldade em se trabalhar na escola; (iii) o problema de só um professor receber dinheiro (uma bolsa). Estas dificuldades aparecem nos relatórios dos diversos subprojetos do PIBID na Unesp. Assim, as dificuldades aparecem, agora tem muita coisa boa acontecendo, talvez isto dê a impressão dos impactos positivos do Programa.

O PIBID é bem diferente dos estágios supervisionados. Eu acho que o PIBID vem de certa forma contribuir para implementação das diretrizes, no sentido de falar das PCC, no sentido de falar não só das PCC, mas daquela forte relação dos cursos de licenciatura com a prática profissional. Eu acho que não tem como fugir muito disso, porque de fato tem alguns alunos que fazem PIBID e fazem estágio, outros fazem só estágio, por exemplo: isso fica evidente, pois é lógico que aquele aluno que fez PIBID, ele terá um melhor preparo e uma formação inicial mais consistente, e que possivelmente dará uma melhor aula. Eu acredito que o contato dos alunos das licenciaturas com a escola é fantástico, pois é um contato mais duradouro na escola, que é o diferencial em relação às atividades de estágio. Isso é registrado em quase todos os relatórios que nós examinamos, de todas as áreas. O PIBID possibilita a inserção do professor da escola no ambiente da universidade e vê esse professor como coformador, além de entender a escola como um espaço de formação de professores. Nas minhas pesquisas e projetos, eu sempre procuro trabalhar com as escolas, procuro envolvê-las e direcionar as ações para elas. Eu acredito muito no envolvimento entre professores e alunos das universidades com os das escolas. Eu penso que a ideia é fortalecer essa relação de parceria entre as universidades e as escolas, para podermos lidar com toda a complexidade que é a Educação pública.

Eu acho que, na relação entre a escola e a universidade, o desequilíbrio ainda é muito forte. Ontem eu estava na reunião aqui do PIBID e estava pensando nisso: as duas professoras supervisoras estavam em um lugar na sala e a coordenadora do PIBID em outro lugar na sala. Na próxima reunião coletiva, já vou pedir para a coordenadora mudar, colocando as três juntas (coordenadora da área com as professoras supervisoras), faz um papel diferente, é simbólico, mas é um passo inicial. Por mais que tentemos equalizar isso, a parceria ainda é uma coisa artificial, mas nós estamos aprendendo a fazer isso.

É importante a escola também se envolver, a escola estava acostumada a receber tudo da universidade, pois a universidade falava o que era para fazer, e agora dizer que as escolas precisam se posicionar mais ainda é um pouco artificial, mas eu acho que vai melhorar, eu estou bem otimista. Eu imagino que, daqui uns anos, os pibidianos que assumirem as escolas sendo supervisores, eles terão um papel diferenciado. Hoje, o que ocorre é que muitos professores que estão atuando como supervisores no PIBID não sabem ser supervisores, ou seja, não estão claros para eles os seus papéis formativos, pois muitos deles ainda entendem que a formação é responsabilidade das universidades.

Quando eu estou falando em procurar abrir mais espaço para os supervisores, não é só no discurso, é abrir mais espaço de fato, horizontalizando até na construção das reuniões. Na reunião de ontem do PIBID, eu estava pensando nisso e cheguei à conclusão de que precisa ser diferente, para que os alunos da graduação percebam que os professores supervisores das escolas também estão ali para atuarem como coformadores, pois eles possuem diversos conhecimentos da prática pedagógica que podem auxiliar.

Em relação a se os alunos vão ser ou não professores ao concluir o curso de licenciatura, penso que têm muitas outras variáveis. Eu não acho que o PIBID vai salvar a Educação, nós temos que lutar por outras coisas também, porque não vai ser o PIBID que vai resolver todos os problemas da formação de professores. Eu acho que pesquisar a questão da permanência após a formação, para ver quantos foram, ainda está por fazer, porque o PIBID é um Programa novo, então, para ver a questão da fixação, nós não podemos dizer quantas pessoas foram de fato para a escola e não podemos afirmar também se o pibidiano que virou professor vai ficar o tempo inteiro atuando como professor. O PIBID é um Programa novo, e por isso acho que não tem que fazer esse tipo de avaliação.

Eu acredito muito no trabalho colaborativo e luto para que as parcerias entre os profissionais da universidade com os profissionais da escola possam acontecer. Penso que é uma questão de cultura, de tradição que vai se quebrando com os novos profissionais que estão atuando nas escolas, pois, quando eu trabalhava com o Interlink, eu sempre tive muito interesse

em criar nos Licenciandos uma expectativa para que eles pudessem se tornar líderes. Hoje, eu vejo que alguns estão fazendo coisas maravilhosas em suas escolas.

Nós fizemos um minifórum de coordenadores institucionais – algumas reuniões envolvendo a USP, a Unicamp, a UFSCar a UFABC e a Unesp, para discutir diversos pontos e a falta de convênio com as secretarias, são problemas que todas as universidades estaduais e federais estão tendo que enfrentar no estado de São Paulo. Quando escutamos a professora Maria do Carmo, da UFSCar, falar, por exemplo: o deles já está num nível que sempre falamos, ou seja, eles estão muito mais avançados, o próprio projeto foi escrito em parceria com as escolas. Quando ela diz que tudo foi escrito com as escolas, claro que a dimensão deles é bem menor que a da Unesp, mais é algo assim: nós sempre reconhecemos esse processo de parceria como muito legal, e é algo que perseguimos. Penso que cada um vai conseguir a medida das suas condições, pois como que nós iríamos pegar 24 unidades da Unesp, cada uma com diversos subprojetos, e tentar ir na escola fazer? Aqui na Unesp eu sei que são os coordenadores de área que fazem essa atividade, de ir na escola para procurar atender à sua demanda também. Eu acho que os profissionais das universidades estão aprendendo a envolver a escola desde a elaboração dos subprojetos. Na definição do subprojeto do PIBID/Matemática da Unesp – Rio Claro/SP, que iniciou em 2014, aconteceu de uma maneira diferente, pois chamamos a escola para o diálogo, procurando verificar com elas suas demandas e propostas, onde elas podiam solicitar e sugerir também. Agora percebo que as escolas também estão entendendo mais o próprio PIBID, o que comprova que estamos evoluindo nessa relação de parceria.

Sobre o crescimento do Programa, primeiro podemos pensar assim: Por que existe o PIBID? Por que começou o PIBID? Por que o governo está investindo tanto nisso? Eu tenho uma hipótese, que é a questão da deficiência na quantidade de professores na escola, pois estamos vendo que ninguém quer ser professor, a gente está vendo que a procura pelos cursos de licenciatura está cada ano que passa diminuindo, e alguns estão desaparecendo. Então vamos pensar assim: é uma política de indução, eu entendo que seja, até que tem uma questão de compromisso com as licenciaturas, mas o governo deve ter pensado: ou fazemos alguma coisa ou vai chegar num ponto que não teremos mais professores para atuar na Educação Básica. Eu vejo o PIBID como uma política de indução, e neste ponto penso que a meta deveria ser o PIBID como um programa destinado para todos os cursos de licenciatura no Brasil, pois eu acho pouco isso o que temos hoje, pois eu não sei quantos cursos de licenciatura nós temos, mas o meu desejo era que todos os cursos de licenciatura pudessem e todos os alunos pudessem ser pibidianos, ou seja, que o PIBID fosse parte da formação.

Em relação ao crescimento do PIBID, eu vejo como algo natural, mas eu gostaria que fosse oportunizado para mais participantes, pois, se entendemos ser este um caminho para melhorar a formação de professores, então tem que ser para todo mundo. Percebo que o PIBID é um Programa que tem dado certo e por isso não pode ficar só para alguns poucos Licenciandos. Aqui na Unesp, nós aumentamos o número de participantes entre os licenciandos em Matemática, foi difícil, pois gerou uma nova dinâmica, pois aumentamos de 10 para 24, porque nossa ideia é que todos os alunos da licenciatura possam ser pibidianos. Assim, eu acho que tem que aumentar cada vez mais, porque defendendo que todos os Licenciandos pudessem ter a oportunidade de participar.

Se eu tivesse que dar uma sugestão para a Capes, afirmaria: seria bom contemplar todos os cursos de licenciatura do Brasil, todos independentemente do número de bolsa, mas que todos tenham o PIBID. O importante é que o Programa teve início na universidade. Independentemente se os subprojetos possuem muitos ou poucos alunos bolsistas, o que importa mesmo é que o PIBID esteja instalado e presente nesse curso de licenciatura.

