

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ENDERSON LOPES GUIMARÃES

COMPREENSÕES DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID
QUANTO AO SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DE
FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

CURITIBA

2016

ENDERSON LOPES GUIMARÃES

COMPREENSÕES DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID
QUANTO AO SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DE
FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática no Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Rolkouski

CURITIBA

2016

Guimarães, Enderson Lopes

Compreensões de professores supervisores do PIBID quanto ao seu papel na construção de saberes docentes de futuros professores de matemática / Enderson Lopes Guimarães. – Curitiba, 2016.

239 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientador: Emerson Rolkouski

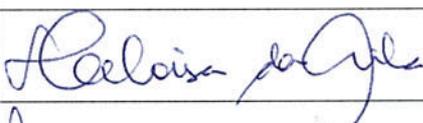
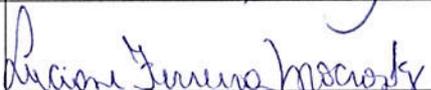
1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Formação de professores.
3. Professores - Formação. I. Rolkouski. II. Título.

CDD 510.7

PARECER

Defesa de Dissertação de **ENDERSON LOPES GUIMARÃES**, intitulada **“COMPREENSÕES DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID QUANTO AO SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA”**, para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática.

De acordo com o Protocolo aprovado pelo Colegiado do Programa, a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo-assinados arguiu, nesta data, o candidato acima citado. Procedida à arguição, a Banca Examinadora é de Parecer que o candidato está **apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA**, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Emerson Rolkouski (orientador)		APROVADO
Profª Drª Heloisa da Silva		APROVADO
Profª Drª Luciane Ferreira Mocrosky		APROVADO

Curitiba, 18 de Agosto de 2016.



Prof. Dr. Emerson Rolkouski
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências e em Matemática



AGRADECIMENTOS

À Deus, que se mostrou criador, e desde o início me fez acreditar. Que com sua infinita misericórdia me alcançou, amou e permitiu com que chegasse até aqui.

À minha esposa Erica a qual expresso a minha gratidão e alegria por estar ao seu lado, por ser essa pessoa maravilhosa, uma grande companheira, a mulher que eu amo. Obrigado por toda a compreensão, paciência, pelas exortações e pela motivação em todos os momentos da vida. Obrigado por tanto amor, pela boa convivência e por me fazer completo.

Aos meus pais, por todo o apoio, motivação e carinho. Obrigado por acreditar, sonhar, investir e por todas as preces a Deus que dedicam a mim.

Ao Prof. Dr. Emerson Rolkouski, meu orientador, por sua amizade, apoio, incentivo, disponibilidade, dedicação e por suas considerações. Por ter acreditado em meu projeto, por todo incentivo desde o momento que aceitou me orientar, pelo respeito que teve com as minhas ideias, pelas discussões e orientações que muito contribuíram para este trabalho e para meu crescimento profissional.

À Prof. Dr^a. Elisângela de Campos e a Prof. Dr^a. Maria Tereza Carneiro Soares, com as quais partilhei o que era a semente daquilo que veio a ser tornar essa pesquisa. Muito obrigado pelos ensinamentos, atenção, motivação e amizade.

Aos novos amigos que surgiram nesse período, por todo conhecimento construído e compartilhado através de nossas conversas e pesquisas.

A todos os envolvidos nessa pesquisa, por toda colaboração, disponibilidade e comprometimento. Pelos abundantes questionários e depoimentos que foram essenciais para a realização desse trabalho.

Às professoras componentes da banca, Prof. Dr^a Luciane Ferreira Mocrosky e Prof. Dr^a. Heloisa da Silva, pela dedicação e atenção ao

analisarem esta pesquisa e pelas observações e sugestões oferecidas, que certamente dispunham contribuições para aprimoração da mesma.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciência e em Matemática da Universidade Federal do Paraná, por todos os ensinamentos construídos e compartilhados.

A todos que contribuíram para que eu pudesse subir mais esse degrau, não canso de agradecer. Muito Obrigado!

“É preciso trabalhar como se a gente não fosse morrer nunca, e viver como se a gente devesse morrer todos os dias [...]. O que somos é presente de Deus; no que nos transformamos é o nosso presente a Ele.”

Dom João Bosco

RESUMO

O objetivo desse trabalho é detectar as compreensões dos supervisores do PIBID sobre seu papel na formação inicial de professores de Matemática. O PIBID é um programa institucional de iniciação à docência, iniciado em 2007 pela Capes e tem como objetivo 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. Para cumprir o objetivo dessa pesquisa foi realizado um estudo sobre saberes docentes e sobre as políticas públicas de formação de professores realizadas no âmbito da CAPES, em particular sobre o PIBID. Em seguida, aplicou-se um questionário a supervisores de todo o Brasil e foi feita entrevista com cinco deles: um da região Sul, dois da Sudeste e dois da Nordeste. Os dados assim constituídos foram submetidos à análise, por meio da Análise Textual Discursiva, que permitiu compreender as percepções, assim categorizadas: supervisor como modelo; supervisor como apresentador da realidade escolar; supervisor como orientador de atividades escolares; supervisor como participante e orientador de atividades acadêmicas e supervisor como orientador de um estágio mais adequado. Espera-se que os resultados aqui alcançados contribuam para a formulação de novas políticas públicas de formação de professores, bem como o necessário e constante aprimoramento das já existentes.

Palavras-chave: Educação Matemática; Formação de Professores; Programa Institucional de Iniciação à Docência.

ABSTRACT

The main goal of this project is to understand what are the PIBID faculty advisors understandings about their role in the initial formation of mathematics teachers. PIBID is a institutional program of teaching initiation, created in 2007, from Capes and the goal of the program is the teaching initiation, contributing to the improvement of the higher education teachers formation and the Brazilian public education quality. To fulfill the objective of this research was a study on teacher knowledge and on public policy teacher training carried out under the CAPES, in particular on the PIBID. Then applied a questionnaire to supervisors from all over Brazil and was made an interview with five of them: one from the South, two from Southeast and two in the Northeast. These data were submitted to analysis through discursive textual analysis that allowed the comprehension of perceptions, in this manner categorized: the faculty advisor as a role model; the faculty advisor as a school reality presenter; the faculty advisor as a guide to the school's activities; the faculty advisor as an academic activities guide and participant; and the faculty advisor as the guide of suitable internships. It's expected that the results achieved contribute to develop new public policies about teachers formation, as well as the necessary constant improvement of the existing public policies.

Keywords: Mathematics Education; Teachers Formation; Institutional Program of Teaching Initiation.

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ATD – Análise Textual Discursiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento

CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

DEB – Departamento de Educação Básica

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORGRAD – Fórum dos Pró-reitores de Graduação

FORUMDIR – Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas

FUNDEB – Fundo Nacional do desenvolvimento da Educação Brasileira

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIFE – Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores

MEC – Ministério da Educação, Cultura e do Desporto; Ministério da Educação e da Cultura; Ministério da Educação

OBEDUC – Observatório da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PRODOCÊNCIA – Programa de consolidação das Licenciaturas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEB – Secretaria de Educação Básica

SESU – Secretaria de Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pibid: Desenho do Programa	55
Figura 2: Desenho estratégico/interacionista do programa	58
Figura 3: Pibid: evolução do número de bolsas concedidas e implementadas no período 2009 a 2013	59
Figura 4: IES por estado e região, 2013.....	60
Figura 5: Pibid: Bolsistas por área de conhecimento	61
Figura 6: Pibid: bolsistas em disciplinas onde há falta de professores no País, 2013	62
Figura 7: Crescimento do Pibid entre 2009 e 2013 2013	63
Figura 8: Mapa dos campi do Pibid 2013/14	64
Figura 9: Áreas que demandaram concessões de mais de 1000 bolsas de iniciação à docência, editais 2013.....	64
Figura 10: Áreas que demandaram concessões de menos de 1000 bolsas de iniciação à docência, editais 2013.....	65
Figura 11: Áreas com mais de 50 subprojetos, editais 2013	65
Figura 12: Áreas com menos de 50 subprojetos, editais 2013.....	66
Figura 13: Número de bolsistas em áreas onde há falta de professores	66
Figura 14: Regiões/números de respostas.....	71
Figura 15: Tempo em que leciona na disciplina de Matemática.....	71
Figura 16: Tempo como supervisor/número de supervisores.....	72
Figura 17: Números de reuniões/números de respostas dos supervisores.....	72
Figura 18: Resposta/números de vezes/números de supervisores que responderam	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: PIBID: Evolução dos recursos executados.....	57
Tabela 2: PIBID: Editais com total de bolsas aprovadas.....	59
Tabela 3: PIBID: Número de bolsistas por UF e modalidades (ano 2013)	60
Tabela 4: Resumo dos projetos aprovados no âmbito do PIBID e PIBID Diversidade	63
Tabela 5: resposta da questão 17 dos supervisores selecionados.	75
Tabela 6: Dados dos supervisores que prestaram entrevista	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE	22
2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA CAPES	31
3.1 RELATÓRIO “ESCASSEZ DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO: SOLUÇÕES ESTRUTURAIS E EMERGENCIAIS”	31
3.1.1 SOLUÇÕES ESTRUTURAIS	38
3.1.2 SOLUÇÕES EMERGENCIAIS	39
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS	42
3.2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS	42
3.2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	44
3.2.3O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).....	44
3.2.4 Observatório da Educação (OBEDUC)	46
3.2.5 Programa de consolidação das licenciaturas (PRODOCÊNCIA).....	48
3.2.6 Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE	50
3.2.7 Programa Novos Talentos.....	51
3.2.8 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.	53
3. METODOLOGIA	68
3.1 QUESTIONÁRIO DO GOOGLE DOCS	68
3.2 ENTREVISTAS.....	74
3.2.1 Entrevista realizada no dia 24/04/2015, com a supervisora Ke. A entrevista foi feita em um colégio na região metropolitana de Curitiba no, qual esse (a) professor (a) atua como supervisor (a).....	78
3.2.2 Entrevista realizada do dia 13/10/2015 às 22h, com o supervisor (a) do PIBID: JO, da cidade de Mesquita – RJ. Subprojeto pertencente ao PIBID - Interdisciplinar entre a área de Matemática e outra área do IFRJ-Nilópolis - Instituto Federal do Rio de Janeiro.	85
3.2.3Entrevista realizada do dia 04/09/2015 às 17h, com a supervisora do PIBID: Ana, da cidade Cantagalo – MG. Subprojeto pertencente ao PIBID- matemática do IFMG- Campus São João Evangelista.....	91
3.2.4Entrevista realizada do dia 17/09/2015 às 21h, com a supervisor (a) do PIBID: Ri, da cidade Feira de Santana – BA. Subprojeto pertencente ao PIBID - Matemática do UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana.....	96
3.2.5 Entrevista realizada por meio de questionário, com a supervisora do PIBID Mo. Subprojeto pertencente ao PIBID- matemática do INEB- Campus Teixeira de Freitas.	101
4. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	105

4.1 FASES DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	105
4.1.1 Unitarização ou Desmontagem	105
4.1.2 Categorização	106
4.1.3 Comunicação.....	106
4.5. FORMAÇÃO DAS CATEGORIAS	110
4.5.1 Supervisor como modelo.....	110
4.5.2 Supervisor como apresentador da realidade escolar.....	110
4.5.3 Supervisor como orientador de atividades escolares.....	110
4.5.4 Supervisor como participante e orientador de atividades acadêmicas	110
4.5.5 Supervisor como orientador de um estágio.	111
5. METATEXTOS - CAPTANDO O NOVO EMERGENTE	112
5.1 SUPERVISOR COMO MODELO	112
5.2 SUPERVISOR COMO APRESENTADOR DA REALIDADE ESCOLAR.....	115
5.3 SUPERVISOR COMO ORIENTADOR DE ATIVIDADES ESCOLARES.....	117
5.4 SUPERVISOR COMO PARTICIPANTE E ORIENTADOR DE ATIVIDADES ACADÊMICAS	121
5.5 SUPERVISOR COMO ORIENTADOR DE UM ESTÁGIO.	123
6. CONCLUSÕES	129
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES.....	138
APÊNDICE 1 – RESPOSTAS DOS SUPERVISORES À QUESTÃO 17 DO QUESTIONÁRIO.	138
APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS SUPERVISORES DO PIBID	148
APÊNDICES 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA	149
APÊNDICE 4 - DESCONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> / UNITARIZAÇÃO.....	151
APÊNDICE 4.1 - Supervisor como modelo.....	151
APÊNDICE 4.2 - Supervisor como Apresentador da Realidade Escolar.....	153
APÊNDICE 4.3 - Supervisor como Orientador de Atividades Escolares.....	156
APÊNDICE 4.4 - Supervisor como Participante e Orientador de Atividades Acadêmicas.....	158
APÊNDICE 4.5 - Supervisor como Orientador de um Estágio mais Adequado	159
APÊNDICE 5 – PORTARIAS DE INSTITUIÇÃO DO PIBID (2007, 2013 E 2016)	162
APÊNDICE 5.1: PORTARIA NORMATIVA Nº 38, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007	162
APÊNDICE 5.2: PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013.	166
APÊNDICE 5.3: PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016.....	195

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, ao tomar como tema problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, boa parte dos pesquisadores em Educação têm se voltado à formação de professores.

