

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E OS DESAFIOS ATUAIS: ENTRE O PIBID, A CRISE E AS NOVAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Cibele Faria Cunha*

*Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI  
cibele.cunha@unifei.edu.br*

*Flávia Sueli Fabiani Marcatto*

*Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI  
flaviamarcatto@unifei.edu.br*

### **Resumo:**

Este texto, que é parte de uma pesquisa de Mestrado, apresenta uma análise preliminar da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; buscando elementos nas diretrizes anteriores, nas propostas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), num cenário atual de crises econômica e política, no Brasil, para propor não respostas aos problemas da formação inicial de professores em Matemática, mas questionamentos para a reflexão da comunidade educacional sobre esta formação. Foi realizado um estudo preliminar sobre as recentes normativas que definem diretrizes para a formação de professores no Brasil, partindo de uma tabela comparativa entre as legislações de 2002 e 2015, elaborada com fichamento, levantamento e comparação de artigos, parágrafos e termos no texto das resoluções. As questões levantadas nesta comunicação ficam para a reflexão e para estudos posteriores, nos quais poder-se-á compreender melhor as contribuições destas políticas. Observa-se que avanços importantes foram alcançados com políticas de formação docente que articulam ensino, pesquisa e extensão.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores; Diretrizes Nacionais; Pibid.

### **1. Introdução**

Vários cenários se passaram na profissão de professores, desde o período em que ensinar estava aliado à religião até as décadas mais recentes, nas quais a profissão se institucionalizou. Conforme relata Nóvoa (1999, p.17), sob a regência do Estado, inicia a profissionalização da atividade docente, que começa com a criação de uma licença ou autorização para ensinar, a partir do final do século XVIII. Esta licença além de delimitar um perfil de competências para a atividade docente, também configurava-se como um *aval* do Estado para exercer a profissão, legitimando-a.

Atualmente os cursos de Licenciatura, conforme definem as legislações vigentes e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP nº 28/2001 e Parecer CNE/CP nº 20/2015, é a licença, a autorização, permissão ou concessão para o exercício da atividade profissional da docência.

Embora os professores já tivessem o status de profissionais para suas atividades e gozassem de uma posição privilegiada na sociedade como agentes educativos e políticos, a etapa decisiva de profissionalização veio com a formação específica em instituições especializadas para este fim.

As escolas normais foram uma conquista para os professores e nas palavras de Nóvoa (1999, p.18) trouxeram uma mudança sociológica para o professorado. Elas ficaram como centro de produção e reprodução de saberes e conhecimentos pedagógicos e sistemas de normas da profissão docente. “Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”.

No Brasil, a formação inicial em Instituições especializadas trouxe acréscimos para profissão. Esta formação, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p.93), foi essencial para a profissionalidade do docente e para sua profissionalização de forma socialmente reconhecida.

Não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário.

A formação docente especializada, no século XX, segundo Zeichner (2008, p.536), teve uma mudança de foco, passando de uma visão de mero treinamento para a execução de técnicas, para uma visão mais ampla na qual os docentes precisam entender “as razões e racionalidades associadas com diferentes práticas” para uma tomada de decisão que leve em consideração o fazer docente e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Esta mudança aconteceu por três motivos, entre outros: início das pesquisas sobre saberes docentes; influência crescente das ciências cognitivas na Educação; e crescente aceitação das abordagens qualitativas da pesquisa educacional.

Embora a formação especializada tenha contribuído para a formação do professor e sua profissionalização, atualmente se tem estudado, no mundo, e também no Brasil, a perda de prestígio da profissão, sua proletarização e fatores que interferem no desenvolvimento profissional do professor, nas últimas décadas.

Fazendo uma análise dos contextos de determinação da prática profissional do professor, Sacristán (1999) aponta fatores que determinam o status de uma *semiprofissão*, como a origem social dos professores nas classes média e baixa; grupo numeroso o que

dificulta melhoria salarial; maioria do grupo composto por mulheres que já é um grupo socialmente discriminado, principalmente no trabalho; relação com as pessoas que necessitam do ensino com base na obrigatoriedade; e a formação precária deste profissional.