O interessante seria um estudo para verificar se houve submissão dos projetos e não foram aprovados, ou se não houve manifestação das universidades, por exemplo: quantas universidades que aplicaram e foram recusadas. Essa informação é importante porque será que existem cursos de Licenciatura em Matemática que não submeteram subprojetos? Outra pergunta que eu gostaria muito de saber: será que há curso de Licenciatura em Matemática no Brasil que não se empenhou para participar do PIBID? Isso é preocupante. A minha pergunta é assim, vamos começar com a Matemática: Quantos cursos de Licenciatura em Matemática hoje estão fora? Acredito que seja possível que tenha um curso de Matemática que não esteja participando do PIBID, mas que existe um projeto institucional. Se ele ficou fora e existe um projeto institucional, será que o subprojeto de Matemática foi submetido e não foi aprovado, ou simplesmente não submeteu? Outra possibilidade seria: Será que o curso de Matemática que não está participando do PIBID é devido à universidade não ter submetido um projeto institucional? Quantos são esses? Para mim, uma licenciatura que não elabora e submete um subprojeto do PIBID é uma situação muito preocupante, significa que não está preocupada, porque como é que tem uma política pública e ela não tem conhecimento, ou se tem conhecimento simplesmente resolve não aderir? Até os cursos a distância podem participar do PIBID. Então, a questão é: eles não submeteram, ou submeteram e foram negados? Quantos foram negados? Isso é importante. Esse mapeamento é fundamental para dar uma direção pensando na ampliação do PIBID. Penso que saber os motivos da não submissão também é muito importante. Como é que a Capes vai lidar com isso, quer dizer, será que a Capes tem uma política de estímulo para lidar com situações desta natureza?

Aqui na Unesp nós discutimos muito a respeito da ampliação do PIBID. Por exemplo: no edital de 2009, existiam licenciaturas que não participavam do Programa, então o que nós fizemos: definimos que uma das nossas metas em nível de Unesp seria não deixar nenhuma licenciatura da Unesp fora do PIBID, porque nós julgamos que programas como o PIBID são muito importantes para formação. Se não der para atender todos os alunos de todas as licenciaturas, pelo menos que todas as licenciaturas estivessem participando no edital de 2014. No edital de 2011, nós já ampliamos. No ano de 2014, nós insistimos nisso, inclusive telefonamos para procurar atender todas as licenciaturas. Por exemplo: tem uma licenciatura nova, que é de Biologia, em São Vicente/SP, nós insistimos, estimulamos e apoiamos para que o PIBID pudesse estar também neste curso. Não é porque o curso é novo e não está totalmente consolidado que não podemos elaborar e submeter um subprojeto para participar do PIBID. Outra situação: temos um curso de licenciatura num Câmpus que não tem a tradição de formação de professores, por exemplo: em Jaboticabal temos um curso das Ciências Agrárias etc., temos uma licenciatura de Ciências Biológicas em um Câmpus com diversos bacharelados. Então, o que acontece: em geral não tem Departamento de Educação, às vezes existe apenas um pequeno grupo de professores para dar conta de um curso de licenciatura com poucos interlocutores, então é papel nosso apoiar para que um docente desta licenciatura assuma o PIBID, e nós íamos apoiando e dando força, porque esse respaldo é muito importante. Esse trabalho foi feito, e a licenciatura de Biologia em São Vicente é um exemplo.

Aqui na unidade da Unesp em Rio Claro/SP temos a tradição de formação de professores mais do que em outros lugares... mas tem alguns Câmpus da Unesp em que a licenciatura está começando agora, então o que acontece: não tem massa crítica e nem professores para lidar com isso.

A política da Pró-reitoria de Graduação e da coordenação institucional foi: vamos investir todo esforço para que todas as licenciaturas submetam um subprojeto. Eu acho que nós conseguimos atender a meta, pois hoje todos os cursos de licenciatura da Unesp estão participando do PIBID, artes, teatro, geografia, todos, ampliando de 24 para 57 cursos de licenciatura, tendo assim um aumento considerável.

Seria interessante saber e verificar com a Capes se o PIBID irá contemplar todos os Licenciandos, ou pelo menos todas as licenciaturas. É preciso saber por que algumas licenciaturas não conhecem ou não são contempladas pelo PIBID. Será que foi porque o subprojeto estava muito fraco? E se o subprojeto estava fraco, qual vai ser o papel da Capes no sentido de cobrar das Pró-reitorias das universidades para que elas possam incentivar e dar suporte técnico para que todos os cursos de licenciatura possam submeter os subprojetos e serem contemplados pelo PIBID?

O que eu acho legal no PIBID é que ele tem uma atuação nas escolas. O PIBID contribui para a formação de professores e para a aprendizagem dos alunos das escolas, pois percebo que as ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID contribuem significativamente para as escolas, pois aqueles alunos já estão tirando vantagem, então penso que é uma política de formação que também é uma política de aprendizagem, de apoio às escolas.

Um ponto limitante é quando pegamos a dimensão do Brasil e constatamos que apenas 4.000 escolas são contempladas com este Programa, concluímos que é pouquíssimo ou quase nada.

Penso que precisa ter autonomia financeira, porque, se não tiver o dinheiro previsto no orçamento, não se pode incentivar com o pagamento das bolsas. Existem alguns subprojetos que têm a figura dos alunos voluntários que participam, mas penso que a limitação financeira vai estar sempre presente em programas como o PIBID.

Eu acho que sem dinheiro é difícil fazer as coisas. Sem dinheiro é realmente muito difícil. Não é que o dinheiro vai fazer milagre, mas sem o dinheiro você não faz pesquisa de qualidade. Em projetos com apoio da Fapesp, quando a gente falava: (i) vamos para um congresso, os professores das escolas apresentavam trabalhos porque na Fapesp eles são considerados pesquisadores, os professores têm que fazer relatório etc.; (ii) vamos comprar um equipamento: compramos 10 computadores, compramos projetores, compramos câmeras, se faz; (iii) vamos organizar atividades para sala de aula, temos recursos para comprar papel e outras materiais, então eu vejo que o PIBID vem implementar muitas coisa que as pesquisas vêm falando que é importante.

Existem alunos que não têm condições de serem pibidianos, por conta das suas situações em seus cursos de licenciatura, pois o PIBID exige bastante dos Licenciandos. Eu percebo que em alguns subprojetos até os alunos de primeiro ano participam do PIBID. Este é um aspecto que me preocupa, mas isso também depende de como o curso de licenciatura está estruturado. Por exemplo: aqui na Unesp – Rio Claro/SP, não temos alunos do primeiro ano do curso de Matemática no PIBID, porque é muito difícil para eles darem conta de tudo, pois não adianta nada ter a bolsa do PIBID e não ter bom desempenho nas disciplinas do curso.

Uma pergunta que os participantes do PIBID respondem no relatório é que o PIBID tem interferido na própria organização dos cursos de licenciatura, porque, quando um curso possui o PIBID, é possível identificar um movimento, um repensar no sentido de melhorar o próprio funcionamento do curso de licenciatura. Penso que as disciplinas da licenciatura ganham outro corpo com a presença e experiência dos pibidianos. Temos depoimentos nos relatórios que elucidam este aspecto. Pode ser que no futuro vamos conseguir colocar o PIBID de forma mais curricular nas licenciaturas, para que todas as licenciaturas de alguma maneira tenham experiências com o PIBID, mas não tem jeito, as bolsas não são para todos. A questão do reconhecimento das produções do PIBID é um problema muito sério. Primeiro que o Currículo Lattes é do CNPq, e ele só tem espaço para projetos de pesquisa. Nós discutimos bastante sobre esse aspecto, onde vai se colocar, eu sei que o PIBID é projeto de ensino e de formação e não projeto de pesquisa, mas é claro que podemos desenvolver diversas pesquisas no contexto do PIBID, como várias outras pessoas, mas eu não vejo que o PIBID é por natureza um projeto de pesquisa, e não é, ele é um projeto de formação de professores, então, assim, eu não sei onde que podemos colocar, porque eu particularmente vou te ser bem sincera, não coloco em nenhum lugar. Agora a Capes precisa solicitar ao CNPq que abra no Lattes um espaço mais claro para isso, mas eu penso que tudo que é novo é assim, vai se esbarrando, negociando. Demora, e depois já sinto assim, de 2009 para 2014, um salto na organização de PIBID.

Em relação ao reconhecimento institucional do PIBID pela Unesp, aqui na Unesp todos nós, professores universitários, somos avaliados. A Unesp possui uma planilha que pontua as diversas atividades dos docente. A progressão da nossa carreira depende disso, pois precisamos alcançar uma pontuação mínima para conseguirmos a progressão na carreira. Para mim, é natural que muitos professores fiquem preocupados em conseguir a pontuação, pois, a partir do momento em que a Universidade atribui uma pontuação e quantifica as nossas atividades, ela está induzindo para que todos os docentes desenvolvam diversas atividades, e de certa maneira também está pressionando.