Tal temática é bastante complexa e possui um grande número de facetas, sendo que uma delas é a correlação entre os saberes construídos na universidade com os saberes observados na prática docente. Dentre outros fatores, o fato de tal correlação não ser imediata e poder não ocorrer no limitado tempo de formação inicial tem levado o poder público brasileiro à criação de políticas públicas de formação continuada, promovidas pelas secretarias do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a partir de 2007, também pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Entre esses programas, foi criado pela Capes o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o objetivo de aproximar as experiências de professores da escola com alunos em formação. No quinto período do curso de Matemática da UFPR, tive a oportunidade de participar do PIBID subprojeto/Matemática 2011. Nesta ocasião comecei a frequentar o ambiente de salas de aula do Ensino Médio de um Colégio Público Estadual da Região Metropolitana de Curitiba, em Colombo, sob uma dupla supervisão: professora da Universidade (coordenadora de área de um dos subprojetos de Matemática) e professora da escola (bolsista supervisora do PIBID).

Foi quando a professora coordenadora de área (da UFPR) solicitou a nós, bolsistas PIBID, que nos primeiros dias fôssemos apenas observadores das práticas que estavam sendo desenvolvidas pela professora supervisora (da escola). Já na primeira observação tive um choque.

Toda aquela visão da escola como local de referência de valores sociais, éticos e cidadania, que eu havia construído dentro da Universidade, principalmente nas disciplinas pedagógicas, como também a de que a escola seria um local em que eu, como professor de Matemática, teria condições de trabalhar com os conteúdos estudados nas disciplinas de conteúdo especificamente matemático; parecia não existir.

Os alunos não se interessavam em aprender o que estava planejado pelo professor, e, por vezes, sequer percebiam que o professor havia entrado em sala. Os professores tampouco estavam conseguindo ensinar e pareciam não demonstrar preocupação com a pouca vontade de aprender dos alunos.

Assim, pude perceber que se por um lado eu me sentia despreparado para enfrentar uma sala de aula, como professor de Matemática; eu via no PIBID uma oportunidade de aprendizagem de saberes, que de acordo com a literatura, são necessários à profissão docente; por outro, estava sendo possível ver que mesmo que o professor tivesse uma sólida formação no conteúdo de Matemática e conhecesse procedimentos didático-pedagógicos, ele poderia não ter condições para o ensino.

Foi possível perceber a dificuldade encontrada pela professora em trabalhar os conteúdos previstos no Programa, especialmente os de geometria. Desconstruí muitas concepções que havia elaborado sobre a Matemática e o ensino da Matemática na escola, e construí outras, sobre os saberes necessários à prática docente, principalmente ao participar das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e durante a convivência na sala dos professores.

Além disso, o contato do professor da escola (supervisor do PIBID) com os bolsistas – sobre suas práticas pedagógicas e sobre ser professor – deixou a desejar, pois raras vezes ocorreu. Não sendo possível, no meu caso, como bolsista ID¹, estabelecer a ponte entre os saberes oriundos da universidade e os saberes utilizados na docência, por intermédio do professor supervisor.

Em texto utilizado como referência teórica nos estudos sobre saberes necessários aos futuros professores, Tardif (2002) ressalta que os saberes profissionais estão relacionados ao tempo, ao trabalho e à aprendizagem do trabalho docente, ou seja, estes saberes se modificam, mas são originados em saberes da prática escolar cotidiana; podendo se transformar em saberes que servem como base teórica para orientar o ensino ao serem sistematizados ao longo do tempo de trabalho profissional.

Assim, devido às experiências vividas no PIBID e também da importância que o Programa ganhou nas instituições de Ensino Superior, surgiu

¹ Doravante será utilizado ID para indicar o bolsista – Iniciação à Docência

o interesse de investigar em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quais os saberes necessários à prática docente, os bolsistas – ID consideram fundamentais para exercer a profissão. Esse trabalho teve como objetivos: identificar quais saberes os alunos bolsistas ID consideram fundamentais para exercer a prática docente, e identificar se houve alguma mudança em suas concepções de escola, prática docente e de Matemática ao longo da trajetória no PIBID.

Visando a identificar e analisar os saberes dos bolsistas – ID do PIBID – Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), utilizou-se para coleta de dados uma entrevista semiestruturada. Foram entrevistados 5 (cinco) ex-bolsistas que participaram do PIBID por um período mínimo de 2 (dois) anos. Todos esses professores recém-formados já exerciam, na ocasião da pesquisa, o magistério em diferentes níveis de ensino. Para a sistematização e análise dos dados fornecidos pelas entrevistas, foram utilizados aspectos da *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2011).

A pesquisa trouxe como resultados, benefícios e impactos causados pelo PIBID na formação inicial desses professores de Matemática. Entre eles, podemos destacar que todos os entrevistados, quando questionados sobre quais foram os maiores benefícios e impactos causados pelo PIBID na sua formação, apontaram que as maiores contribuições foram na prática, comparando a vivência como pibidianos à disciplina de prática de docência, afirmando que a mesma não tem causado os impactos desejados na formação inicial.

Os recém-formados disseram também que com a participação no PIBID, ao preparar uma aula sabem onde encontrar materiais e conhecem os conceitos metodológicos que auxiliam na prática docente. Também se consideram mais preparados para enfrentar uma sala de aula, por já estarem próximos da realidade. Relatam que o PIBID também contribuiu para que se aproximassem e conhecessem mais a área de Educação Matemática.

Também se observou na pesquisa que os docentes ao se chocarem com a realidade escolar, aos poucos foram percebendo em que consiste a estrutura educacional, e dos intervenientes que influenciam diretamente na ação docente, tais como as questões de cunho burocrático, organizacional e de gestão da escola.

Pelos dados obtidos na investigação, pode-se perceber que o PIBID tem auxiliado em grande parte na formação dos professores. Seus participantes adentram ao ambiente escolar e ali podem permanecer durante metade da graduação (2 anos). Nesse período possuem a oportunidade de reconhecerem a nova ótica de escola, relacionar os conteúdos da academia com a prática e identificar problemas que ocorrem no processo de ensino. Ao levarem essas experiências para os grupos de discussão na Universidade, juntamente com o professor coordenador, buscam maneiras de como trabalhar e sanar as adversidades encontradas.

Constata-se através das entrevistas feitas no trabalho, que os docentes consideram que o PIBID foi fundamental para construção dos saberes práticos² e da epistemologia da prática³ e acreditam que o programa supriu grande parte das lacunas deixadas pela grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UFPR. Pontos em que as disciplinas pedagógicas e práticas são superficiais, e na maioria das vezes, não causam impactos nas concepções, de crenças, de representações e de certezas sobre as práticas docentes construídas anteriormente à formação inicial.

A pesquisa mostrou também, que os docentes reconheceram no PIBID momentos importantes de correlação entre a prática e os saberes universitários. As análises das entrevistas mostram que os recém-formados se sentem mais preparados para atuarem como profissionais do ensino.

Assim, como relata Tardif (2002)⁴, os professores entrevistados consideram essenciais para a prática docente saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Nota-se também que para os cinco entrevistados, o PIBID foi importante para a construção dos saberes práticos que exige a profissão docente. Saberes adquiridos ao participar de conselhos de classe,

² Os saberes práticos são os saberes adquiridos ao participar de conselhos de classe, reuniões pedagógicas, momentos vivenciados na sala dos professores. Pode-se perceber saberes que somente nas ocasiões de vivência na escola são adquiridos. Como, por exemplo, a montagem do planejamento da escola para o ano letivo e as discussões sobre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola – saberes da prática, como relata Tardif (2012).

³ Epistemologia da prática é segundo o autor Tardif (2012), [...] “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2012, p. 255).

⁴ O capítulo 1 traz um estudo mais aprofundado sobre as ideias de Tardif (2002).

reuniões pedagógicas, momentos vivenciados na sala dos professores e na sala de aula, saberes que somente nessas ocasiões de vivência na escola são construídos. Como, por exemplo, a montagem do planejamento da escola para o ano letivo e as discussões sobre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola – saberes da prática, como ressalta Tardif (2002).

Em relação às concepções de Ensino da Matemática, ficou clara a importância dos conceitos serem bem ensinados e o que os sustentam, para que no momento de ensino-aprendizagem possam interligar temáticas com outros assuntos da própria Matemática e de outras áreas.

Sobre o que entendiam e o que entendem por prática docente antes e depois do PIBID, os professores entrevistados relatam que a prática é o campo de aprendizagem e de construção de saberes, no qual se transforma os conteúdos aprendidos na universidade em conteúdos que serão ensinados. A prática é o lugar da aplicação dos conceitos metodológicos e pedagógicos aprendidos na academia.

Percebeu-se, com essa pesquisa, os impactos do PIBID na formação inicial de professores de Matemática. O programa tem sido de grande repercussão em todo país, pois vem trazendo mudanças na formação inicial de professores de todas as áreas. A aproximação, já nos primeiros anos dos licenciandos ao ambiente escolar, proporciona uma troca de experiências entre professores supervisores do colégio e alunos de licenciatura.

Esse trabalho fez com que se desencadeassem novas perguntas, que ampliou meu interesse em continuar pesquisando sobre o assunto:

– Como professores supervisores do subprojeto PIBID/Matemática compreendem seu papel na orientação dos bolsistas PIBID?

– Qual a percepção dos professores supervisores (PIBID) sobre o modo como entendem sua participação como bolsista na formação de novos professores no contexto do PIBID?

– Quais os saberes docentes, o professor da Universidade (coordenadores de área) e da escola (supervisores do PIBID) consideram fundamentais para a prática docente em aulas de Matemática?

Motivado por essas indagações, decidi continuar meus estudos e desenvolver a pesquisa que aqui será apresentada. Diante da impossibilidade de responder a tantas perguntas em uma pesquisa em nível de mestrado,

continuei a leitura pelos documentos oficiais, e ao buscar os editais do referido programa, pude verificar que em todos eles (2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013) o foco era: “solidificar a formação docente inicial, levando os licenciandos para dentro do ambiente escolar para que os mesmos, junto com os professores supervisores possam desenvolver experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem”.