Assim, além das múltiplas dimensões que intervêm na educação, também a profissão docente é afetada por vários fatores como o contexto político-social e econômico da sociedade.

Não há como negar que a formação inicial de professores, nas chamadas licenciaturas, ainda não obtém os resultados esperados pela educação nacional. Citando os estudos, de décadas atrás, de Candau (1987), Braga (1988), Alves (1992), Marques (1992); Gatti, Barreto e André (2011) mostram que estes autores já alertavam para os problemas na formação de professores relacionados aos propósitos formativos das licenciaturas.

Há preocupação e pesquisas sobre a forma de institucionalização da formação de professores e os currículos das licenciaturas devido aos problemas enfrentados nas escolas com a aprendizagem dos alunos. Os professores e sua formação não são os únicos problemas para a educação brasileira, mas são alguns dos pontos cruciais para sua melhoria.

Várias políticas para melhorar a formação de professores, foram implantadas nas últimas décadas, e também as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente foram sendo alteradas para atender à nova realidade do profissional e aos interesses políticos do momento.

Importante ressaltar, conforme apresenta o Parecer CNE/CP nº 2/2015, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que a partir de 1990, com reformas do Estado, em suas políticas públicas, a educação também é afetada por uma nova forma de intervenção do estado, e é proposta uma nova organização da gestão da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/1996), apresenta esta nova proposta de organização da gestão da educação, e desde então, políticas e programas para a educação vem tentando repensar a formação dos profissionais do magistério, conciliando ou não diferentes concepções do campo da formação docente, com o intuito de levar a cabo o desafio de melhorar esta formação.

Este texto, que é parte de uma pesquisa de Mestrado, apresenta uma análise preliminar da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; buscando elementos nas diretrizes anteriores, nas propostas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), num cenário atual de crises econômica e política, no Brasil, para propor não respostas aos problemas da formação inicial de professores em Matemática, mas questionamentos para a reflexão da comunidade educacional sobre esta formação.

## **2. O Pibid como proposta de instigar uma formação inicial mais engajada com a realidade da escola**

Os princípios que norteiam o Pibid, trazem ideias para o estreitamento da relação entre as instituições de formação dos futuros professores e as escolas de educação básica, locais nos quais estes professores trabalharão; um estreitamento também entre a teoria e a prática; valorização não só dos saberes produzidos na e pela academia, mas também os saberes dos professores que estão na escola de educação básica; foco na realidade da escola e da educação, buscando em casos concretos e nas situações acontecidas dentro das escolas, através de pesquisa e investigação, propostas para a resolução dos problemas e inovações para o ensino; e também, crença no diálogo e no trabalho coletivo como formas de realizar a profissão com responsabilidade social

Estes princípios estão expressos nos Relatórios de Gestão 2009-2011 e 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos itens referentes ao programa, e foram construídos com base nos estudos de Nóvoa (2009).

Com base nestas ideias e também nos objetivos do programa, as instituições que participam ou participaram do Pibid puderam propor e realizar projetos para a formação de seus licenciandos. Não se pode afirmar que estas ideias são inovadoras e que nunca haviam sido integradas a formação inicial docente, mas para muitas instituições a confluência com suas próprias ideias para a formação docente e o apoio institucional e financeiro para a realização das atividades foi essencial para que muitos destes princípios e objetivos saíssem do papel e chegassem à formação dos licenciandos.

Segundo o Relatório de Gestão 2009-2013 da DEB/CAPES (2013, p.96) os impactos do Pibid nos cursos de licenciatura vão desde maior articulação teoria-prática, como a

principal contribuição; passando pela diminuição da evasão nestes cursos; até alteração de projetos pedagógicos.