Na planilha anual de avaliação, o PIBID não entrava em nenhuma parte, pois era um programa novo. Foi preciso muitas reuniões, discussões, cartas para os diretores de avaliação docente, para encontrar uma maneira de a Unesp reconhecer as atividades dos professores envolvidos no PIBID. Nós fizemos um trabalho de explicar nas congregações, na Pró-Reitoria da Unesp o que era o PIBID, pois ninguém sabia o que era o PIBID. Penso que é necessário continuar com a divulgação, porque poucas pessoas da Universidade sabem o que o PIBID tem realizado. Nós conseguimos, em nível de universidade, um reconhecimento no plano de avaliação, agora o que acontece: a captação de recurso é algo que conta bastante na nossa progressão da carreira.

Na Unesp, para um professor se tornar Livre Docente, ele precisa ter captado recursos externos. No caso do PIBID, existe um projeto institucional em que a verba vem por meio de convênio Capes/Universidades, via termo de outorga que um docente assina. Para a Unesp, esse procedimento caracteriza que quem captou o recurso é o pesquisador que assina o termo de outorga, então quem captou o recurso, no caso do PIBID, seria o coordenador institucional. No meu caso, como coordenadora de gestão, nem aparece, os coordenadores de área muito menos. Solicitamos para a Pró-Reitoria uma certificação dizendo: O professor "X", coordenador do subprojeto de Matemática do PIBID, captou "tantos reais" de recursos

externos, porque a verba do PIBID é por número de Licenciandos bolsistas. Nós estávamos propondo que se formalizasse uma declaração para todos os docentes envolvidos, porque, na verdade, o que eles estavam considerando é que só contasse para o coordenador institucional, que no fundo não foi. Identificamos que essa era uma incongruência, pois se fala muito em trabalho colaborativo em projetos coletivos, mas, na hora de contar, na hora de pontuar para fins de progressão na carreira, estava contando apenas para um docente. Isso era injusto, porque diversos docentes ajudaram na elaboração de cada um dos subprojetos e também do projeto institucional, que foi avaliado individualmente por mérito pela Capes. Assim, foi um enorme esforço dentro da Unesp, mas eu acho que a gente já avançou um pouco, porque, olhando a nova planilha de avaliação da Unesp, podemos perceber que o PIBID foi reconhecido como atividade de orientação. Assim, os docentes envolvidos nas atividades do PIBID podem pontuar no item orientações, e também vai contar como captação de bolsa. Mas o que ainda não conta é a captação de recursos externos, que ainda não sabemos como vai ser.

Nós entendemos que a Unesp tem que assumir o PIBID, ela acha importante ou não? Geralmente nas universidades as atividades envolvendo pesquisa são mais valorizadas. O PIBID não é um projeto ou programa de pesquisa, e nem de iniciação científica. Nós temos lutado dentro da Unesp, para que a terminologia “bolsa de iniciação à docência” se configure e se efetive, para que todos saibam a diferença entre o Pibic e o PIBID, mas para isso temos que continuar articulando politicamente, procurando apresentar e divulgar as ações do PIBID como um programa de iniciação à docência e valorização das licenciaturas, nos departamentos, institutos e congregações.

Eu percebo que muitas pessoas ficam assim – Pibic, PIBID, ninguém sabe direito o que é o PIBID. Penso que o PIBID tem que fazer marketing, marketing no bom sentido, tem que explicar e começar a mostrar as diversas ações que estão sendo desenvolvidas. Aqui na Unesp nós conversamos muito sobre isso. É preciso divulgar, porque muitas pessoas não sabem que o PIBID é o maior projeto de captação de recurso que a Unesp possui. Então, é preciso que a comunidade acadêmica saiba diferenciar o PIBID do Pibic, penso que o PIBID não quer imitar o Pibic, porque o Pibic é iniciação à pesquisa e o PIBID é bolsa de iniciação à docência, é um projeto que envolve a formação docente.

Uma coisa que sempre procuramos deixar bem claro na Unesp, desde o início do PIBID, é que os bolsistas não eram para dar aula substituindo os professores das escolas. Nós falamos muito isso, desde 2009, pois, para a Capes, o PIBID não é estágio, e por isso os pibidianos não eram para assumir salas de aula em hipótese alguma. A gente sempre procurou orientar isso, mas imagino que isso deve acontecer porque ainda existem muitas escolas em que faltam professores, e as escolas ficam desesperadas e pedem para os Licenciandos dar as aulas no lugar dos professores ausentes.

Em relação às resistências, eu acho que existem alguns poucos casos de professores das escolas. Percebo que os professores que estão atuando como supervisores estão animados, no entanto, às vezes ocorre algum problema nas escolas parceiras envolvendo os professores que não são bolsistas no programa, pois muitas vezes questionam o porquê de eles terem que fazer se não recebem para isso. Para mim esta questão do dinheiro é crucial.

Eu acho que falamos sobre horizontalidade da parceria, agora um detalhe interessante é a gente falar da escola, mas veja bem: o coordenador do PIBID é da universidade, jamais vai ser da escola, pode ter certeza, porque a Capes não sei o quanto ela está a fim de trabalhar com a escola. Uma questão que fica: Por que o PIBID não veio pela escola? Por exemplo: o PIBID vem para a escola, e a escola convida e chama a universidade que ela queira. Não, foi o contrário, veio pela universidade, então no fundo isso é uma pergunta talvez interessante: por que a Capes não fez parceria inicialmente com as escolas, chamou as escolas ou secretarias ou diretorias, para que as diretorias escolhessem as universidades?

Acho que o pessoal da Capes vai argumentar o seguinte: o PIBID é para a formação de professores, então buscamos constituir parcerias com as IES, que são que formam oficialmente professores em seus cursos de licenciatura. No entanto, se acha que o professor é igual, mas o coordenador da universidade ganha R\$ 1.400,00 e o professor ganha R\$ 765,00. Se é igual, tem que ganhar igual. Eu concordo que a forma como a coisa se configurou, a gente se esforça para falar que a escola tem que ter a responsabilidade, agora você concorda que o dinheiro é diferente? Bom, mas você fala assim, o coordenador aqui, ele tem outras atribuições que o professor não tem, o relatório etc., os professores da universidade e das escolas possuem papéis diferentes, mas é o dinheiro (valor da bolsa) que diferencia o professor da universidade do professor da escola. Então eu acho assim: Por que o professor da escola recebe menos? Uma coisa a se pensar seria a possibilidade de pagar R\$ 1.400,00 para os supervisores e falar: vocês vão ter a mesma responsabilidade, assim precisam se assumir como cofomadores do processo da formação dos Licenciandos bolsistas. Eu penso que o dinheiro diz muita coisa. Agora, não é porque o valor da bolsa é menor que eu vou trabalhar menos e ser menos eficiente.

Eu não acho que o valor da bolsa de R\$ 1.400,00 é pouco para o professor coordenador de área do PIBID. Eu acho que é um valor razoável, agora, em relação ao professor das escolas, eu acho muito pouco se você for cobrar dele, de fato o que ele tem que fazer, os R\$ 765,00 eu acho pouco. Para o professor da universidade, eu não acho que é pouco. Comparando as bolsas, eu percebo que tem um probleminha com a bolsa. Então este dinheiro, nosso salário, eu acho que é um salário razoável, esse dinheiro seria bom se pudesse vir para fortalecer o grupo com novas contratações para mais pessoas trabalhando na Universidade. Eu acho que R\$ 765,00 é pouco, porque nós estamos exigindo, pelo menos em alguns subprojetos que temos contato, que estão exigindo bastante do professor das escolas.

Quando aparece um programa como o PIBID e oferece um incentivo, uma bolsa, significa que nós, como professores, teremos que trabalhar mais, trabalhar muito mais. É exatamente isso que acontece, no entanto muitas pessoas estão ficando doentes devido à sobrecarga de trabalho, então o que acontece é como se fosse algo assim: o programa oferece uma bolsa e muitos professores, pensando também no dinheiro, aceitam participar, mas as suas condições físicas e tempo ficam prejudicados. O que eu vou sempre falar sobre isso é que, se o dinheiro viesse para a universidade para contratar mais docentes, mais docentes para atuar, porque nós estamos com muitas demandas em prol do ensino e da docência, tudo isso é importante, só que nós somos poucos, pois faltam formadores na área da Educação, da Educação Matemática. Tenho visto vários colegas trabalhando excessivamente, e estão caindo de estresse da quantidade de trabalho, é um atarefamento nas atribuições. Eu acho que essa questão do dinheiro é complexa, não sei, se eu falaria de reajuste, talvez reorganização. Não sei se eu alteraria muito na bolsa do professor da universidade, eu acho que, se tivesse mais gente no projeto, mais de um coordenador. Uma das coisas que foi bom em 2014 é que na Unesp nós temos quatro coordenadores de gestão, pois um coordenador institucional era impossível para dar conta da Unesp, uma universidade muito grande. Isso foi uma sugestão

nossa que a Capes apoiou e implementou, já neste ano de 2014. Eu penso que, em vez de aumentar o valor da bolsa, aumentar o número de pessoas trabalhando seria uma boa iniciativa.