Como na Universidade tive poucas experiências desenvolvidas em parceria com os professores da escola, para além do PIBID (especialmente as com uso de recursos de tecnologia da informação e comunicação), decidi inicialmente verificar quais os objetivos expressos nos documentos do PIBID que se mantiveram ao longo dos editais, quando pude notar que com pequenas alterações ou complementações, mantém-se o seguinte: promover a articulação integrada da educação superior com a educação básica do sistema público, incentivando as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Porém, o que é previsto no edital do PIBID/UFPR de 2013, para que o professor supervisor integre os bolsistas nas suas atividades didáticas e facilite a aproximação deles ao cotidiano da escola, no meu caso, não havia ocorrido, assim como, nem mesmo pude observar sua participação integralmente nas atividades do subprojeto específico. O que me levou a pensar se os professores supervisores tinham consciência do papel a eles reservado na formação dos futuros professores. Saberiam eles que lhes caberia o papel de co-formadores dos ainda estudantes, mas, futuros professores? E, em sabendo, o que entendem sobre essa co-formação?⁵

Assim, em função da importância que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem ganhando, desde a sua implantação pela Capes em 2007, nas instituições de Ensino Superior com a finalidade de auxiliar os licenciandos a conhecerem a realidade escolar e as possibilidades

⁵ Os professores supervisores do PIBID são considerados co-formadores de futuros professores por exercerem a função de mediadores no processo de formação e de inserção dos licenciandos na realidade escolar, visando o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais.

de exercer a docência, e também com objetivo de valorizar a formação inicial de professores, por isso a presente pesquisa propõe-se a investigar a seguinte questão:

– Quais as compreensões dos supervisores do PIBID sobre seu papel na formação inicial de Professores de Matemática?

O desenvolvimento desta pesquisa e busca de resultados e compreensões, se deu em seis capítulos os quais apresentamos na sequência.

No primeiro capítulo, tratamos dos saberes na formação docente, em que apresentamos o referencial teórico que embasa esta pesquisa e as reflexões que os autores citados fazem sobre quais saberes e conhecimentos são necessários para a profissão docente e quais destes devem ser construídos pelos licenciandos e pelos professores que se encontram em formação continuada.

Já no segundo capítulo, descrevemos o contexto de criação de algumas Políticas Públicas de formação de professores no âmbito da Capes. Esse contexto é dado, principalmente, pelo relatório “Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Estruturais e Emergenciais”. Embasados na apresentação do relatório descrevemos algumas Políticas Públicas que visam a responder as demandas de tal documento, finalizando com o PIBID, sobre o qual fazemos maiores considerações.

No terceiro capítulo, retratamos a metodologia de pesquisa, a qual se refere a uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com o objetivo de responder a questão que norteia esse trabalho. Para cumprir com o objetivo, realizou-se o acesso, por meio do site da Capes, a *e-mails* dos coordenadores de área dos projetos institucionais do Brasil, o envio por meio destes *e-mails*, de um questionário para todos os supervisores dos subprojetos de Matemática ou interdisciplinar entre Matemática e outra área. A intenção do questionário foi de escolher professores supervisores de subprojetos do PIBID, com intenção de realizar uma entrevista semiestruturada com vistas a constituir os dados a serem analisados.

No quarto capítulo apresentamos Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2011) que nos fundamentamos para a sistematização e análise dos dados fornecidos pelas entrevistas e pelo questionário, a qual nos permitiu chegar a cinco categorias.

No quinto capítulo exibimos com a ajuda da ATD, a formação dos metatextos que nos levaram a compreender quais as compreensões dos supervisores do PIBID sobre seu papel na formação inicial dos futuros de Professores de Matemática, tendo como referência o conhecimento profissional dos autores citados no referencial teórico.

No sexto e último capítulo, expomos as conclusões feitas com base nos documentos que fundamentam o PIBID, nos questionários e entrevistas dos supervisores, e nas compreensões construídas a partir dos metatextos.

1. SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pesquisas sobre formação de professores e profissão docente como Charlot (2005), Paredes (2012), Tardif (2012) e Tobaldini (2013), apresentam reflexões sobre quais saberes e conhecimentos são necessários ao trabalho docente e quais desses saberes devem ser construídos pelos alunos dos cursos de licenciatura e por professores em formação continuada.

Tardif (2002, p. 9) questiona no início da sua obra “quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?”, ou seja, quais são os conhecimentos, competências e habilidades necessárias para a prática docente? Ele ressalta que todo o saber docente se constitui em função do tempo de exercício do magistério e que, por sua vez, deve ser formalizado e adequado às exigências científicas, alertando que os saberes docentes são plurais, adquiridos tanto na formação profissional – saberes disciplinares e curriculares – como ao longo da vivência profissional – saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles construídos pelas universidades e instituições de formação docente. Os saberes disciplinares são constituídos nos mais diversos campos da sociedade, em especial nas práticas científicas, e incorporados na prática docente do professor universitário e em cursos de formação profissional, seja inicial ou continuado.

Tardif (2012) também destaca que os saberes profissionais estão associados ao tempo, ao trabalho e à aprendizagem da docência, isto é, estes saberes se modificam nas práticas cotidianas; como base teórica para o ensino, e pelo tempo de trabalho profissional. O saber profissional “está, até certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história individual de cada um na sociedade, da instituição escolar, dos lugares de formação, e dos outros atores relacionados à educação.”

Os saberes experienciais situam-se na prática docente exercida em todos os níveis de ensino e têm em sua constituição saberes pedagógicos, que em geral, são como normas racionais que orientam a atividade educativa, estando muitas vezes obscurecidos e disfarçados como saberes práticos artesanais.

Tardif (2012) ressalta que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar, em si, não se constroem somente na pessoa do professor, mas na reunião desses todos, e se define através da relação professor-aluno, por mais complicada que ela se apresente. Pode-se destacar ainda, que esse elo entre professor e aluno, não é significativo apenas para o aluno na construção do seu saber, mas também na construção dos saberes docentes do próprio professor. Assim nos aponta Tardif:

um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber” e que: [...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (TARDIF, 2012, p. 13).

Com isso, pode se afirmar que os saberes docentes são construídos por meio de distintas fontes, como: a história de vida do professor, a formação e a socialização profissional, a utilização de suas “ferramentas” de trabalho, a prática do trabalho, entre outras. Nessa dimensão, do ponto de vista docente, possui sentido amplo os saberes que englobam os conhecimentos, habilidades, competências e atitudes dos docentes (TARDIF, 2012).

Tardif (2012) descreve também que no âmbito moderno de nossa cultura ocidental, o conhecimento fica delimitado à ação de um corpo docente e recursos educativos como se esta condição assegurasse a formação cultural, intelectual e científica da sociedade. Em compensação, as pesquisas científicas realizadas dentro da academia garantem a produção do conhecimento linear e sistematizado, impondo o que é necessário para a formação docente.

Para Tarde (2012, p. 39) o professor ideal “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Neste sentido, a prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários, mas de readaptação, em que os mesmos são alterados em função das necessidades do trabalho.

Dessa maneira, o professor não possui uma única fonte de saber que justifique a sua prática, mas um conjunto de saberes mobilizados a partir de suas interações diárias em sala de aula. (TARDIF, 2012, p 64).

O autor ressalta ainda que a construção dos saberes na trajetória profissional de um professor está “associada tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2012, p. 68). Neste sentido, boa parte do que os professores sabem sobre o ato de “ensinar” provem de sua história de vida e de sua socialização, principalmente quando foram alunos.

As experiências escolares passadas ajudam também a definir a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático sobre a docência. Assim sendo, os futuros professores, ao iniciarem suas carreiras, passam por uma transformação entre o ser estudante e o estar professor, observando que o começo da carreira docente “representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão”. A essa transformação, o autor chama de “choque de realidade”, que pode levar ao abandono da profissão já no início da carreira (TARDIF, 2002, p. 82).

Além disso, Tardif (2012) aponta que apenas a prática interioriza os conhecimentos aprendidos durante o curso de formação universitária. Evidencia que “ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalhos difíceis, notadamente no que se refere a elementos como interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc.” (TARDIF, 2012, p. 86).

O autor discorre também sobre o público alvo de trabalho dos professores, os alunos. Quanto a isso Tardif relata que:

O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. [...] Por outro lado, contrariamente aos objetos seriais do industrial, que são homogêneos, os alunos são heterogêneos. Eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se

envolverem numa tarefa, entre outras coisas.(TARDIF, 2012, p. 128-129)

Tardif (2012, p. 149) refere-se também à pedagogia, expondo-a mais como “uma práxis do que uma *téchne* no sentido restrito do termo”. Dessa maneira, a forma adotada pelo professor para construir e concretizar o ensino está alicerçado em elementos essenciais tais como: os objetivos de trabalho, o objeto em questão, os saberes e as técnicas, não separando a pedagogia da personalidade e experiência do professor. Para ele:

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade (TARDIF, 2012, p. 149).

Tardif (2012) propõe ainda oito tipos de ações na educação, sendo elas: agir tradicional; agir afetivo; agir instrumental; agir estratégico; agir normativo; agir dramatúrgico; agir expressivo e agir comunicacional. Com isso, os docentes apresentam um pluralismo de ações, sendo cada uma delas elaboradas pela situação que envolve o professor em sala de aula.

Este composto de ações orienta conjuntamente “a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais” (TARDIF, 2012, p. 267). O autor diz também que é necessário que os docentes tenham sensibilidade ao trabalhar com os conhecimentos disciplinares, não ficar estagnado em somente “despejar conhecimento” aos alunos, contudo ser capaz de evitar às universalizações excessivas, adequando-se as ações em sala de aula.

Ao encontro das reflexões feitas por Tardif (2012), podemos nos referir a Charlot (2000 e 2005), o qual discute as noções de prática dos saberes e saberes da prática. A prática do saber é antes de tudo, uma prática que leva a resolução de problemas, à construção de conceitos, ou seja, a produzir efeitos de saber: construção de novos saberes a partir daqueles já adquiridos.

O saber da prática refere-se ao conjunto de saberes disponibilizados pela prática ou pelas pesquisas feitas sobre as práticas, o que pode auxiliar no processo de construção dos saberes docentes, mas não é suficiente, sendo

necessária uma base teórica para formação. Para este autor, não é viável deixar “o aprender a ser professor” apenas por meio da experiência profissional, característico nos processos de difusão dos saberes artesanais.

Charlot (2005) apresenta a capacidade de desejar, reinventar, retraduzir, desvelar, ao sinalizar para a importância da interpretação do mundo, quando se trata da formação docente. Para ele, desenvolver pesquisas sobre a relação com o saber “é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. (CHARLOT, 2005, p. 41).

Nesse contexto, acredita-se relevante, como afirma Charlot (2005), perceber a relação que os professores estabelecem com a atividade do ensino. Essa questão fica ainda mais difícil quando direcionamos nossas atenções ao âmbito da formação de professores.

Acredita-se que a relação que os professores estabelecem com os saberes profissionais docentes torna-se clara desde os processos de formação inicial em que estão incluídos. Dessa forma, Charlot (2000) defende que os diversos objetos da aprendizagem implicam diferentes tipos de atividades que são realizadas pelos sujeitos, o que confere a definição de relação com o saber uma importância considerável na discussão em torno do ato de ensinar e aprender, atentando, principalmente à produção, apropriação e transformação dos conhecimentos. Charlot (2000) relata também que, na educação, a ação de ensinar e de aprender refere-se às formas de relações que os sujeitos envolvidos no processo estabelecem com o objeto de seu conhecimento, as suas expectativas, a forma como organizam a ação.

Para Charlot (2005), a exigência sobre os professores é maior hoje porque o período de reformas já não ocorre mais. Hoje a reforma é a do profissional e não a do sistema. Cabe ao profissional inovar e fazer o seu trabalho de forma a contemplar todas as necessidades e responsabilidades depositadas em suas obrigações.

Podemos encontrar nos trabalhos de Nóvoa (1997) que a formação do professor não se constrói somente por acumulação – de cursos, de conhecimentos ou de técnicas –, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa do professor e dar um

estatuto ao saber da experiência, ou seja, valorizar os saberes adquiridos na prática.

Dessa maneira, podemos dizer que os saberes docentes provêm de distintas fontes, como: a história de vida do professor, a formação acadêmica e a socialização profissional, a utilização de suas “ferramentas” de trabalho – o currículo, o livro didático, etc. – a prática do trabalho, dentre outras. Neste aspecto, a noção de saber docente possui sentido amplo que engloba os conhecimentos, habilidades, competências e atitudes dos docentes (TARDIF, 2012).