Nesse sentido, o Pibid colabora significativamente para que a formação de professores seja potencializada no espaço escolar, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura. Esses cursos também estão passando por modificações a partir do Pibid, seja na promoção de debates em torno dos projetos pedagógicos, seja no aumento da utilização de tecnologias para a formação de professores. Vale ressaltar, também, que o Pibid tem contribuído como uma importante política de fixação dos alunos nos cursos, promovendo o maior interesse pela docência e diminuindo a evasão nos cursos. Isso foi destacado por 45% dos coordenadores institucionais do programa. A fixação dos alunos nos cursos de graduação tem sido uma preocupação permanente das políticas públicas do Ministério da Educação, considerando o alto índice de evasão e abandono das IES brasileiras, especialmente, nos cursos de licenciatura. O Pibid, agindo como colaborador nesta fixação, é um importante mecanismo de manutenção das licenciaturas e permanência dos cursos de formação docente.

Assim, com oito anos de implantação, o Pibid tem se apresentado como uma política instigadora de uma formação inicial mais engajada com a realidade da escola de educação básica, e a aproximação entre as instituições formadoras e as escolas, para a realização dos projetos, têm sido o impulso significativo para isto.

### **2.1. Algumas propostas dos subprojetos Pibid para os desafios da Formação Inicial de Professores de Matemática**

A formação de professores de Matemática traz historicamente problemas semelhantes às demais licenciaturas e outros mais específicos. Alguns destes problemas foram apontados como desafios para os subprojetos Pibid em Matemática pesquisados.

Algumas propostas de subprojetos do Pibid trouxeram contribuições e/ou questionamentos para a formação destes professores. Estas pesquisas tiveram como objetivo, por exemplo, compreender o espaço de formação proporcionado pelo programa, conforme aponta Moura (2013) que analisou a trajetória de um grupo de licenciandos em matemática da Universidade Federal de Uberlândia. O autor relata que um ponto importante da formação de professores de matemática da pesquisa foi o espaço privilegiado no qual ela ocorreu: “O Diferencial nesse espaço de formação reside no fato de valorizar o processo de constituição de professores no cotidiano da Escola”. (MOURA, 2013, p. 179) E ainda completa que a formação dos bolsistas no cotidiano escolar proporcionou uma “quebra de paradigmas”, por revelar uma realidade diferente daquela construída no interior da sala de aula do curso de licenciatura.

Importante colocar que esta afirmação não tem a intenção de desmerecer o trabalho no interior das salas de aula dos cursos de Licenciatura, mas de apresentar uma outra alternativa para a formação, uma que se aproxime mais da realidade da escola de Educação Básica.

Assim, Moura (2013, p. 180) coloca que a contextualização das práticas pedagógicas dos bolsistas foi importante para seu processo formativo:

As ações formativas dos bolsistas de iniciação à docência, no cotidiano escolar, foram materializadas em um processo de produção de dados sobre conteúdos matemáticos abordados na sala de aula, utilizando abordagens metodológicas diversificadas tais com: trabalho de projetos, resolução de problemas, modelagem Matemática, Jogo, Informática Educativa e Robótica Educacional.

Outro ponto importante apresentado pelo mesmo autor foi o empoderamento destes licenciandos que participaram das atividades do programa com a reflexão e troca de saberes com o grupo, na tomada de decisões coletivas e também na pesquisa, com a produção de artigos científicos por eles.

Tinti (2012, p 138, 139) também aponta a importância da formação dos futuros professores de Matemática que acontece com o conhecimento do contexto escolar. Este conhecimento proporcionou aos bolsistas entendimento da escola dentro do seu contexto social, como parte da comunidade e também a superação de “pré-conceitos negativos que possuíam em relação ao sistema público de ensino”. O autor coloca que os bolsistas formaram grupos de trabalho e perceberam que o trabalho coletivo e interdisciplinar “não é uma tarefa fácil”. E ainda relata que