Por que eu saí do PIBID? Neste ano eu deixei a coordenação de gestão na Unesp, porque era um trabalho muito grande, e nós temos muitas atribuições na universidade. Existe um modelo fora do Brasil, sei que na Dinamarca é assim, acho que na Inglaterra é assim também, que você tem o seu salário, suponha-se que seja um bom salário para você viver, certo? E você vai trabalhar 40 horas por semana, vamos dizer por isso. Eu só saí da coordenação de gestão do PIBID, mas continuei aqui participando e acompanhando as atividades no subprojeto do PIBID/Matemática. Eu deixei a coordenação de gestão na Unesp porque essa função suga demais, viagens, reuniões e muitas outras atividades de naturezas variadas, sem contar que temos que lidar com aulas na graduação, projetos de extensão, pesquisas, orientações na pós-graduação, é realmente muita atividade.

Eu falei com o professor Cristiano Muniz (Presidente da SBEM) quando estivemos no encontro em Santa Maria, vamos agir na Capes porque o PIBID é uma coisa imensa. As universidades têm condições de dar uma formação para esses professores (supervisores) que participam do PIBID. O que eu quis dizer: a formação no sentido de certificação também, porque não vale nada para ele ser supervisor de PIBID, porque falta o reconhecimento institucional. Penso que, no plano de carreira docente, a melhor maneira de você reconhecer seria um mestrado profissional. A Capes poderia propor algo que reconhecesse esses profissionais. A Capes poderia propor que quem participar do PIBID vai fazer tipo um programa de mestrado profissional em rede. Assim, os professores supervisores que estão atuando no PIBID poderiam se inscrever neste mestrado profissional em rede. As Universidades poderiam se organizar, organizam em diferentes unidades para propor algo desta natureza, um mestrado profissional em parceria com as escolas. Um professor supervisor que ficar dois anos participando das atividades do PIBID e depois apresentar uma dissertação, alguma coisa assim (produto educacional), ele vai ser considerado mestre, em um curso reconhecido pela Capes. Eu lancei essa ideia (ofertar um mestrado profissional) para o Cristiano, quando ele estava na presidência da SBEM, pois pensávamos que a Capes poderia arrumar um jeito de certificar esses professores supervisores que participam do PIBID, algo que valeria na carreira como uma valorização profissional mesmo, algo de valor. Dessa maneira, eu acho que muitos iriam querer participar do PIBID também pela valorização em suas carreiras, porque penso que sem valorização na carreira as pessoas desanimam.

Eu acho que no PIBID os Licenciandos vão além de aprender a serem professores, eles também vão aprender a assumir outros papéis na escola, que seria o papel de liderar certas coisas. Em relação aos Licenciandos, o PIBID tem contribuído para ajudá-los a decidir e a ver o que está acontecendo na escola, no sentido de saber se querem ou não exercer a docência, pois muitas vezes eles podem chegar à conclusão de que não querem se tornar professores. Agora também percebo que tem muitos pibidianos que gostam muito, mas eu não tenho dados estatísticos em relação a isso.

O PIBID proporciona o contato mais próximo com as escolas, com o acompanhamento e supervisão dos professores das escolas, permitem que os Licenciandos aprendam a teoria das novas metodologias de ensino na universidade, e podem desenvolver e experimentá-las nas escolas. O PIBID tem o apoio financeiro para comprar material didático para as atividades, porque não falta material. Em relação aos materiais, as escolas não podem reclamar, porque o material que solicitamos são contemplados pelo PIBID, pois estes materiais são fundamentais para que os futuros professores possam desenvolver suas atividades nas escolas.

Outra coisa que percebo é que no PIBID os alunos trabalham em parcerias, então eles também aprendem a trabalhar em grupo, em colaborar com os colegas. Geralmente essa interação acontece nas reuniões periódicas dos subprojetos do PIBID, que são muito ricas.

O PIBID tem um potencial muito grande, no entanto penso que um problema do PIBID é a fixação do professor depois de formado. Uma das coisas que discutimos, entre os coordenadores da Unesp, e que foi levado para apreciação da Capes, é a ideia de um apoio após a formação inicial, pois sugerimos que, nos primeiros anos da carreira, os pibidianos tivessem uma bolsa ou algum tipo de incentivo que permitisse que eles não ficassem sozinhos. Penso que talvez uma bolsa de apoio inicial pudesse de alguma maneira ajudar esses professores em início de carreira.. O PIBID possibilita e proporciona oportunidades para os Licenciandos participarem de eventos e congressos, apresentando artigos produzidos envolvendo as experiências em sala de aula, bem como contribui para desenvolver o trabalho da escrita dos relatórios das atividades.

Considerando as experiências que tenho visto na Unesp, eu acho que o PIBID vem cumprindo seus objetivos, e eu não consigo imaginar um outro modelo de formação de professores no Brasil. Eu estou muito feliz de vivenciar e ter a oportunidade de participar de um programa como o PIBID no final da minha carreira profissional. Agora vamos torcer para que o PIBID continue e avance ainda mais como uma política de incentivo à formação de professores no Brasil.

Apêndice 25 - Depoimento na Íntegra

Diretora da DEB/CAPES

Entrevistada: Professora Carmen Moreira de Castro Neves

Diretora da DEB/Capes

Realizada em: 29/05/2014 na Capes – BRASÍLIA

A Capes vê com muito bons olhos o crescimento do PIBID, e a intenção da Capes era chegar a 100 mil bolsas no final de 2014, e nós vamos conseguir esse feito. Em 2007, quando foi lançado o edital, eu ainda não estava trabalhando aqui na Capes. Na minha avaliação, foi uma visão ainda estreita do potencial do PIBID. Isso se explica porque há no Brasil uma carência muito grande de professores para áreas como: física, química, biologia e Matemática, então o primeiro edital do PIBID foi lançado para física, química, biologia e Matemática. Na verdade, o desafio da qualidade da Educação Básica é em todas as disciplinas.

Então, em 2009, quando nós elaboramos o segundo edital, ele já foi aberto para toda Educação Básica. Na verdade, eu cheguei exatamente com desafio de tirar o PIBID do papel, pois fui convidada para isso. Foi o professor Joao Carlos Teatini que me convidou, que assumiu a diretoria e disse: eu quero te convidar para o desafio de tirar o PIBID do papel, fazer acontecer, porque o PIBID está travado e ainda não saiu do papel. Isso foi em abril de 2009.

Lembro-me que havia realmente uma irritação muito grande das instituições parceiras da época, pelo fato de não ter sido feito nenhum pagamento, pois nenhum processo estava implementado. Eram 43 instituições financeiras com a Capes, e o desafio era esse tirar o PIBID do papel, mas havia uma série de questões que deviam ser tratadas, porque havia muitas inconsistências na forma com estava redigida a lei orçamentária anual em relação ao PIBID.

A ação orçamentária que dava suporte ao PIBID estava mal escrita e nós tivemos reescrever e, quando é lei, você não envolve só Ministério da Educação, quer dizer todo um conjunto de procedimentos que você tem que ter internamente. A Capes está internamente no MEC e tivemos que articular no Ministério do Planejamento para que acontecesse realmente uma mudança nos termos da lei orçamentária, e aí envolve uma mudança no Congresso também, então isso tudo foi feito em 2009, nós fechamos 2009 com 2.088 bolsistas e aí lançamos um novo edital em 2009, e o crescimento do PIBID, ele se deve realmente à compreensão das instituições formadoras que o PIBID é um programa de que traz a elas uma janela de oportunidades ou um portão de oportunidade para realmente melhorar e qualificar a educação docente, formar um docente é um processo de alta complexidade.

Eu gosto da comparação da formação do professor com um médico. O Nôvoa utiliza muito essa comparação, e eu também já fazia muito isso antes de conhecer as ideias do Nôvoa, porque o que acontece: com o professor, a situação é um pouco mais cruel, porque o médico, quando ele erra com o paciente, é o seguinte: o paciente não segura e morre, o professor, quando ele erra com aluno, as pessoas não percebem que aquele aluno abandonou a escola, desistiu de estudar, não gosta de estudar. Até hoje o Brasil continua perdendo muitas crianças no Ensino Fundamental e muitos jovens do Ensino Médio, o Brasil é um dos países com menor taxa de população do nível superior. Ontem acabou de sair uma pesquisa sobre esse aspecto, e isso tem a ver com pouca gente no Ensino Superior, porque nós perdemos muitas crianças e jovens na Educação Básica ainda, e isso tem a ver com a atuação do professor.

Todos nós sabemos que o professor não é o único responsável, porque existe a questão da valorização do professor, não está só na formação dele, é um conjunto de coisas que todos sabemos: plano de carreira, de salário, de condições de trabalho, de reconhecimento social, mas na formação inicial e formação continuada existe realmente um nó.