Nóvoa (1997) também afirma que a Formação de Professores é um momento de socialização, para aquisição de técnicas e de conhecimentos e que deve fornecer meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo com aspectos relacionados à construção e reconstrução de sua identidade e desenvolvimento profissional. Isso valoriza um modelo da formação de professores centrado na preparação de professores reflexivos e críticos, capazes de se assumirem como os responsáveis por seu desenvolvimento profissional.

A forma metodológica de dar espaço ao professor é para Nóvoa (1995), uma estratégia que tem o professor como o foco central das pesquisas e que considera o seu modo de vida, estrutura conceitual e emocional, além de suas concepções como possibilidade para interferir no desenvolvimento de sua profissão.

Essa forma vai ao encontro dos saberes docentes, que de acordo com Tardif (2012) revelam-se como sociais, temporais e plurais e que “[...] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares” (TARDIF, 2012, p.11). Assim, a identificação dessas características, se alcança pela forma de ouvir ao professor e na construção dos saberes docentes, isto evidência as limitações e insuficiências do modelo da racionalidade técnica, pois considera que os profissionais a sua prática e os seus saberes associam-se nas situações de trabalho, evoluem e transformam-se cotidianamente.

Tardif (2012) apresenta uma compreensão análoga sobre o assunto, que se encontra na “necessidade de repensar, agora, a formação para o

magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2012, p.23). A reflexão dos saberes docentes no percurso de desenvolvimento profissional seria uma das maneiras de potencializar as oportunidades de formação, tendo em vista que o mesmo está inserido e,é elaborado continuamente na prática docente (TARDIF, 2012).

De acordo com Tardif (2012), a dimensão dos Saberes Docentes, acarreta na mudança de concepções e práticas relacionadas a três esferas distintas: a) aos professores, b) ao trabalho docente e à c) lógica disciplinar. Tratando-se do professor, Tardif acredita que esse é sujeito de um conhecimento e que, portanto, deve ter o direito de dizer e expressar algo a respeito da sua formação profissional; o trabalho docente exige um conhecimento próprio da sua profissão e, oriundo dela, a formação dos professores deveria se basear nesse conhecimento; a lógica disciplinar revela-se em uma unidade autônoma, fechada, de curta duração e não se relacionam com as demais.

Dessa forma, para desenvolver investigações a respeito dos Saberes Docentes que os professores elaboram ao longo do exercício profissional é necessário que esses se desvinculem de certas concepções tradicionais e simplistas relacionadas à profissão, ao trabalho e à organização do sistema educacional. Em função dessas observações, algumas possibilidades podem ser exploradas com o intuito de (re)construir a formação docente. Para isso, Tardif (2012) indica quatro mudanças possíveis na formação dos professores, a saber:

- Elaborar um repertório de conhecimentos para o ensino baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores. Tardif considera que essa é uma tarefa que requer o trabalho dos pesquisadores universitários nas escolas e a colaboração dos professores como co-pesquisadores sobre seus próprios saberes profissionais;
- Introduzir dispositivos de formação, ação e pesquisa que sejam pertinentes para os professores e úteis para a prática profissional. Eles devem levar em consideração as necessidades dos professores e ser coerente com os seus saberes;

- Quebrar a lógica disciplinar nos cursos de formação de professores e criar equipes de formação diversificada (os responsáveis pelas disciplinas, professores, diretores, pedagogos, entre outros) para impedir a fragmentação dos saberes;
- Realizar pesquisas e reflexões a partir da prática desenvolvida pelos professores universitários.

Podemos relacionar as quatro mudanças propostas por Tardif (2012) com o PIBID, pois o mesmo contempla grande parte delas. Com relação a essas mudanças podemos perceber que o coordenador de área; juntamente com o supervisor, que está inserido no ambiente escolar, elaboram um repertório de conhecimentos embasados nos saberes profissionais dos docentes. Nota-se também, que as mudanças propostas por Tardif (2012), aparecem no PIBID quando no processo formativo dos bolsistas – ID procura-se introduzir mecanismos de formação, ação e pesquisa que sejam de interesse dos professores e aplicáveis no dia-a-dia da profissão. Percebe-se e, muitas vezes se espera que os bolsistas – ID, supervisores e coordenadores de área elaborem e cheguem à *práxis*.

Tardif (2012) estabelece que os saberes docentes estejam presentes em uma interface entre o individual e o social e entre o ator e o sistema. Essa relação abrange a compreensão de seis fios condutores, que sintetizados são: 1) Saber e trabalho: “o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (p.17); 2) Diversidade do saber: o saber do professor é plural e envolve, no exercício do trabalho, conhecimento de um saber-fazer diverso e proveniente de diferentes fontes e de natureza distinta; 3) Temporalidade do saber: o saber “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (p.19); 4) Experiência de trabalho enquanto fundamento do saber: a partir de uma hierarquia dos saberes, a experiência é considerada pelos professores como o alicerce para a sua prática profissional; 5) Saberes humanos a respeito de seres humanos; utiliza a ideia do trabalho interativo em que o professor se relaciona com o seu objeto de trabalho, o aluno, a partir da interação humana; 6) Saberes e formação de professores: no último fio condutor.

Podemos relacionar o que dizem os teóricos com a realidade prática de professores em sala de aula e também relacioná-la com o PIBID. Os saberes

docentes têm um sentido amplo que transcende as salas de aula, e o conceito desses saberes não é algo pronto, mas é um processo de construção gradual a ser alcançado, que envolve determinantes nos cursos de formação de professores.

Agora apresentaremos um resumo do relatório da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) de 2006. Esse relatório apresenta medidas e objetivos que justificam a criação do PIBID e de outras Políticas Públicas Educacionais, na sequência, em um capítulo trataremos de situar o leitor sobre o que são Políticas Públicas e quais são seus objetivos.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA CAPES

Nesse capítulo iremos descrever o contexto de criação de algumas Políticas Públicas de formação de professores no âmbito da CAPES. Tal contexto é dado, sobretudo pelo relatório “Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Estruturais e Emergenciais”. A partir da apresentação do relatório iremos descrever algumas Políticas Públicas que visam a responder as demandas de tal documento, finalizando com o PIBID sobre o qual teceremos maiores considerações.

3.1 RELATÓRIO “ESCASSEZ DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO: SOLUÇÕES ESTRUTURAIS E EMERGENCIAIS”

Esse relatório é resultado de uma série de levantamentos e debates realizados no âmbito da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). Seu objetivo foi estudar medidas que visassem a superar o déficit docente do Ensino Médio, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia.

O documento foi elaborado no ano de 2006, pela comissão especial instituída para estudar medidas que visassem a superar o déficit docente no Ensino Médio. A comissão foi composta pelos conselheiros: Antonio Ibañez Ruiz (presidente), Mozart Neves Ramos e Murílio de Avellar Hingel (relatores).

A Comissão iniciou os trabalhos tomando por base o documento da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do MEC, denominado “Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio: Chamada Nacional”, de abril de 2005. Foram realizadas reuniões para discussão do tema com representantes das SEB/MEC, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), do Fórum dos Pró-reitores de Graduação (FORGRAD), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas

(FORUMDIR) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O plano de trabalho incluiu consultas a organismos governamentais e não governamentais ligados à Educação, como a SEB/MEC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o CONSED, com o objetivo de recolher dados, atualizar estudos e pesquisas e obter sugestões e relatos de experiências sobre a questão.

Com a mesma intenção, foi elaborado um formulário e enviado a todas as Associações de Universidades e Faculdades que têm por objetivo a formação de professores. Da consulta ao INEP, resultou a elaboração de um texto para discussão que foi encaminhado a todos os conselheiros da CEB para análise.

O estudo não era considerado uma obra acabada, mas representou uma tomada de posição no âmbito do CNE a respeito de uma grave situação que se não fosse tratada adequadamente, colocariam, em risco, quaisquer planos que tinham pretensões estratégicas e que visavam a melhorar a qualidade da educação no país.

O documento apresenta importantes dados referentes à condição da educação brasileira e enfatiza a escassez de professores para o Ensino Médio que o país pode enfrentar nos próximos anos, caso não tome medidas que incentivem a carreira docente. Dados apresentados pelo Fundo Nacional do desenvolvimento da Educação Brasileira (FUNDEB) dizem que haverá uma demanda maior de professores para atuar nos próximos anos no Ensino Médio. Um dos motivos que justifica essa demanda é o fato de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos, e que já se observa a falta de professores nas disciplinas de ciências exatas. Chega-se à conclusão de que o quadro atual do Ensino Médio já é bastante grave e deve se agravar ainda mais no futuro, assim como colocam os autores do relatório, pode-se temer a ameaça de um “*Apagão do Ensino Médio*”, caso medidas emergenciais e estruturais não sejam tomadas.

Os dados do FUNDEB apontam que, pelo menos 60% dos recursos desse fundo devam ser aplicados na remuneração dos profissionais da educação. O financiamento insuficiente tem reflexo direto na questão da qualidade, porque ele resulta na baixa remuneração do professor; o que por

sua vez, leva os jovens a ingressarem em número cada vez menor nos cursos de Licenciatura, que resulta naturalmente em problemas como a escassez de professores no Ensino Médio.

O relatório apresenta alguns desafios que precisam ser vencidos nos próximos anos, entre eles, a baixa remuneração docente, na qual expõe através de dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que o Brasil é um dos países, cujos salários, para os docentes são um dos mais baixos, em relação a outros países. Esses dados também mostram que é cada vez menor o número de jovens dispostos a seguirem a carreira do magistério. Os baixos salários são umas das principais causas para isso.

Outro desafio apontado pelo relatório é a formação de professores. Dados do INEP apontam para uma necessidade de aproximadamente 240 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. Precisa-se, por exemplo, de 55 mil professores de Física, mas entre 1990 e 2001, só saíram das universidades 7.216 professores nas licenciaturas de Física, e algo similar também se observou na disciplina de Química.

A evasão nos cursos de Licenciatura nas universidades do país é muito grande, e isso se deve a vários fatores, desde repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo em uma Universidade Pública.

Dados de um estudo feito pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileira, feito em parceria entre o MEC e o Fórum de Pró-reitores de Graduação (FORGRAD), mostra o percentual de evasão nas licenciaturas. Mostra também que o número de vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de licenciaturas, já são insuficientes para a demanda atual, e considerando os elevados índices de evasão, já se imagina o que acontecerá com o advento do FUNDEB, que tem potencial para ampliar o acesso ao Ensino Médio. Os autores do relatório tratam que esse resultado poderá vir a ser um "Apagão do Ensino Médio", que será inevitável, caso o Governo Federal não tome medidas urgentes. A Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), diz que o Brasil corre sério risco de ficar sem professores de Ensino Médio na Rede Pública, na próxima década.

No Brasil há uma baixa procura pelos cursos de licenciaturas, isso devido a uma série de fatores, entre eles: baixos salários, condições inadequadas de ensino, violência nas escolas e ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente.

Pouco antes de o documento ser publicado, o INEP elaborou um estudo acerca da relação entre a situação de professores atuando em disciplinas específicas e a adequação de sua formação inicial para o exercício do magistério. Entre os vários estudos feitos, relacionados ao assunto, foi feita uma estimativa do número de professores necessários em cada disciplina, de forma a atender a quantidade de turmas existentes e considerando uma jornada de trabalho de 20 horas em sala de aula para os professores, independentemente da disciplina que lecionam, com base no censo dos profissionais do magistério da Educação Básica. Os números do estudo mostram que para enfrentar a demanda hipotética no Ensino Médio, seria preciso cobrir 246.085 postos de trabalho, enquanto que para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, esse número seria de 479.906. O INEP recorreu ao censo do Ensino Superior para saber qual é a capacidade de “cobertura” do país. E obteve o número de concluintes nos cursos de Licenciatura para atuarem em todas as disciplinas. Fazendo a análise dos dados o INEP chegou às seguintes conclusões:

- a) Percebe-se um baixo percentual de professores com formação inicial específica na disciplina que lecionam, entretanto, a pesquisa chama a atenção para o fato de que isso não quer dizer que o professor não seja habilitado – ele o é, desde que tenha feito alguma qualificação fora da formação inicial, por meio de processo de formação continuada⁶.
- b) Apenas em Língua Portuguesa, Biologia e Educação Física há mais de 50% dos docentes em atuação que têm licenciatura na disciplina ministrada. A situação mais preocupante é na disciplina de Física, em

⁶ Conforme a Resolução do CNE/CEB Nº 02/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Esses programas se destinam a formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio. A realizar-se em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica reconhecidos por lei.

que esse percentual fica apenas em 9%. A disciplina de Química não está muito atrás, com 13%. A disciplina de Matemática aparece com 27%.