A principal contribuição que o Pibid Exatas – PUC/SP proporcionou para os futuros professores foi a de conceber um espaço formativo diferenciado, que considera a escola enquanto locus da Aprendizagem da Docência. Por meio desta Parceria Oficial, os futuros professores puderam vivenciar um período que entendemos por “pré-docência” em que foi possível projetar-se na futura profissão docente, vivenciando seus dilemas e desafios. (TINTI, 2012, p.140)

Os estudos de Pranke (2012, p. 103) também apresentaram impactos do Pibid para os licenciandos em Matemática, conquistando em trabalhos colaborativos a autorregulação da aprendizagem e oportunizando a compreensão dos conteúdos matemáticos. A autora também conclui que o programa

...proporcionou um contexto propício à aprendizagem, possibilitando às bolsistas utilizarem estratégias autorregulatórias que qualificam os seus processos de aprender e ensinar no desenvolvimento de oficinas de matemática. O PIBID I parece ter sido um espaço de aprendizagens conjuntas, entre bolsistas e alunos, onde todos se empenhavam por um objetivo comum, a aprendizagem. Nesse espaço de aprendizagens conjuntas, proporcionado pelo PIBID I, as bolsistas não só

aprenderam, mas talvez se tornaram profissionais mais eficientes, pois realizaram leituras, geraram objetivos, organizaram metodologias e aproximaram teoria e prática. (PRANKE, 2012, p.105)

Cristovão e Marcatto (2015) tem buscado incentivar e desenvolver algumas práticas colaborativas que defendem como formativas para professores e futuros professores do Pibid-Matemática da Universidade Federal de Itajubá. Tais práticas têm sido norteadas por experiências vividas e investigadas, e são ressignificadas a partir do contato com a realidade da escola parceira, do estudo coletivo de seus documentos, das trocas de experiências nas reuniões do subprojeto e entre os coordenadores e supervisores dos quatro subprojetos.

Os projetos e as intervenções mais imediatas foram significativos para os bolsistas, pois promoveu ações como reuniões do grupo envolvido para planejamento das ações, preparação de material didático, estratégias de desenvolvimento, registro das atividades, avaliações para reflexão, replanejamento e socialização das práticas. Merece destaque ainda o fato de estas ações terem sido valorizadas também pelos professores supervisores e por toda a comunidade escolar, que reconhecem a inovação e ressignificação das suas práticas por meio do desenvolvimento de tais atividades. (CRISTOVÃO e MARCATTO, 2015, p.9)

Estes autores também apresentam questionamentos e reflexões sobre a incorporação das práticas desenvolvidas para a formação docente, dentro dos espaços proporcionados pelo Pibid, às licenciaturas.

### **3. As Novas Diretrizes de 2015 como orientação para a continuidade de algumas políticas públicas implantadas**

Um estudo preliminar sobre as recentes normativas que definem diretrizes para a formação de professores no Brasil, está sendo desenvolvido pelas autoras, como recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, sobre o Pibid e a formação inicial de professores em Matemática e Ciências. Pretende-se com ele comparar as legislações e situar as propostas no cenário ao qual pertencem.

O início da pesquisa sobre estas normativas foi a elaboração de tabela comparativa entre as Resoluções CNE/CP N° 1/2002 e CNE/CP N° 2/2015. Ela foi organizada a partir de um fichamento, levantando e comparando artigos, parágrafos e termos no texto das resoluções citadas. Com este trabalho organizado foi possível algumas reflexões.

A comparação entre as duas resoluções apresenta pontos importantes e muitas vezes conflitantes: as concepções diferentes de educação e também de formação de professores, a abrangência de cada legislação e suas propostas formativas.

Em relação as concepções de educação está explícito como foco da Resolução CNE/CP Nº 1/2002 as competências que devem ser desenvolvidas. Enquanto a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 faz uma proposta de educação como processos formativos emancipatórios e permanentes.

Sobre a abrangência de cada uma destas normativas, percebe-se que a de 2002 discorre apenas sobre a formação inicial de professores da Educação Básica, promovida pelas Instituições de Ensino Superior (IES). A Resolução de 2015, amplia as orientações para a formação continuada, e envolve IES, Centros de Educação e Escolas de Educação Básica, propondo uma articulação entre estas instituições e os entes federados.