Penso que as IES viram no PIBID uma oportunidade de crescimento de mudança de melhoria na formação, então por isso o PIBID pode crescer tanto e cresceu em tempo muito curto, se você comparar o PIBID com o Pibic, o PIBID foi inspirado no Pibic, o presidente da Capes, o professor Jorge Almeida Guimarães, ele foi diretor do CNPq na época da criação do Pibic, ele foi mentor do Pibic e, quando veio para Capes, ele juntamente com o ministro Fernando Haddad (Educação) pensaram nessa questão da formação e, ao trazer a formação para a Capes, criaram o PIBID. Então agora o Pibic até não tem o número de bolsistas certo, embora tenha sido criado na década de noventa, é espantoso olhar como o PIBID, de 2009 a 2014, chegar a noventa mil duzentas e quarenta e cinco as bolsas que foram concedidas, isso é um número impressionante a um curto prazo.

É interessante notar também que toda instituição que entra no PIBID, ela não quer sair, elas não saem do PIBID e elas querem mais bolsas. Esse aspecto é a instituição reconhecendo as potencialidades do PIBID, e tem muito a ver com o que o programa está trazendo às instituições, para os alunos e não só para os alunos, para os supervisores também, porque é incrível o número de supervisores, depois de se envolver com PIBID, desistem de se aposentar, voltando a estudar. Eu não sei se isso apareceu nos dados da sua pesquisa, mas nós temos dados aqui na Capes de uma avaliação externa que fizemos, que indica que é muito grande o número de professores supervisores que, ao se envolverem com os bolsistas do PIBID, decidem voltar a estudar.

Eu sempre digo: o PIBID é um programa que, se você olhar o nosso relatório, ele parece com um programa de formação inicial, mas tem algumas flechas que dizem: o PIBID também é formação continuada, para os coordenadores de área e coordenadores institucionais ou de gestão e os supervisores. Mas é mais porque no PIBID já estamos com uma segunda geração de bolsistas, você, que está estudando potencial, nós já estamos com segunda geração de bolsistas do PIBID, que foram alunos do Ensino Médio que se envolveram com as atividades do PIBID e que quiseram fazer licenciatura e hoje são bolsistas do PIBID.

Nós temos um outro grupo que também fala muito do potencial do PIBID, são os diretores, eu acabo de receber um email, recebi ontem um email de uma professora do Piauí falando a alegria dela de ter os bolsistas do PIBID, porque a escola dela mudou completamente a entrada dos alunos do PIBID.

Então o crescimento do PIBID tem a ver com a qualidade do programa, com o seu potencial de mudança, assim o potencial do PIBID não foi por acaso, quer dizer: há uma intencionalidade pedagógica, há uma clareza pedagógica. Se você olhar, você, o nosso relatório, você verá que o Nóvoa é citado, porque no relatório de 2011 apresentamos os quatro princípios pedagógicos do PIBID, e em todos eles tem a questão da aproximação entre as universidades com as escolas, é um princípio para todos os programas da Capes, isso é uma intencionalidade pedagógica da Capes, que essa articulação universidade x escola aconteça em todos os nossos programas de formação inicial, continuada, aproximação entre a pós-graduação e a escola, pois desta maneira todos os envolvidos ganham em diversos aspectos.

No entanto, isso não acontece por acaso, nada, como eu disse a você, acontece por acaso: nós temos muita clareza de alguns princípios, um dos princípios é esse: você tem que trabalhar pela excelência e pela equidade na formação. Excelência por conta da complexidade que é formar um professor da responsabilidade social e humana que é de formar um professor, porque um professor pode ser o responsável por um aluno desistir da escola, e ele às vezes nem percebe isso, mas isso é um peso muito grande, é como um médico que o paciente morre por incompetência dele, quando o médico faz de tudo e não consegue é outra coisa, mas, quando o paciente morre por incompetência de um médico, é uma questão muito séria. Em relação ao professor, nós precisamos perceber que formar um professor é um processo de alta complexidade e, portanto, é preciso cuidar, porque você tem que ter uma formação excelente em todo o Brasil (equidade), pois não adianta você ter uma formação excelente em alguns lugares, em um, dois ou três estados, você tem que ter isso espalhado por todo o País.

Outro princípio da Capes, você deve ter visto isso no relatório, é essa articulação entre a pós-graduação, a graduação e as escolas, isso é outro princípio nosso. E uma questão muito importante é essa intencionalidade que vem no programa desenhado, se você acompanhar a evolução dos instrumentos legais do PIBID, você vai ver que ele vai se aprimorando, eu acho que isso é muito interessante.

Sem dúvida o PIBID é um programa de diálogo entre a escola e a universidade, mas ele é um programa de diálogo também na sua parte de gestão entre a Capes e as instituições participantes, pois nós estamos sempre abertos ao diálogo, sempre procurando atender às demandas significativas dos coordenadores e dos supervisores, nós estamos sempre atentos e sempre achando que o programa é um programa que está em processo.

Nós não consideramos o PIBID um programa acabado, porque sabemos que temos várias questões que podemos aperfeiçoar no PIBID. Estamos trabalhando com o PIBID, que começou com apenas uma pessoa, e hoje ele tem uma equipe de dez pessoas, o que ainda é pouco, porque para mais de noventa mil bolsas.

Nós queremos fazer um processo agora de avaliação personalizada, uma avaliação mais qualitativa do programa, visitando as universidades e escolas, indo a campo para conhecer mais de perto, dialogando, pois o diálogo tem que acontecer no processo de formação e tem que acontecer também na gestão, então isso é muito tranquilo para nós aqui da Capes, para o PIBID, para a gestão do PIBID, que nós temos que estar em permanente diálogo com as instituições, num processo permanente de melhoria contínua.

Apesar de algumas coisas demorarem mais do que a gente gostaria, porque extrapolam a governabilidade da Capes, e você sabe que, na esfera pública, as mudanças, os procedimentos todos são muito lentos, e a gente trabalha rigorosamente dentro da legislação, não podia ser diferente então, essa evolução do PIBID tem a ver com tudo isso, já passamos por auditorias externas e com vários elogios também, acho que isso é importante ressaltar. Enfim, o PIBID realmente é um programa, eu brinco que ele é uma unanimidade, porque todo mundo conhece o PIBID.

Abriremos outro edital ainda em 2014, para ser implementado em 2015, dependendo da dotação orçamentária. Essa foi mais uma questão operacional, nós estávamos com a seguinte situação aqui na Capes: tínhamos vários processos de IES que entraram no PIBID de 2007, depois entrou no de 2009, depois entrou de 2011, então você tinha três processos diferentes para a mesma IES, então resolvemos unificar isso tudo num processo só. Agora, em cada IES, por exemplo, não tem diversos processos, isso gerava uma burocracia tanto aqui na Capes quanto nas instituições, e isso ficava muito ruim, então nós procuramos unificar tudo em um só edital, mas a ideia é que o PIBID seja fluxo contínuo.

Nós abriremos edital da seguinte forma: esse ano ainda, se sair uma suplementação de recursos que nós estamos pedindo, vamos abrir o edital, é a nossa intenção alcançar as 100 mil bolsas ainda até o final de 2014, não para implementar, mas lançando o edital ainda esse ano, se houver liberação de recursos, implementar no início do ano que vem, mas a nossa intenção é a seguinte: o PIBID será um fluxo contínuo, a gente abrirá edital para novas adesões, novas IES, mas as IES que já estão no PIBID, quando o edital for aberto, elas vão poder fazer uma avaliação se elas querem continuar com o mesmo número de bolsistas ou com mais bolsistas, com mais Campus, com mais subprojetos, pois elas poderão crescer dentro do PIBID ou redirecionar. Vamos supor que tenha menos alunos em um curso e que precise mais vagas para outro subprojeto, então a IES poderá fazer adequações em seus subprojetos, reduzindo o número de vagas aqui e aumentando ali, ou, se nada for reduzido e ela quiser aumentar, também poderá.

Como é que vai ser feito isso? Nós vamos fazer uma avaliação dos relatórios da IES e, se ela quiser mais, a gente vai conceder mais, nós estamos inclusive fazendo um estudo se 100 mil bolsistas realmente é um número bom para o PIBID. Por que que foi pensado esse número de 100 mil? Porque é um número de reposição de professores no sistema de 100 mil professores a cada ano. Existem dados que dizem que 100 mil professores se aposentam a cada ano, por outro lado, se você olhar os das licenciaturas, dá mais ou menos 200 mil que são concluintes. Nós estamos com a intenção de chegar aos 100 mil, estamos estudando para ver se 100 mil é o limite, quer dizer: num primeiro momento foi o que se pensou lá em 2007, mas nós estamos estudando isso, a inclusão do Prouni, dos bolsistas do Prouni, o que acontece: a maior parte dos professores que atuam na instituição básica vem de instituições privadas, por isso a entrada do Prouni. O Prouni entrou ainda muito pequeno, pois poucas IES aderiram a ele, as privadas aderiram ao PIBID, então a gente quer ver também o potencial de crescimento nessa área, então nós estamos fazendo estudos, ainda não chegamos a uma conclusão.