Nas primeiras conclusões do relatório, pode-se observar de forma abreviada que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas, da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atrativo, como foi mencionado anteriormente e a baixa atratividade do curso de licenciatura pela obsolescência dos currículos.

É nesse âmbito que o relatório não faz somente um diagnóstico, mas também apresenta recomendações de curto e médio prazo que podem ajudar a minimizar o risco do apagão. Desta maneira o relatório apresenta algumas soluções e proposições, das quais muitas exigem urgência, pois se destinam a sanar deficiências que assumem caráter emergencial em função do risco iminente de agravamento de escassez de professores. Outras medidas têm um caráter estruturante e necessitam de mais tempo para se efetivar. A eficiência de todas elas depende de condições específicas a serem criadas pela efetivação de alguns pressupostos, apresentados a seguir:

a) Constituição e efetividade do Sistema Nacional de Educação

O reconhecimento de um Sistema Nacional de Educação é essencial para que se assegure tratamento prioritário à educação. A educação deve ser vista em sua totalidade e articulada nos diversos níveis de administração – isto é, os entes federados, União, Estados Distrito Federal e Municípios, bem como nos diferentes níveis, modalidades, graus e etapas da própria educação.

b) Conferência Nacional de Educação para Todos

É fundamental restabelecer a prática da realização, pelo menos bienal, da Conferência Nacional de Educação para Todos, bem como as conferências preparatórias em nível local e regional, como forma de estimular o debate, fortalecer o intercâmbio de experiências e pesquisas em todos os níveis, buscar consensos, definir compromissos e estratégias comuns para o desenvolvimento da educação no país.

c) Instituição da Política Nacional de formação de Professores

Essa política deve ter metas ambiciosas, recursos financeiros adequados e ter por base programas e ações para formação, aperfeiçoamento, avaliação e promoção dos recursos humanos no campo da educação pública. Os programas e as ações abrangidos por essa política devem contemplar a criação de centros de formação inicial e continuada em todos os estados, regiões metropolitanas e outras consideradas de importância estratégica, com estabelecimento de metas a serem cumpridas pelos estados e municípios. As ações dessa política deverão, ainda, balizar-se pelo conceito de redes de ação e de cooperação, de forma a criar condições para atuação integrada dos sistemas de ensino, das instituições de ensino superior, dos centros de pesquisas voltados para a educação e das organizações sociais.

d) Participação permanente das IFES

Cabe às instituições de educação superior, em especial as federais, em cooperação com organismos governamentais de todos os níveis, debater, propor e desenvolver ações e projetos específicos para a formação de educadores, para suprir as principais carências do sistema educacional. Primordialmente, cabe a elas a tarefa de viabilizar, do ponto de vista metodológico, como base científica e senso prático, uma efetiva rede nacional de centros de formação inicial e continuada e de aperfeiçoamento de professores.

e) Currículos novos para os novos saberes

Enfatizam o tratamento curricular interdisciplinar e o desenvolvimento dos conteúdos por meio do método de projetos: trata-se de proceder a religação dos saberes, tal como defendida por especialistas em currículo. A formação, inicial ou continuada, deve ser compatível com esses princípios e essas diretrizes.

f) Prioridade para as Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática.

As políticas públicas voltadas para a formação de professores devem abranger todos os conteúdos curriculares, contudo a insuficiência de professores habilitados e qualificados para Física, Química, Matemática e Biologia (Ciências), coloca essas licenciaturas plenas em grau de precedência.

g) Medidas emergenciais contra a escassez e professores

O MEC deve assumir a responsabilidade de buscar soluções emergenciais para sanar a falta de professores em disciplinas específicas e intervir no caso de situações crônicas.

h) Mais Investimentos na Educação Básica

Será preciso ampliar fortemente os investimentos na educação básica, em especial no Ensino Médio, para vencer o desafio da baixa qualidade que afasta das escolas tanto os professores quanto os alunos, produzindo um rebatimento direto nos salários e nas condições de ensino e aprendizagem. É preciso que o governo não só entre com pelo menos 10% do FUNDEB, mas que também amplie gradualmente o percentual destinado à Educação Básica de 3,5% para 5% do PIB, o que equivalerá a injetar no setor cerca de R\$ 20 bilhões a mais nos próximos anos.

i) Instituir o piso salarial para os professores do Ensino Médio

Não se pode enfrentar o atual déficit docente sem um estímulo financeiro aos profissionais, capaz de levar mais jovens a buscar os cursos de licenciatura em nossas universidades. É fundamental estabelecer, no âmbito do FUNDEB, um piso salarial para o professor de Ensino Médio, associado à avaliação de desempenho e que possa vincular-se a uma estratégia de formação continuada e de dedicação em tempo integral.

j) Informatizar as escolas e provê-las de comunicação via Internet

Deve ser dedicado um esforço à informatização das escolas de Ensino Médio e a provê-las de acesso à Internet.

k) Livros didáticos gratuitos para o Ensino Médio

O Programa Nacional do Livro do Ensino Médio precisa ser implantado de forma agressiva, como prioridade.

l) Transporte escolar e merenda escolar também para o Ensino Médio

É essencial promover um regime de meios de colaboração com os estados e com os municípios de forma que o problema do transporte escolar do aluno do Ensino Médio e a questão de sua merenda possam ser efetivamente enfrentados.

Agora serão apresentadas algumas propostas que não possuem caráter independente, mas sim de complementaridade, e visam a atuar sobre problemas identificados e analisados neste documento. Começamos

apresentando algumas soluções de caráter estrutural e depois apresentaremos as de caráter emergencial

3.1.1 Soluções estruturais

a) Formação de professores por licenciaturas polivalentes

O governo federal deve estabelecer um olhar diferenciado para os cursos de licenciatura em todo o país de forma a produzir e estimular estudos e experiências para a organização e aplicação de licenciaturas plenas abrangentes (por área), destinadas à formação de professores “polivalentes”, a princípio, em nível das universidades mantidas pelo Poder Público.

b) Estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica

Essa proposta visa à estruturação de Currículos de Licenciaturas Plenas em Ciências Exatas e Biologia, com foco específico na formação pedagógica, diferenciando-se dos currículos da formação de bacharéis.

c) Instituir programas de incentivo às licenciaturas

Compete ao MEC a função de estimular as licenciaturas plenas com políticas incentivadoras, através da aplicação de recursos financeiros e humanos para dotar as universidades de instalações e pessoal qualificado, bolsas de estudos aos estudantes nas instituições públicas e oferta preferencial desses cursos no período noturno.

d) Criação de bolsas de incentivo à docência

Nessa proposta o MEC deverá implantar um programa de bolsas de incentivo à docência para os alunos desses cursos, nos mesmos moldes da iniciação científica que tanto vem contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Essa atitude significa valorizar o futuro professor e despertar a motivação das universidades pela educação básica, e também aumentaria a demanda pelos cursos de licenciatura, com impacto direto na qualidade discente.

e) Critério de qualidade na formação de professores por educação à distância

O MEC precisa ampliar e supervisionar a qualidade da oferta de cursos de licenciatura à distância.

f) Integração da Educação Básica e o Ensino Superior

Implantar um programa permanente de financiamento visando a articular ações e projetos que integrem professores universitários, mestrandos e doutorandos de nossas universidades com os objetivos da Educação Básica. A título de exemplo, podem ser citadas as seguintes ações que devem ser incluídas num programa de financiamento: estágios de professores de Ensino Médio em laboratórios de universidades; realização conjunta (docentes universitários e de Ensino Médio) de pesquisas e estudos; seminários voltados para a reflexão e disseminação de boas práticas de escolas de nível médio; realização de congressos para apresentação de estudos e pesquisas; e aquelas atividades que venham a ser incluídas nas Diretrizes de Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básica, a serem encaminhadas pelo MEC e aprovadas pelo CNE.

g) Incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica

É preciso criar mecanismos para reduzir os atuais índices de evasão nestes cursos, assim como valorizar o professor universitário que se dedica à educação básica, da mesma forma que acontece com aqueles que se dedicam à pesquisa e à pós-graduação. Em geral, esses últimos podem obter bolsas de pesquisador pelo CNPq, apoios para participarem de congressos especializados e bolsas para orientar alunos de graduação e de pós-graduação, além de auxílios para suas pesquisas.

3.1.2 Soluções Emergenciais

a) Contratação de profissionais liberais como docentes

Contratação, como estabelecido pelo CNE, de profissionais liberais (engenheiros, biólogos, agrônomos...) para atuarem no Ensino Médio nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia, mediante a aprovação em curso de Complementação Pedagógica.

b) Aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes

Aproveitar a participação de alunos de graduação para ensinar nas escolas públicas, nas disciplinas com déficit docente.

Os graduandos receberiam bolsas de iniciação à docência, semelhantes às de Iniciação Científica. Além disso, a atividade poderia valer créditos e ser reconhecida como de extensão universitária.

c) Bolsas de Estudos para alunos carentes em escolas da rede privada

Seguindo os parâmetros do PROUNI, as escolas particulares de Ensino Médio poderiam destinar vagas disponíveis para alunos da rede pública, nos casos em que não haja condições de cobertura efetiva de demanda de ensino público, por inexistência de escola ou falta crônica de professores para lecionarem integralmente as disciplinas desta etapa da Educação Básica.

d) Incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores

Criação de incentivos fiscais ou financeiros para adiar a aposentadoria dos professores de Ensino Médio e dos últimos anos do Ensino Fundamental, especialmente dos que trabalham com as disciplinas com maior carência de docentes.

e) Incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente

Criação de incentivos fiscais ou financeiros para que os professores aposentados possam voltar a dar aulas nas disciplinas específicas em que haja carência de docentes.

f) Contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas

Em caso de necessidade extrema de professores, e tendo em vista a experiência bem sucedida na contratação de profissionais estrangeiros na área da saúde em alguns estados, como o Acre, essa alternativa poderia ser pensada, também, para o campo da educação.

g) Uso complementar das telessalas

Uma saída interessante, para as escolas dos municípios pobres e mais distantes das regiões metropolitanas, que são os que mais sofrem com a falta de professores, seria a implantação do ensino combinado, isto é, articulando o ensino presencial com uso das telessalas. As disciplinas seriam ofertadas como complementação à atividade da escola em telessalas, com a presença de mediadores de ensino devidamente capacitados para desenvolverem o

processo de construção do conhecimento, utilizando-se recursos de multimídia, com apoio de material didático confeccionado para este fim.

Conhecendo os dados do relatório acima, agora vamos tratar de descrever algumas políticas públicas que foram criadas a partir desse documento. Tendo em vista o nosso campo de pesquisa, daremos maior ênfase ao PIBID.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesse capítulo trataremos de situar o leitor sobre o que são Políticas Públicas e quais são seus objetivos. Mostraremos também, as diferentes modalidades que essas políticas podem assumir. Posteriormente trataremos especificamente de Políticas Públicas Educacionais e descreveremos as que foram criadas pela Capes para atender as soluções estruturais e emergenciais do relatório da CEB/CNE.

3.2.1 Políticas Públicas

Segundo Schenini (2012), as políticas públicas são fruto de confrontos de poder, de buscas técnicas, de necessidades da população em geral e principalmente dos conflitos pela sobrevivência e pela sustentabilidade. Para uma política ser pública é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público. Ele define a política “como a arte de governar”, ou arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados, ou ainda, a aplicação dessa arte aos negócios internos da nação (política interna) ou aos negócios externos (política externa), ou também como uma “série de medidas para obtenção de um fim”.