Esta articulação aparece no PARECER CNE/CP nº 2/2015, destacando o papel dos Fóruns Permanentes de Apoio a Formação Docente (FEPAD), que em cada estado são os espaços privilegiados da discussão das políticas de formação, por garantirem a participação de representantes de instituições formadoras de professores e representantes das secretarias de estado de educação que são responsáveis pelas escolas de Educação Básica.

As propostas formativas de cada uma das legislações trazem semelhanças, mas também significativas diferenças, como já foi dito, em relação as concepções diferentes de educação e formação, e também em relação às atividades formativas e a carga horária total dos cursos de formação inicial.

Com relação ao Pibid, é interessante apontar que a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015 traz itens semelhantes às regulamentações do programa:

Art. 7º....

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;



VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento. (CNE, 2015, p.7)

Objetivos do Pibid estão incluídos nas novas diretrizes, quando refere-se a iniciação a docência, ao pautá-la em articulação com o contexto da escola de educação básica, no trabalho coletivo, em atividades de pesquisa e investigação da realidade escolar, na proposta de atividades inovadoras e que venham dar respostas as situações problema encontradas, no uso de tecnologias educacionais e na avaliação e acompanhamento dos projetos, valendo-se da sistematização e registro das atividades em portfólios.

Estes apontamentos são preliminares e as IES possuem um período legal de adaptação à nova resolução de formação de professores. Desta forma é necessário um aprofundamento da pesquisa para afirmar se a normativa de 2015 apresenta avanços.

#### **4. As incertezas do atual cenário educacional na formação inicial de professores**

O ano de 2015 e começo do 2016 trazem um cenário de incertezas para a educação brasileira. A crise econômica e política que vem abatendo o país, tem tornado obscuras as propostas para a formação de professores, embora os debates continuem entre a comunidade da educação. Programas importantes de formação de professores como Pibid e PARFOR, entre outros, estão ameaçados de não ter continuidade.

A atual crise não é a única fonte dos problemas na formação de professores. Estudos recentes apresentam grandes problemas da formação inicial de professores no Brasil, relacionados a: currículos fragmentados, conteúdos muitas vezes genéricos, dissociação entre teoria e prática, estágios com delimitações e orientações pouco claras e avaliações interna e externa precárias, influenciados por modelos tradicionais de formação docente, como por exemplo, o clássico “3+1”, do início do século XX, no qual as licenciaturas não se impõem com identidade própria.

Gatti (2013, p. 58-59) elenca vários problemas relacionados a formação docente, além dos já apresentados anteriormente, com base nos estudos realizados por ela e outros pesquisadores, em 2010 e 2011 (Gatti et al. (2010) e Gatti, Barretto e André (2011)), como: ementas das “disciplinas de formação profissional (metodologias e práticas de ensino, por exemplo)” com predominância de “referenciais teóricos sem associação com práticas educativas”; “o currículo da educação básica praticamente não aparece nas formações propostas”; “raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação, acompanhamento e avaliação são realizados”; a prática como componente curricular, exigidas pelas diretrizes curriculares, “mostra-se problemática, pois às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, às vezes aparecem em separado, mas com ementas muito vagas”; em alguns cursos a especialização é precoce, visando “a formação de outro profissional que não o professor”

Muitos destes problemas já encontram orientações nas novas legislações, nas propostas políticas e nos programas implantados nesta última década. Porém há que se considerar que para as soluções propostas se tornem realidade precisam responder aos anseios da escola e dos profissionais da educação, e chegar até eles, com condições para sua realização. Talvez a atual crise impulse a sociedade para mudanças mais profundas e que proporcionem alterações na estrutura curricular e institucional da formação docente.

As questões que precisam ser postas neste momento sobre a formação docente estão relacionadas aos problemas desta formação, mas também a implantação das novas diretrizes e a permanência ou não de políticas e programas que trouxeram alguns encaminhamentos aos problemas.