Agora, você tem que ver também o seguinte: quando a gente fala 100 mil bolsas ou 90 mil bolsas, não significa 90 mil estudantes, porque o estudante pode ter a bolsa por dois anos, pode entrar, por exemplo, com uma bolsa de novos talentos,

pegar uma bolsa de PIBID por dois anos, e aí aquela bolsa que fica na IES, ela é passada para um outro, portanto, se você olhar os números do PIBID pelo CPF, dá mais do que 90 mil, quando nós tínhamos 41 mil, nós tínhamos por CPF, dava 52 mil bolsistas, que são pessoas que a todo momento um está saindo, outro está se formando, aí depende muito. Isso é muito difícil de dizer, nós não temos ainda como mapear isso pelo seguinte, porque algumas IES só dão para o bolsista quando ele já está no meio do curso, outros estão bem no início, outras depois de ter feito o primeiro ano, a Capes não tem regra para isso, então deixamos a critério da IES decidir em que momento ela oferece a bolsa do PIBID.

De qualquer forma, o PIBID trouxe diversos ganhos, porque a universidade não muda, o estágio supervisionado dela e a prática como componente pedagógico, então, são duas áreas que estão sendo maltratadas ou deixadas de lado nas universidades e nas instituições formadoras nas universidades, institutos, as instituições que formam os professores. Muitas vezes o estágio supervisionado tem sido só uma observação, onde o licenciando fica no fundo da sala e fica olhando e registrando tudo o que acontece na sala de aula. E a prática, como componente curricular, que são 400 horas que não são devidamente aproveitadas.

Nesse cenário, o PIBID aparece para também provocar mudanças na licenciatura, pois, para nós, o PIBID tem um potencial de transformação. O PIBID é para isso também, então, se eu estou olhando se os alunos que têm o PIBID estão podendo fazer isso, a universidade tem autonomia pedagógica, ela pode até não ter tanta autonomia orçamentária na parte de contratação, na parte de pessoal, mas pedagógica a universidade tem toda autonomia. Assim, penso que PIBID já deveria estar provocando mais impacto ainda na reformulação dos currículos das licenciaturas.

Em relação à não incorporação do PIBID nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, isso não é problema do PIBID, mas sim um problema do curso, porque o PIBID está mostrando para as IES que é preciso repensar seus cursos. O PIBID não é o problema, o problema é a IES não repensar sua maneira de atuar, porque o PIBID está mostrando que: olha, se o aluno vai pra escola e desenvolve diversas atividades diferenciadas, e está contribuindo para a formação deles na escola, por que que então não se repensa a prática como componente curricular? Por que então não se repensa o estágio supervisionado?

O PIBID não veio para substituir o estágio, porque o estágio tem uma legislação própria, tem que ser seguida, o PIBID não veio pra substituir o estágio, algumas instituições até contam o PIBID como estágio. Do ponto de vista da Capes, o estágio tem uma regulação própria, o PIBID não é o estágio supervisionado, agora ele mostra isso, a gente sabe que prática como componente curricular acontece de tudo e não acontece nada, então o PIBID, a partir da experiência, por que que não se aproveita o PIBID para fazer isso? Eu acho que o problema não é do PIBID, o problema é das IES, que ainda não enxergaram a intencionalidade formativa do PIBID.

Acho que é preciso colocar o PIBID em pauta nas discussões, e identificar: as experiências de formação do PIBID estão mostrando o seguinte: tem que repensar o currículo da formação, e isso ainda não está disseminado como nós gostaríamos. Ainda tem muitas IES mantendo um currículo que a Bernadete Gatti estuda muito bem, que são cursos de licenciatura disfarçados de bacharelado, ou então de disciplina de conteúdos ideológicos ou contemplativos, disciplina de conteúdos contemplativos que estão fora do cotidiano da sala de aula, então o PIBID mostra isso.

Não acho que você tenha que colocar isso como um limite do PIBID, ao contrário, o problema é das instituições formadoras que não estão incorporando tudo o que o PIBID está mostrando na reformulação dos seus currículos.

Em relação à possibilidade de extinção do PIBID, eu acho que não existe, porque a nossa atuação na Capes inclusive é de deixar o PIBID como uma atuação de política de Estado, aliás, em todos os nossos programas, nós queremos deixá-los como uma política de Estado, por isso essa preocupação que nós temos uma base legal, de termos um decreto que tenha o PIBID, de termos uma regulamentação do PIBID.

Outra coisa: quando você tem uma base tão ampla como o PIBID, por exemplo: são 855 Campus distribuídos em 311 IES. Nós estamos trabalhando com o PIBID e penso ser muito mais difícil chegar um presidente, um ministro e dizer: olha, nós vamos acabar com o PIBID. As instituições vão reagir na hora e vão dizer: não, não acabe com essa política, porque ela é importante.

Outra coisa: a Capes trabalhar com o corpo de servidores concursados, pois o pessoal que trabalha comigo o tempo todo no PIBID, a maioria é servidor público da Capes, então a continuidade do programa, do ponto de vista da sua gestão, não há aquela troca, eu posso sair da Capes, ir embora, pois eu sou servidor do Estado, tenho toda carreira no Estado. Da Capes eu posso sair e sairei um dia, mas o grupo de profissionais que continuarão trabalhando aqui na Capes é um grupo de servidores da Capes e também dá uma estabilidade à continuidade. Um novo diretor que venha no meu lugar, mesmo que nunca tenha ouvido falar no PIBID, vai ter um grupo que saberá dizer a ele o que é o PIBID, sua estrutura, por onde anda o PIBID, a capilaridade do PIBID, seus impactos e benefícios em todos os estados do Brasil.

Em relação à diminuição de procura pelas licenciaturas dos jovens e à evasão nos cursos de licenciatura, nós não podemos colocar no PIBID uma responsabilidade que ele não pode ter, isso é um problema de carreira, porque carreira docente não existe, e, quando existe, ela não atrai nenhum jovem.

Não podemos jogar nas costas do PIBID e nem de nenhum programa enquanto essa responsabilidade, porque, enquanto não tiver uma carreira que o jovem queira ser professor, precisa ter atratividade para a carreira docente, porque quem é que quer ser professor hoje em dia? Não se pode jogar na formação de professores ou no PIBID a responsabilidade por uma carreira que está deteriorada.

O cenário que temos hoje: você vai trabalhar, faz uma licenciatura de 4 anos, você faz um concurso público quando houver, assim eu terminei, eu posso entrar na rede pública, isso é outra coisa que também dizem, tem muito aluno que saiu do PIBID e entrou na rede pública, bom, ele não pode entrar na rede pública porque ele quer, ele tem que fazer um concurso, e nem sempre o concurso é oferecido.

Tenho escutado relatos de que normalmente os bolsistas do PIBID que estão fazendo o concurso estão passando. Então, ele tem outra formação e passa no concurso, ele entra na rede, coloca o menino, a jovem na pior escola que existe e, mesmo ele estando preparado mais do que os outros que não tiveram uma preparação como a dele dentro da escola em geral, quando você entra na carreira, vai parar no pior lugar do universo. Por mais que ele tenha tido uma formação melhor, ele é chamado por outros setores, pela iniciativa privada, ou ele vai fazer uma especialização nessa área.

Não se pode e nem é justo que se coloque no PIBID a solução para a evasão, pois é uma questão de carreira, e eu tenho dito isso que, no relatório, isso está escrito, porque se pode pensar a formação do professor de qualidade, a qualificação, a complexidade da formação dissociada de uma carreira, quanto mais você melhorar a formação do professor, se você não tiver em paralelo com a carreira, com o salário, com os ciclos de progressão funcional, que o futuro professor olhe para carreira e veja: eu estou entrando com um salário tal, daqui a três anos, se eu tiver feito uma educação continuada ao longo desses anos, eu vou ter essa progressão na minha carreira, por exemplo: a cada três anos eu posso ter feito no mínimo 120 horas de curso, com avaliações em cada curso componente dessas 120 horas, para eu poder passar de uma letra pra outra. Eu sei que eu entro com um salário tal que, ao final, eu vou ter outro salário daqui a três anos. Eu vou ter isto se eu fizer uma formação, esse ciclo de desenvolvimento profissional tem que ser parte da carreira docente e não simplesmente realizar qualquer cursinho.

Os jovens, para ingressar nas licenciaturas, precisam ter essa clareza da carreira, porque, sem um plano de carreira para os docentes, a situação continuará do jeito que está, e é por isso que o PIBID não pode ser responsabilizado pela evasão e pela falta de prestígio da profissão. Por melhor que sejam as atividades do PIBID, não se deve querer que ele responda por tudo, não pode ser assim.