Essa conceituação não esgota as interpretações para o termo, portanto utilizamos também o dicionário de Políticas Públicas (2012, p. 390), que nos diz:

Políticas Públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas, tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório.

Podemos sintetizar as políticas públicas como sendo a concretização da ação governamental. São decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma nação. Podem também ser compreendidas como mecanismos de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis que impactam na realidade.

Para Teixeira (2002) elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que conseqüências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, como grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. Nessa perspectiva, Schenini (2012) coloca como principal tarefa das organizações públicas, a implantação das políticas que foram delineadas e aprovadas para o município ou região. Cabe reconhecermos que o alcance dos objetivos pretendidos nas políticas, independentemente de seu grau de importância, depende da capacidade de gestão ou administração pública. Isso significa dizer que o êxito na aplicação das políticas públicas está diretamente relacionado às atribuições e capacidades administrativas do governo.

Pode-se interpretar pelas obras de Schenini (2012) e Teixeira (2002), que as políticas públicas devem partir da necessidade convergente da população, deve haver interesse político em responder à população e fundamentalmente, a existência de gestores em condições de canalizar essa energia para efetuar as mudanças no nível administrativo e operacional. É importante perceber que as políticas inadequadas, ou mal operacionalizadas, podem conduzir e equivocadamente levar os gestores a tentarem sanar as conseqüências, os sintomas, e não os problemas em sua origem.

Dentre as políticas públicas existem algumas modalidades importantes para que se possa definir a atuação que se pode ter diante a formulação e implementação das mesmas. Para descrever sobre essas modalidades utilizaremos os mesmos critérios utilizados por Teixeira (2002, p. 03).

- Quanto à natureza ou grau da intervenção:
 - a) estrutural – buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade, etc.;
 - b) conjuntural ou emergencial – objetivam amainar uma situação temporária, imediata.

- Quanto à abrangência dos possíveis benefícios:
 - a) universais – para todos os cidadãos;
 - b) segmentais – para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.);
 - c) fragmentadas – destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento.
- Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais:
 - a) distributivas – visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo;
 - b) redistributivas – visam redistribuir recursos entre os grupos sociais, buscando grande equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos;
 - c) regulatória – visam definir regras e procedimentos que regulem comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade, não visando benefícios imediatos para qualquer grupo.

3.2.2 Políticas Públicas Educacionais

Agora trataremos de Políticas Públicas no âmbito Educacional, abordaremos aqui algumas políticas públicas desenvolvidas pela Capes, que atendem aos objetivos propostos pelo relatório de 2006 do CEB/CNE. Os dados citados abaixo são retirados do relatório de gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

3.2.3O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, lançado em 28 de maio de 2009 - como uma ação emergencial que visa a estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DEB–CAPES, 2013).

Desenvolvido em regime de colaboração entre a União – representada pela Capes - os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o Programa estimula a implantação de turmas especiais nos seguintes cursos e programas:

- a. Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;
- b. Segunda licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública que atuem em área distinta da sua formação inicial;
- c. Formação pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados.

Os princípios pedagógicos do PARFOR estão fundamentados nas mesmas ações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitados no Art. 2º do Decreto 6.755/2009. Essa política nacional atende aos pressupostos do relatório do CEB/CNE de 2006. Aos princípios e aos objetivos da citada Política Nacional, soma-se os objetivos próprios do PARFOR que são:

- a. Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
- b. Consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
- c. Fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d. Despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e. Elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica.

O PARFOR proporciona um compromisso com equidade, redução de assimetrias e crescimento inclusivo do Brasil: na modalidade presencial, há 2.480 professores matriculados, oriundos de escolas localizadas em terra indígena dos estados do AC, AM, BA, CE, MA, MT, PA, RR, RS, SC e TO⁷. A região Norte lidera o ranking do número de matrículas efetuadas com o percentual de 48,86%, seguida da Nordeste com 38,18%. No estado do Pará, 71,5% dos professores sem formação estão sendo atendidos pelo PARFOR, no Amazonas, 62,4% (DEB–CAPES, 2013).

O PARFOR apresenta progresso em seu processo de institucionalização e propagação na demanda e efetivação de matrículas. Em 2009, o número de matriculados era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas. O Programa encerrou o ano de 2013 com 70.220 professores matriculados em 2.145 turmas especiais ofertadas por 96 IES (DEB–CAPES, 2013).

3.2.4 Observatório da Educação (OBEDUC)

O Observatório da Educação foi criado pelo Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006. O programa atende a solução estrutural “f” do relatório do CNE/CEB de 2006. Trata-se de uma proposta de incentivo à articulação entre programas de pós-graduação e educação básica. É desenvolvido em parceria com o INEP e teve editais em 2006, 2008, 2010 e 2012. Em 2009, por solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –SECADI foi publicado o Observatório da Educação Escolar Indígena, uma edição especial com foco nos territórios etnoeducacionais indígenas. Os projetos do OBEDUC podem ter de 2 a 4 anos. Em 2013, estavam vigentes 176 projetos, distribuídos em 136 projetos locais e 40 em rede. No exercício, foram alcançados 212 programas de pós-graduação e concedidas 2.846 bolsas, sendo 184 de doutorado, 491 de mestrado, 977 para professores da educação básica, 175 coordenadores dos projetos e 1.019 para alunos de graduação que se envolvem com as pesquisas (DEB–CAPES, 2013).

⁷Acre, Amazonas, Baía, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins

O Observatório da Educação tem como fundamento pedagógico o trabalho coletivo de pesquisadores, professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos na produção de conhecimento no campo educacional. O OBEDUC também deve proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas e integrando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica.

São objetivos do Observatório da Educação:

- a. Contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação;
- b. Estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em educação em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no país, nos diferentes campos do conhecimento;
- c. Incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional;
- d. Ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação;
- e. Apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes;
- f. Promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação;
- g. Fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;
- h. Estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira;

- i. Organizar publicação com os resultados do Observatório da Educação. (DEB–CAPES, 2013).

Como produtos do OBEDUC, contabilizam-se teses, dissertações, livros, capítulos de livros, artigos científicos, publicações em periódicos e revistas, realização de seminários, simpósios, impactos como o aprimoramento de políticas públicas municipais, projetos inovadores nas escolas e formação continuada de professores revelam a importância do Observatório da Educação e seu potencial de contribuir para elevar a qualidade da educação brasileira (DEB–CAPES, 2013).

3.2.5 Programa de consolidação das licenciaturas (PRODOCÊNCIA)

O PRODOCÊNCIA iniciou na Secretaria de Educação Superior – SESU, do MEC, com o Edital nº 11/2006. O Edital 2008 foi lançado em parceria com a Capes e a partir do Edital de 2010, a Capes assumiu o financiamento do programa. A Portaria nº 119, de 09 de junho de 2010, institucionalizou o PRODOCÊNCIA. Em 2013, foi publicada a Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013, com o Regulamento do PRODOCÊNCIA. O programa atende a solução estrutural “c” do relatório do CNE/CEB de 2006.

O PRODOCÊNCIA tem como propósito observar, analisar e avaliar as boas práticas do PIBID, do PARFOR, do Programa Novos Talentos, os estudos e as pesquisas do Observatório da Educação e diversos outros projetos, estudos e avaliações realizados no país e no exterior, investigar tendências, boas práticas e perspectivas da formação de docentes e, a partir desses referenciais, propor inovações e aprimoramento na formação de professores. (DEB–CAPES, 2013).

Uma vertente essencial do PRODOCÊNCIA é promover a formação dos formadores. A renovação das licenciaturas é um tema que está na pauta de todos os países e o PRODOCÊNCIA busca, também, possibilitar que os formadores dos futuros professores possam se autoavaliar e aprimorar suas práticas e estratégias didáticas, aperfeiçoando a docência universitária no tocante à formação do magistério da educação básica.

São objetivos do PRODOCÊNCIA:

- I. Fomentar projetos pedagógicos que contemplem novas formas de gestão institucional e a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;
- II. Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, inclusive com a inserção de tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes;
- III. Estimular propostas de integração da educação superior com a educação básica, de articulação entre teoria e prática e de cooperação entre unidades acadêmicas;
- IV. Apoiar propostas institucionais que se orientem para a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura;
- V. Apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores;
- VI. Apoiar ações que promovam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos educadores, seja ele realizado de modo presencial, semipresencial ou a distância;
- VII. Apoiar projetos institucionais que busquem incorporar resultados decorrentes de projetos desenvolvidos no âmbito de programas apoiados pela CAPES, como o Observatório da Educação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR, o Programa Novos Talentos e outros de valorização do magistério da Educação Básica. (DEB–CAPES, 2013).

O PRODOCÊNCIA busca incentivar a inovação, a criatividade e o desenho de currículos e projetos pedagógicos de formação que preparem professores para educar e educar-se junto a crianças e jovens, de um mundo em permanente mudança.

3.2.6 Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE

O Programa Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE foi criado por meio da portaria nº 104, de 13 de julho de 2012. Foi elaborado visando a atender à necessidade de ampliar o acesso dos cursos de formação docente aos modernos recursos tecnológicos e de inovação educacional. O LIFE destina-se a contribuir para elevar a capacidade de inovação e de criatividade nas licenciaturas por meio do fomento à aquisição de tecnologias educacionais que promovam o diálogo interdisciplinar e entre os programas institucionais de formação docente. O programa atende o pressuposto “e” do relatório do CNE/CEB de 2006, esse pressuposto refere-se a “Currículos novos para os novos saberes”.

Os objetivos dos LIFEs são:

- a. Proporcionar formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura;
- b. Estimular a articulação entre conhecimentos, práticas e tecnologias educacionais em diferentes cursos de licenciatura;
- c. Promover o domínio e o uso das novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de formação de docentes;
- d. Permitir o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento coletivo de práticas e metodologias, considerando o conhecimento de diferentes disciplinas;
- e. Ampliar as oportunidades de criação de espaço que estimule e propicie o desenvolvimento de pesquisa e investigações sobre a atividade docente;
- f. Promover a criação de espaço para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvam os alunos das escolas públicas de educação básica, os licenciandos e os professores dos programas de formação da IES, impulsionando atitudes autônomas de formação;
- g. Promover a valorização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Quanto à participação no LIFE, podem fazer parte do Programa as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) que ofertem, no mínimo, dois cursos de Licenciatura em diferentes disciplinas/áreas de formação docente para a Educação Básica e participem de pelo menos um dos seguintes Programas de Educação Básica da Capes: PARFOR, PIBID, PRODOCÊNCIA, OBEDUC, Novos Talentos, Projetos Especiais e Licenciaturas e Mestrados Profissionais em Rede apoiados pela Universidade Aberta do Brasil – UAB (DEB–CAPES, 2013).

Atualmente há 105 instituições participantes, abrigando 126 projetos. Com o último edital 2013, o Life ampliou o número de laboratórios de 186 para 254. Desse total 29,53% dos laboratórios estão localizados na Região Nordeste; 25,98% na Região Sudeste; 20,47% na Região Sul; 13,39% na Região Norte e 10,63% na Região Centro Oeste (DEB–CAPES, 2013).

3.2.7 Programa Novos Talentos

O Programa Novos Talentos foi criado em 02 de junho de 2010, com o propósito de realizar atividades extracurriculares para alunos e professores das escolas da rede pública de educação básica. Tais atividades devem ocorrer no período de férias e/ou em horário que não interfira na frequência escolar, valorizando espaços inovadores, como as dependências das universidades, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outras instituições.

As atividades devem aproximar a graduação e a pós-graduação das escolas públicas, contemplando o currículo da educação básica e articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas (arranjos produtivos locais) inovadoras, contribuindo para enriquecer a formação de alunos e docentes. Desta maneira o programa atende a solução estrutural “F” do relatório do CNE/CEB de 2006, que se refere a uma proposta de incentivo à articulação entre programas de pós-graduação e educação básica.