Se os impactos apresentados pelos relatórios da Capes e pelos estudos sobre subprojetos do Pibid foram significativos para a formação dos professores, ficam alguns questionamentos. O Pibid é um programa que deveria ser incorporado a formação de professores? De que maneira o Pibid pode ser institucionalizado efetivamente nas IES formadoras de professores para a Educação Básica? Quais são as possibilidades desta incorporação?

Observa-se que a concepção de iniciação a docência conforme proposto em 2007 pelo Pibid, e regulamentado em 2010, está presente na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015. Porém as novas diretrizes não orientam como será estruturada a parceria entre as instituições

formadoras e as escolas de educação básica, bem como será a atuação dos envolvidos neste processo. Os Fóruns Estaduais, FEPAD, ficarão responsáveis por esta articulação?

Se as novas Diretrizes para a Formação Docente precisam ser implementadas até 2017, quais são os principais desafios para as instituições formadoras já que problemas de décadas passadas ainda são grandes desafios para a educação nacional? Qual o impacto nas IES formadoras do aumento da carga horária nos cursos de licenciatura? Como garantir os espaços formativos, indispensáveis à formação docente? De que forma poderá ser feita a efetiva articulação entre as IES e as Escolas de Educação Básica para realizar a iniciação à docência?

Os impactos do Pibid para a formação docente são importantes para uma reflexão sobre os desafios que estão impostos aos cursos de licenciaturas no sentido de apontar alguns caminhos que podem ser trilhados para superar alguns dos problemas da formação. Bem como as novas diretrizes apresentam propostas para a iniciação à docência, para o aumento do tempo de formação, para a articulação dos envolvidos e interessados com a formação docente, entre outros. Porém, aqui nesta comunicação, as questões levantadas ficarão para a reflexão e para estudos posteriores, nos quais poder-se-á compreender melhor as contribuições destas políticas.

As Instituições de Formação de Professores e as Escolas de Educação Básica, apoiados por Programas e Projetos de iniciação à docência, começaram a trilhar caminhos, nesta última década, com propostas mais emancipadoras de formação, com grupos que pretendiam além do ensino, a pesquisa, a reflexão sobre a prática, a valorização dos saberes docentes, buscando a Escola Básica como espaço privilegiado da formação de futuros professores. Avanços importantes foram alcançados com o surgimento de políticas de formação docente que produzem mais impactos, articulando ensino, pesquisa e extensão. Espera-se que os caminhos a trilhar tenham além de desafios, contínuos avanços.

## 5. Referências

BRASIL, Decreto N°7219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm). Acesso em março de 2014.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. **Relatório de Gestão PIBID, 2009-2013**. Brasília: 2013.

\_\_\_\_\_, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. **Relatório de Gestão, 2009-2011**. Brasília: 2011.

CNE, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2**, de 1º de julho de 2015.

\_\_\_\_\_, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **PARECER CNE/CP N.º 2**, de 9 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1**, de 18 de fevereiro de 2002

CRISTOVÃO, Eliane M. MARCATTO, Flávia S. F. Uma Experiência de Colaboração e Aprendizagem no Pibid Matemática na Unifei. In Anais: **III Congresso Nacional de Formação de Professores e o XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia – SP, 2015, p. 1-10.

GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. In Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, out. /dez. Curitiba: Editora UFPR, 2013. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf), Acesso em agosto de 2015.

\_\_\_\_\_, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil – impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S., ANDRÉ, Marli E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil – um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MOURA, Éliton. M. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID na formação inicial de professores de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

NÓVOA, Antonio. **O Passado e o Presente dos Professores**. In: NÓVOA, António (ORG.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999, p. 13 - 34

SACRISTÁN. J. Gimeno. **Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António (ORG.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999, p. 13 – 34

PRANKE, Amanda. **PIBID I/UFPel: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente**. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 29, N. 103. p. 535-554, maio/ago. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>