Às vezes escuto de diversas pessoas: o PIBID não tem bolsa para todo mundo, e reafirmo: não, o PIBID não é um programa de bolsa universal, o PIBID é desempenho, porque o aluno tem que ir para a escola e tem que ter um bom desempenho, se ele não tiver um bom desempenho, ele tem que perder a bolsa do PIBID.

O PIBID é uma bolsa que reconhece o trabalho que está sendo feito na escola, se você simplesmente for entrar na licenciatura e você tem a bolsa do PIBID, talvez você não se esforce tanto, na verdade eu acho que o Brasil está numa mentalidade muito complicada, de que todo mundo tem direito a tudo e não tem dever de nada, o PIBID é um programa de direitos e deveres, você tem direito de ter uma bolsa, você tem direito de ter um acompanhamento de um supervisor e de um coordenador, você tem os deveres, e esses deveres estão no regulamento que foi divulgado.

Penso que os professores formadores das IES deveriam estar trabalhando juntos em prol da formação dos futuros professores, cada um na sua especificidade, mas de maneira articulada, integrada e interdisciplinar, porque há um momento que o futuro professor tem que fazer um aprofundamento das questões cognitivas do conhecimento da área, mas isso não adianta eu conhecer bem a área se eu não souber ensinar bem, se eu não souber quem é meu aluno, aí você tem que recorrer à neurociência, por exemplo: quem é meu aluno? Quem é uma criança que está fazendo uma extensão Matemática com 4 ou 5 anos na pré-escola? Como é que eu faço uma iniciação Matemática? Como é que eu faço a Matemática nas séries iniciais, pra que o meu aluno goste da Matemática, se divirta com a Matemática? Como é que eu faço uma Matemática lúdica, que ele ande na rua e ele enxergue a Matemática na rua, na casa dele, na cozinha dele? Então essas coisas, isso tudo tinha que estar junto e é uma visão interdisciplinar que as nossas universidades e instituições formadoras ainda não têm, infelizmente. Então, quero dizer, a neurociência é a medicina que tem, que está chegando nas instituições formadoras.

A gente tem que valorizar mais a docência no Brasil, ela não é valorizada no Brasil, inclusive dentro das universidades e das instituições formadoras, isso tem que ser valorizado, isso é outro desafio que nós temos e tem quem mudar, e a gente está tentando aqui na Capes, na avaliação da pós-graduação, pontuar melhor o envolvimento da pós-graduação com a docência e com a escola básica, e acho que isso vai ajudar. Eu não sei se te dizer quantos subprojetos de Matemática foram reprovados, mas a nossa política não é reprovar cursos, a nossa política é, quando nós vemos que a instituição tem uma boa intenção, nós aprovamos com ajustes, existe aprovação no edital, na seleção existe a reprovação, a aprovação e a aprovação com ajustes. Quando percebemos que a instituição não fez um bom projeto, mas que ela tem uma boa intenção, que ela tem uma preocupação séria com a formação, a gente manda fazer os ajustes, agora, a reprovação é quando você percebe que a instituição não está nem aí, copiou de outros projetos, ou seja, só querem as bolsas e pronto, ela fez uma cópia de algum projeto que ela encontrou de uma outra instituição na internet, ela às vezes até esquece de trocar o nome da outra instituição, e ela apresenta, então aí a gente reprova, mas, quando a gente percebe a preocupação da instituição, sempre procuramos aprovar.

Agora, acho que essa diferença entre o número de cursos de Matemática e os subprojetos aprovados provavelmente são as instituições privadas que não quiseram participar, não sei se te dizer quantos projetos de Matemática foram reprovados, mas nós não reprovamos muitos projetos na área e subprojetos no último edital, a nossa intenção é mesmo quando o projeto não está perfeito, nós consideramos que o PIBID pode ajudar, e tem acontecido isso.

O PIBID ajuda a aperfeiçoar o próximo projeto, e é muito interessante que, quando a gente faz essa comissão de seleção, os professores especialistas que fazem a seleção dizem assim, a gente percebe a evolução dessa instituição do ano do edital passado para esse, porque o PIBID ajuda nisso aí também, então a nossa intenção não é reprovar, porque nós não temos nenhum interesse em reprovar ninguém, não temos, nós acreditamos que o PIBID é uma política de melhoria, então, quanto mais PIBID houver, melhor, nós não temos uma política de reprovação, por isso a questão da aprovação com ajustes.

Estamos percebendo que, quando uma instituição entra no PIBID, no ano seguinte, quando ela participa do edital, ela melhorou, por isso tanto assim que o recurso que nós tínhamos para esse ano era pra 75 mil bolsas e nós estamos com 90 mil, tivemos que pedir recursos suplementares e ainda estamos trabalhando por recursos suplementares para essa implantação, porque nós temos a nossa intenção é apoiar o máximo possível, porque sabemos que o PIBID não é um programa de bolsas, o PIBID é um programa de melhoria da formação da pessoa, a bolsa é um mero detalhe nisso aí.

Penso que muitas vezes as IES que não entraram no PIBID, nós não colocamos limite pra nenhuma IES, nós temos limites, assim, nos números de orientandos por coordenador, só isso, mas nós não dizemos: a sua instituição só pode ter 10 subprojetos ou 20 subprojetos, nós não temos limites para isso, o nosso limite é um limite orçamentário, como nós estamos aprovando sempre mais do que o limite orçamentário, nós temos conseguido junto ao Ministro Paim, antes ele era secretário executivo, nós temos conseguido recursos adicionais para atender a todo mundo que foi aprovado.

Não houve corte dentro da Capes, até o momento não houve, pelo contrário, nós, na seleção, sempre aprovamos além do recurso que nós tínhamos, nós estamos buscando e conseguindo até o momento recursos adicionais para poder atender a toda demanda que foi contemplada, e quem não foi contemplado foi porque ou não entrou com subprojeto ou fez um subprojeto muito sem conhecimento do parâmetro do produto do programa. O estado do Piauí tem um interesse incrível, o

pessoal do UFPI, da EAD, está no PIBID, o pessoal indígena está no PIBID, então, do ponto de vista da Capes, não há barreira em relação à EAD, por exemplo, eu fico dizendo: pessoal da EAD entra pouco no PIBID, eu já disse isso pra eles.

As IES sabem a localidade e demanda de seus Campus, no entanto, nós não temos ainda condições de procurar os cursos para eles participarem, mas sim as IES, vamos chegar a isso, nós estamos trabalhando para isso, nós queremos saber agora quem é que não entrou no PIBID, se tem alguma pública que não entrou no PIBID.

Nós estamos fazendo isso, acontece que o tamanho com quem o PIBID está, com quem já entrou, é tão grande, e a equipe é pequena, que a gente não tem fôlego para fazer tudo, por isso que eu te digo que o PIBID é um programa que está em processo, está e estará sempre, pelo menos enquanto eu estiver aqui na Capes, iremos sempre trabalhar para procurar aprimorar ainda mais o PIBID. O PIBID é um programa que ainda está se construindo.

Uma das coisas que nós estamos trabalhando aqui na Capes é a constituição de um espaço virtual chamado Comunidades Capes. Neste ambiente virtual, nós vamos ter todos os programas participantes do PIBID. Nesse espaço, as IES vão colocar sua produção ao invés de enviar relatórios físicos aqui para a Capes, então a ideia é que neste espaço se coloque toda a produção do PIBID, ao invés de relatórios guardados em armários estejam em ambiente virtual, jogos, apostilas, toda produção pedagógica que foi feita do PIBID, a nossa intenção é o seguinte: chamar um comitê diário, um comitê misto, pegar a área de pós-graduação, a Capes pegar professores de Matemática, por exemplo, e aí essas pessoas, em conjunto, vão fazendo uma análise do que está sendo produzido e armazenado neste ambiente virtual. Desse processo, a gente extrair alguns parâmetros com algumas orientações e possibilidades, como, por exemplo: o que for bom ganhar um selo Capes e a gente publicar no portal; a Capes está pensando em montar o mesmo portal de Periódico que tem para a pós-graduação, tem um portal do professor também, então, o que tiver ok, nós iremos publicar e divulgar no portal, e seria quase um selo de qualidade Capes.

É uma preocupação nossa, realizar um olhar qualitativo sobre as áreas, coisa que aqui na Capes nós não temos condições de fazer, porque a nossa equipe é muito pequena, nós teríamos que chamar especialistas da área pra fazer por isso, mas queremos isso, está na nossa... o primeiro passo é esse portal que está em produção. A ideia é que, a partir de tudo que foi postado no ambiente virtual, façamos uma interpretação analítica. Mas, agora, veja de novo a questão da autonomia das instituições formadoras, um congresso como esse, essas coisas têm que ser chamadas atenção, precisa cuidar, porque eu acho tem um papel importante nisso, você está com esse olhar de fora, reflexivo, crítico, até a partir do seu doutorado, nós estamos notando que tem muita reprodução de jogos, jogo não é tudo, jogo é ótimo, mas precisa muito mais para se formar um professor, então é o que eu digo a você: você tem que olhar o PIBID e ver o que você aprende com ele, e, a partir do que você aprendeu, você mudar o próprio PIBID, mudar a licenciatura, aprimorar, a vida é isso, é um processo de formação continuada, a formação permanente é isso, é você estar sempre melhorando, sempre aprendendo.