Os principais objetivos do Programa Novos Talentos são:

- a. Tornar o conhecimento científico acessível a professores e estudantes da educação básica da Escola Pública, aproximando-o de seu cotidiano e visando à transformação da realidade;
- b. Capacitar professores e estudantes a prosseguirem com seu aprendizado, de modo continuado, contribuindo para uma formação que responda às demandas da sociedade moderna, do mercado de trabalho e do exercício pleno da cidadania;
- c. Estimular programas das escolas públicas que levem à melhoria das condições de aprendizagem e à socialização dos jovens, favorecendo sua promoção e integração social;
- d. Despertar vocações em estudantes de baixa renda para carreiras tecnológicas e científicas, propiciando sua preparação para o acesso nos cursos das IES públicas;
- e. Capacitar professores da rede pública com vistas ao seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica;
- f. Incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, visando à melhoria das condições de aprendizagem da língua materna e das ciências, em articulação com a realidade local, regional e global;
- g. Viabilizar maior interação entre o meio acadêmico - notadamente estudantes de graduação, pós-graduação, grupos e centros de estudos e pesquisas com as escolas públicas de educação básica. (DEB-CAPES, 2013).

O programa Novos Talentos, vem impactando positivamente a formação de mais de 4.900 professores da escola pública e a melhoria da aprendizagem de aproximadamente 34.000 alunos da educação básica. O envolvimento dos grupos de pesquisa e da pós-graduação das IES com a educação básica é um diferencial deste programa que desmistifica a universidade colocando-a mais próxima à comunidade escolar e seus sujeitos (DEB-CAPES, 2013).

3.2.8 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

Buscando a concretização das soluções estruturais “c, d, f e g” do relatório do CEB/CNE, entre outras medidas, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – que “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (CAPES, s/d) –, instituída pela Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. A finalidade do programa é apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando a aprimorar a formação dos educadores, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. São cinco os propósitos do PIBID:

- I. Incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente, valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- III. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- V. Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-

formadores dos futuros docentes (BRASIL, Portaria n. 72/2010).

O primeiro edital do PIBID foi lançado no ano de 2007 (Edital n.01/2007, MEC/CAPES/FNDE) somente para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio de seleção pública de propostas de projetos de iniciação direcionados ao PIBID. Contudo, as atividades relacionadas ao primeiro edital somente iniciaram nos primeiros meses de 2009.

Conforme o Relatório de Gestão 2009-2013 (produzido pela Diretoria de Formação de Professores da Educação da CAPES):

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (DEB-CAPES, 2013, p. 67).

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. 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 (DEB-CAPES, 2013, p. 68).

Nessa direção, o diálogo e a interação entre os bolsistas, coordenadores e supervisores conduzem a um movimento dinâmico de formação mútua e crescimento constante, em que a escola e a universidade (através dos professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, reforçando dessa maneira a relação entre teoria e prática. A figura a seguir ilustra a dinâmica do Pibid.

Figura 1: PIBID: Desenho do Programa



Fonte: DEB-CAPES, 2013

De acordo com o decreto n. 7.219, 2010 que dispõe sobre o PIBID diz que:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, DECRETO n. 7.219, 2010).

Sendo assim, percebe-se que as vantagens não se restringem apenas aos acadêmicos participantes do programa, pois as escolas parceiras também são beneficiadas, uma vez que são dadas preferências àquelas com baixo índice de desenvolvimento da educação básica e que, além de alcançarem resultados positivos com os projetos, podem atuar como protagonistas na formação dos estudantes das licenciaturas.

Para Canan (2012), o programa constitui uma das alternativas para fortalecer a formação inicial na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente entre aqueles propiciados pela universidade e pela experiência em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica, desde o início de seus cursos. Dessa forma, a formação

acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada, que exige um contínuo processo de construção, por meio de ação, reflexão, dinamismo.

A implementação do PIBID se inicia por meio de editais publicados pela Capes, no qual as instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais – e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas e privadas sem fins lucrativos, apresentam à CAPES seus projetos de iniciação à docência, que devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. As instituições aprovadas pela CAPES recebem as cotas de bolsas, assim como recursos de custeio e de capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. A escolha dos bolsistas do PIBID ocorre por meio de seleções promovidas pelas IES.

Financiamento

Um diferencial do programa é a concessão de bolsas aos licenciandos participantes dos subprojetos, esse incentivo financeiro, juntamente com a possibilidade de desenvolver práticas docentes durante a graduação, tem sido fatores importantes para o sucesso do programa.

O PIBID disponibiliza também bolsas para Supervisão, que são destinadas aos professores das escolas públicas de educação básica, que têm como finalidade supervisionar, no mínimo cinco e no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Outra modalidade de bolsa é a dos professores coordenadores de área, que são professores das licenciaturas que coordenam os subprojetos. A *Coordenação de área de gestão de processos educacionais*, professores da licenciatura que auxiliam na gestão do projeto nas IES, também possuem bolsa. Por fim, o programa concede bolsa à *Coordenação institucional*, destinada ao professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. O PIBID repassa, de acordo com o financiamento do Programa, um recurso de custeio para as instituições e efetua o pagamento diretamente aos bolsistas, por meio do Sistema de Auxílios e Concessões (SAC), da Capes, nas seguintes modalidades de bolsas⁸:

⁸ Valor do salário mínimo atual para base de comparação temporal: R\$ 880,00

- Iniciação à docência – R\$ 400,00;
- Coordenação institucional – R\$ 1.500,00;
- Coordenação de área e gestão – R\$ 1.400,00;
- Supervisão – R\$ 765,00.

O recurso de custeio baseia-se no número de bolsistas de iniciação à docência participantes do projeto institucional. A base de cálculo para o valor do recurso de custeio é de R\$ 750,00/ano por bolsista de iniciação à docência participante do projeto institucional, até o limite de R\$ 30.000,00 por subprojeto/ano (DEB–CAPES, 2013).

De acordo com o relatório de gestão 2009-2013 da DEB, a execução orçamentária do PIBID – bolsas e custeio – nos quatro anos de seu desenvolvimento foi a seguinte:

Tabela 1: PIBID: Evolução dos recursos executados

Ano	Executado
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63
Total	746.024.031,51

Fonte: DEB-CAPES, 2013

Princípios pedagógicos do PIBID

Os princípios pedagógicos do PIBID possibilitam que diferentes sujeitos se envolvam com a formação dos professores que atuarão na educação básica. A figura a seguir esboça o desenho metodológico do programa.

Figura 2: Desenho estratégico/interacionista do programa



Fonte: DEB-CAPEs, 2013

Com o PIBID pretende-se alcançar uma nova cultura educacional, pautada em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria e prática, universidade-escola e formadores-formandos. Dessa forma, o PIBID tem como protagonista da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica, e por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. Dessa forma enriquecendo o processo formativo da docência. (DEB–CAPEs, 2013).

Sendo assim, o programa tem como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES.

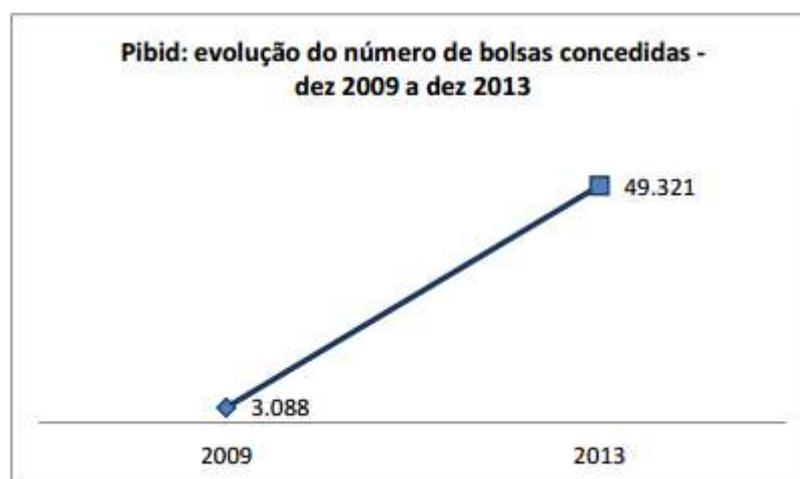
De acordo com o relatório de gestão 2013 da Capes, com o PIBID espera-se uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na e para escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira. A cultura escolar, neste sentido, poderá ser transformada a partir dos próprios sujeitos que comungam, reproduzem e (de)formam essa cultura.

Resultados do PIBID: números e impactos do período 2009-2013

Apesar do primeiro edital do PIBID ser de 2007, o programa só começou a ser implementado em 2009. Portanto os números apresentados são de 2009 a dezembro de 2013. Esses quatro anos demonstram um forte crescimento do PIBID.

Os dados a seguir apresentam a evolução de bolsas e participantes atuantes até dezembro de 2013, o que inclui os editais até 2012.

Figura 3: PIBID: evolução do número de bolsas concedidas e implementadas no período 2009 a 2013



Fonte: DEB-CAPES, 2013

Abaixo são apresentados todos os editais com o total de bolsas aprovadas.

Tabela 2: PIBID: Editais com total de bolsas aprovadas.

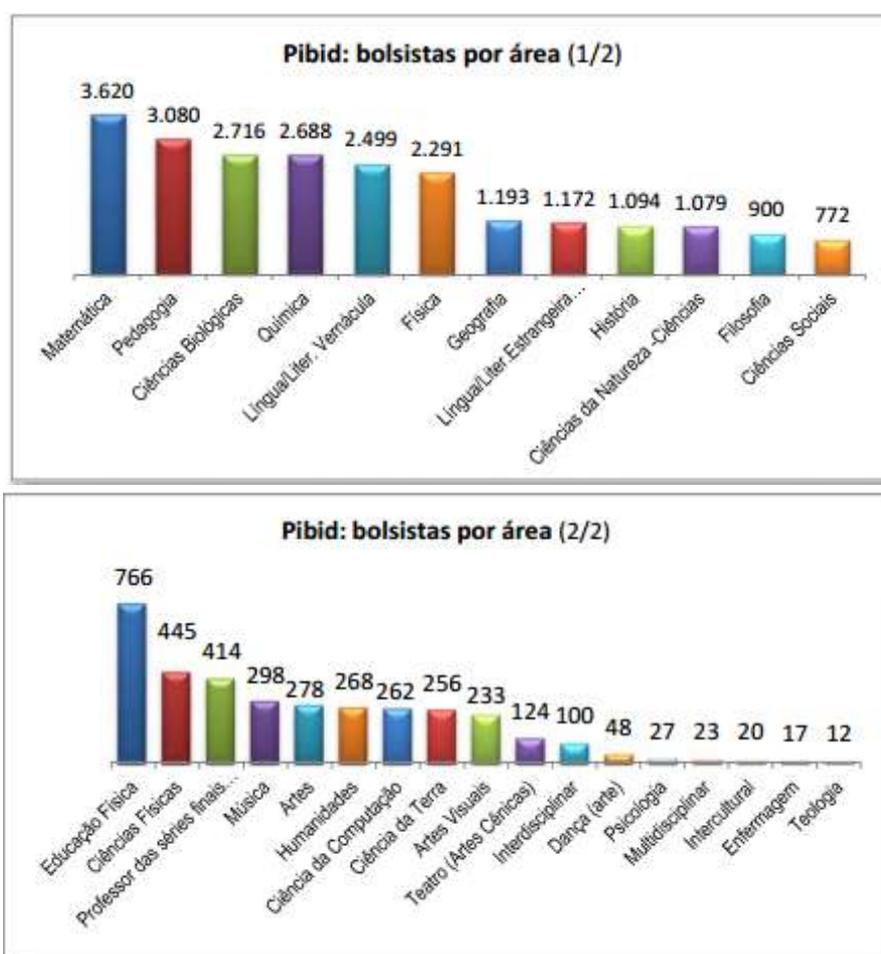
EDITAIS	2007	2009	2010	2011	2012	Acumulado com Edital 2007	Acumulado sem Edital 2007
Bolsista de Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	42.396	40.070
Coordenador	259	557	165	1.039	1.241	3.261	3.002
Supervisor	503	1.167	414	1.727	2.941	6.752	6.249
Total	3.088	10.606	3.020	13.292	22.403	52.409⁹	49.321

Fonte: DEB-CAPES, 2013

As áreas de conhecimento atendidas pelo PIBID.