Eu acho que não existe a possibilidade do PIBID se configurar como um programa de Mestrado Profissional para os supervisores, porque eu penso que é o PROFMAT que precisa mudar. Eu acho que se os professores estão desanimados com o PROFMAT, eles precisam discutir com a administração do PROFMAT e dizer isso: olhe, o PROFMAT não está nos ajudando como deveria, mas eu acho que de novo: o PIBID não pode ser responsável por tudo. O PIBID não é a salvação do universo, se o PROFMAT está com problemas e se o PIBID mostra que, quando há essa aproximação há um ganho maior, o PIBID pode inspirar esses professores a discutir, e eu tenho certeza, eu conheço um pessoal do IMPA que coordena o PROFMAT, que pensou no PROFMAT, eu tenho certeza que o pessoal do IMPA, junto com os professores que estão fazendo o PROFMAT que sentem isso como um problema, isso poderia ser discutido e se repensar com o PROFMAT. Nós temos muitos supervisores do PIBID que estão no PROFMAT, inclusive outro dia uma professora disse para mim: professora, eu estou morrendo de pena, porque eu vou sair do PIBID, eu sou supervisora do PIBID e vou ter que sair do PIBID, daí eu disse: mas por quê? Porque eu vou fazer o PROFMAT, eu vou ter que me dedicar, eu tenho isso assim, e assim, então, já tem professores que participaram do PIBID se envolvendo no PROFMAT. Penso que, quanto a aproveitar a experiência do PIBID, olhe só: as pessoas querem tudo pronto, tem que mudar isso no Brasil, não pode, você está fazendo doutorado, não é assim, o Estado é que tem que fazer tudo, a universidade é que tem que fazer tudo, cadê o protagonismo do aluno, cadê o protagonismo do professor? Se os professores estão sentindo que o que eles estão estudando não está bom o suficiente pra eles, é discutir: o PROFMAT não está nos atendendo, mas isso não é o PIBID que vai resolver, isso são os professores que estão fazendo o PROFMAT, com o grupo que está procedendo o PROFMAT, e dizer: olha, nós queremos um redirecionamento no PROFMAT, nós temos a experiência do PIBID, que mostra assim... olha só o ganho que tem quando se faz articulação, então nós queremos mais uma reformulação do PROFMAT, uma reorientação, porque às vezes, com poucas mudanças, você consegue transformar o programa, então assim: é preciso ter cuidado com o sucesso do PIBID, de repente querer matar o PIBID.

Outro dia uma pessoa me disse: “o problema do PIBID”; eu pensei: “vixe, meu Deus, lá vem bomba”; “é que o PIBID tem poucas bolsas”. Eu disse: “Não, o PIBID não tem poucas bolsas, o PIBID tem mais de 90 mil bolsas e até há pouco não tínhamos nada, em janeiro de 2009 não tínhamos nada.” Então é preciso ter cuidado, porque de repente você começa a dar um tiro no pé de um programa que está indo bem, e começa a ter que responder por tudo, não, não, então o PROFMAT não está legal o suficiente, mude-se o PROFMAT. A experiência do PIBID pode ajudar nessa mudança, porque você tem elementos que vão dizer: olha, quando você faz a conversa, o diálogo sobre a escola, você tem, por exemplo: eu tenho apresentado agora, para todos os mestros profissionais, aqueles 4 princípios do PIBID, porque eles têm que fazer, eles têm que ser também o fundamento do mestrado profissional, então discutir isso, mas isso partindo dos alunos (professores das escolas) do PROFMAT, isso é uma conversa dos alunos do PROFMAT com a direção do PROFMAT, que eu tenho certeza que seria adequada suficiente para isso.

Em relação ao reconhecimento da iniciação à docência pela Capes, isso é parte daquilo que eu estou te dizendo para você, que nós estamos mudando para pós-graduação, sabe? Na avaliação da pós-graduação, nós queremos que a docência tenha um peso maior. Nós estamos fazendo assim: buscamos juntos na pós-graduação um reconhecimento maior na avaliação da pós-graduação, no movimento com a docência, com o PIBID, que essas instituições que estão envolvidas com o PIBID, isso conte significativos pontos na pós-graduação, na avaliação da pós-graduação final da Capes, isso vai mudar.

Outra coisa: nós estamos trabalhando mais próximo ao conselho de UNDIME, firmamos inclusive uma coisa com o CONSED, para que o CONSED reconheça o PIBID e facilite, no primeiro edital então era muito difícil articulação com as

escolas, porque a secretaria de educação, e hoje não, pelo contrário, a presidente da UNDIME disse que por ela teria PIBID em todas as escolas da rede dela. Então isso é uma mudança, aconteceu nesse tempo, e a tendência é de melhoria, por isso a importância de articulação das universidades com os sistemas de ensino estaduais e municipais. Eu acho que isso tende a melhorar, é um processo de quebrar esses paradigmas, em educação é sempre mais demorado do que a gente gostaria e mesmo imagina, né, mas eu vejo isso com otimismo, eu vejo que isso está mudando e que vai mudar mais ainda, e, agora, por exemplo: no plano de desenvolvimento universitário que está sendo discutido, foi colocado ali claramente que a formação, que o envolvimento da universidade com a escola básica e com a formação de professores para Educação Básica é um compromisso essencial, e que tem muitas IES que acham que formação de professores é algo de segunda categoria, então, ao se pontuar isso na questão dos novos planos, que é uma espécie de substituição do REUNI, né, a questão da formação deverá entrar com um peso diferenciado no movimento da instituição com a formação básica, eu acho que essas coisas tendem a mudar.

Em relação à valorização da atuação dos professores supervisores como coformador nesse processo de formação continuada, nós temos conversado tanto com o conselho como com as IES (formadoras do PIBID), para elas organizarem um mecanismo de certificar essa participação do professor supervisor, não é dizer assim, ele participou, sim ou não, pois o supervisor tem que fazer relatórios, tem que escrever relatos de experiência, tem que fazer um portfólio, você tem que ter algo palpável da atuação desse supervisor, e isso ser reconhecido como uma formação continuada pelos sistemas, pelo CONSED, pelo UNDIME, eu já tenho colocado isso em conversas, e está em negociação, porque aí, ao ter uma certificação da IES que aquele supervisor participou um ano, dois anos do PIBID, isso é uma formação continuada e precisa ser reconhecido e valorizado. Essa certificação vale muito mais que 40 horas, então agora você tem que ter algo que nós estamos tentando amarrar nos nossos editais, para que o professor supervisor formalize suas vivências e experiências formativas, registre essa atuação, seja por um portfólio, seja por um artigo, que ele escreva eventualmente até junto com um pibidiano, junto com um coordenador, mas que você concretize essa participação, para que você tenha, ao final de um ano, uma certificação em cima de um trabalho que foi registrado, que ele fez algo que não é simplesmente um certificado, devido simplesmente à sua participação.

Insisto que o PIBID não é bolsa, é formação, no caso aí, formação continuada do professor supervisor, se você tiver um mecanismo de certificação, que nós estamos negociando com o CONSED e com a UNDIME, que isso seja contado como progressão funcional. O estado de São Paulo está fazendo isso, e isso é parte da nossa negociação, São Paulo já saiu na frente, a prefeitura já saiu na frente, e vai o supervisor que se envolve.

Agora, quanto a não ter bolsa para todos os professores que estão na escola, não tem bolsas para todos os pibidianos, o recurso público é limitado, e aí tem que haver uma negociação quanto a um professor que boicote o outro que tem bolsa, aí é uma questão ética, é uma questão de caráter da pessoa, eu posso não ter bolsa, eu trabalho aqui na Capes, e eu posso tá trabalhando do seu lado e você ganhar mais do que eu, porque você é de uma outra carreira e não a minha, e nem por isso eu vou dizer: bom, não vou colaborar, é uma questão ética, aí nós estamos entrando na questão ética, no campo do caráter das pessoas, e é fora do PIBID. Bom, a Capes está procurando desenvolver sua responsabilidade nesse processo. Eu queria que essas coisas que conversamos aqui você colocasse na sua tese, mas sem achar que o PIBID é para resolver todos os problemas da formação de professores e da educação, até porque o PIBID não tem essa intencionalidade, mas há muita coisa que está na esfera da atribuição das IES e das escolas, e das próprias pessoas. Em outras palavras, o PIBID é um elemento provocador de um repensar dos processos da formação de professores.