Os gráficos a seguir referem-se ao número de bolsistas em cada área do conhecimento atendida pelo PIBID.

Figura 5: PIBID: Bolsistas por área de conhecimento



Fonte: DEB-CAPES, 2013

Figura 6: PIBID: bolsistas em disciplinas onde há falta de professores no País, 2013



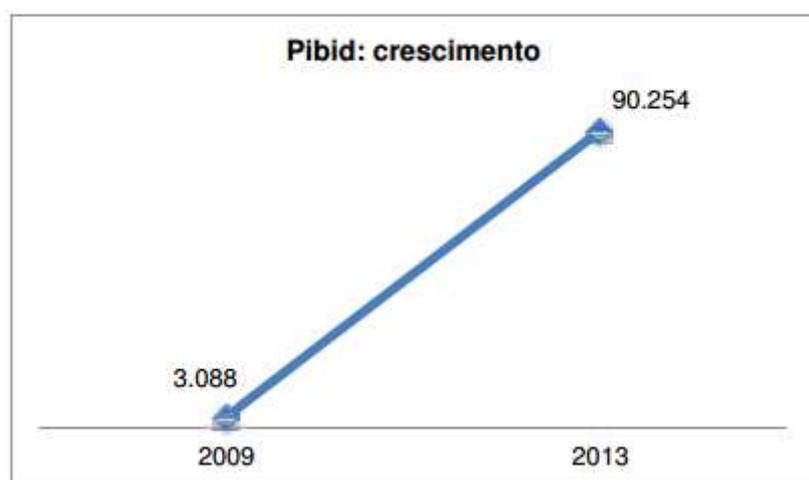
Fonte: DEB-CAPES, 2013

A partir da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, a CGV/DEB/CAPES lançou dois novos editais: 061, de 02 de agosto de 2013 e 066, de 06 de setembro de 2013. O primeiro edital foi universal para convocar as instituições a apresentarem suas propostas. Esse edital diferenciou-se dos demais por sua abrangência e alcance às instituições de ensino superior: públicas e privadas sem fins lucrativos e também, alunos PROUNI das instituições privadas.

O edital 066, de 06 de setembro de 2013 teve o objetivo de convocar as instituições que possuem cursos de licenciatura intercultural, indígena e campo. Os editais foram publicados separadamente devido às especificidades destes cursos, bem como às características dos projetos a serem apoiados pelo que foi denominado de PIBID-Diversidade.

A seguir são apresentados os dados dos dois editais, sendo que os programas PIBID e PIBID-Diversidade possuem o mesmo intuito: melhoria da formação praticada nos cursos de licenciatura em todo o país.

Figura 7: Crescimento do PIBID entre 2009 e 2013



Fonte: DEB-CAPES, 2013

Tabela 4: Resumo dos projetos aprovados no âmbito do PIBID e PIBID Diversidade

Resumo	Pibid	Pibid Diversidade	Total
Projetos Institucionais	284	29	313
Subprojetos	2.916	81	2.997
Bolsas	87.060	3.194	90.254
Escolas	5.398	<i>Sem informação</i>	5.398

Fonte: DEB-CAPES, 2013

O mapa a seguir mostra a localização dos campi do PIBID, permitindo uma avaliação de sua abrangência.

Figura 8: Mapa dos campi do PIBID 2013/14

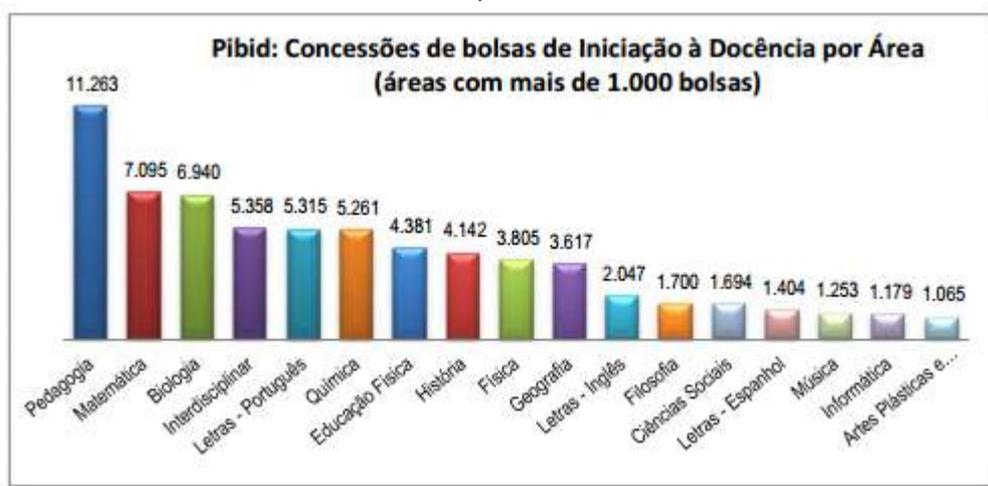


Fonte: DEB-CAPES, 2013

As áreas dos editais lançados em 2013

As áreas que mais solicitaram concessões de bolsas do PIBID foram Pedagogia, Matemática, Biologia, Interdisciplinar, Letras e Química (todas acima de 5.000 solicitações), conforme os gráficos que seguem:

Figura 9: Áreas que demandaram concessões de mais de 1000 bolsas de iniciação à docência, editais 2013



Fonte: DEB-CAPES, 2013

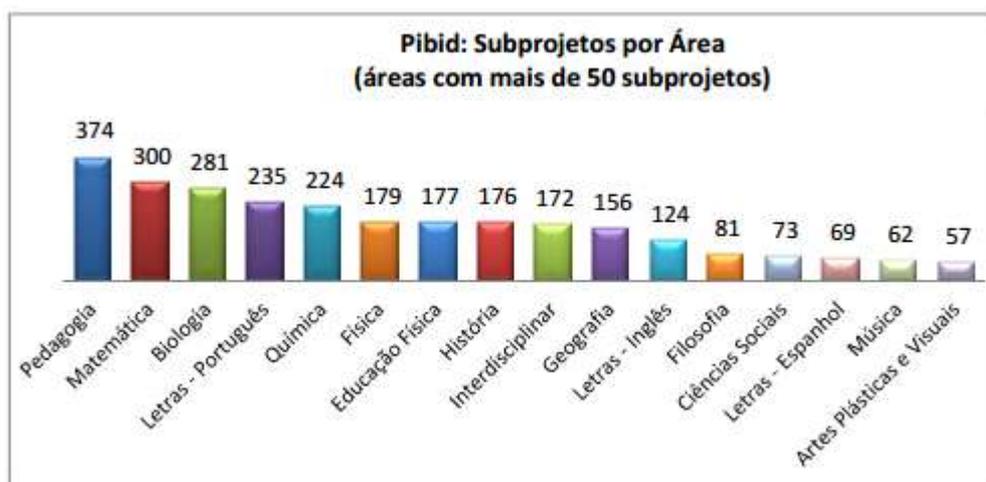
A seguir apresentam-se novos dados referentes ao edital de 2013.

Figura 10: Áreas que demandaram concessões de menos de 1000 bolsas de iniciação à docência, editais 2013



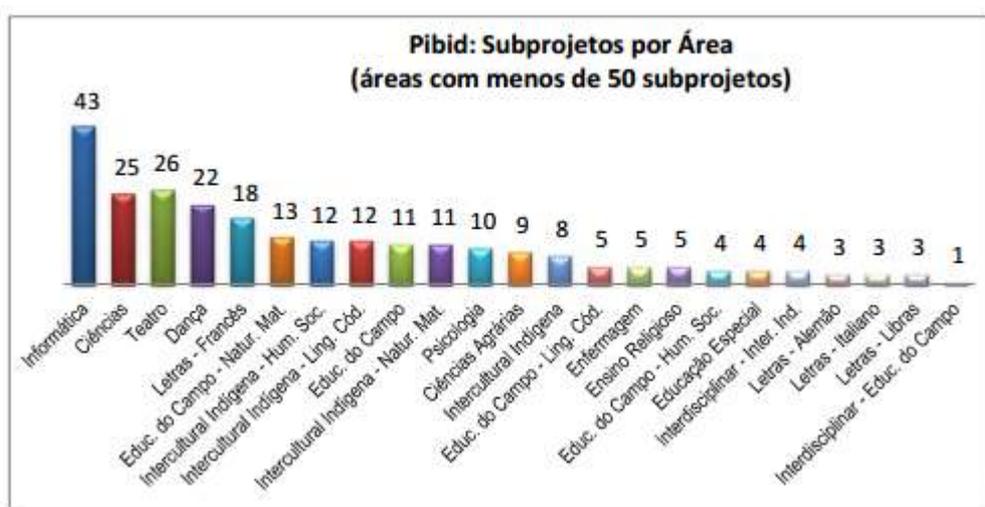
Fonte: DEB-CAPES, 2013

Figura 11: Áreas com mais de 50 subprojetos, editais 2013



Fonte: DEB-CAPES, 2013

Figura 12: Áreas com menos de 50 subprojetos, editais 2013



Fonte: DEB-CAPES, 2013

Figura 13: Número de bolsistas em áreas onde há falta de professores



Fonte: DEB-CAPES, 2013

Em uma avaliação externa demandada pela CAPES e executada pelas pesquisadoras Bernardete A. Gatti, Marli E. D. A. André, Nelson A. S. Gimenes, Laurizete Ferragut, realizada em 2013 destaca-se que:

“Constata-se 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. Em particular destacamos a apreciação dos Licenciandos que participam deste Programa, os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o PIBID está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar no início dos seus cursos, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente.” (GATTI; ANDRÉ, 2013).

Agora sabendo o que são as políticas públicas e conhecendo algumas políticas públicas educacionais, e principalmente, conhecendo o PIBID e seus objetivos, vamos situar o leitor em relação aos procedimentos metodológicos que foram adotados para a realização desta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Esse trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com o objetivo de responder a questão que norteia esse estudo: quais as compreensões dos supervisores do PIBID sobre seu papel na formação inicial de Professores de Matemática?

Para cumprir com o objetivo, em janeiro de 2015 por meio do site da CAPES foi possível ter acesso a *e-mails* dos coordenadores de área dos projetos institucionais do Brasil. Com o intuito de ter uma amostra que abrangesse grande parte das realidades dos subprojetos de matemática do Brasil, foi estabelecido contato por meio destes *e-mails*, no qual pedimos a colaboração dos coordenadores para que enviassem um questionário para todos os supervisores dos subprojetos de Matemática ou interdisciplinar entre Matemática e outra área, das suas respectivas instituições.

A intenção do questionário foi de escolher professores supervisores de subprojetos do PIBID, com vistas a realizar uma entrevista que tomasse como tema a compreensão do supervisor sobre seu papel na formação do futuro professor de Matemática, e quais saberes consideram cruciais que o futuro professor incorpore na criação de um repertório para enfrentar e superar os problemas da prática pedagógica. Tal questionário será apresentado a seguir.

3.1 Questionário do Google Docs

Para a escolha dos professores supervisores que foram entrevistados, foi enviado, via *e-mail*, um questionário aos supervisores de 200 subprojetos das cinco regiões do Brasil. Para isso fez-se uso da ferramenta “*Google Drive*” do *Google* que possibilita fazer questionários online. Tal questionário continha 11 questões de múltipla escolha e 6 descritivas. Dos 200 *e-mails* enviados obtivemos 55 respostas.

O questionário que foi enviado via e-mail para os supervisores seleção continha as seguintes perguntas:

1. – Nome
- 2.

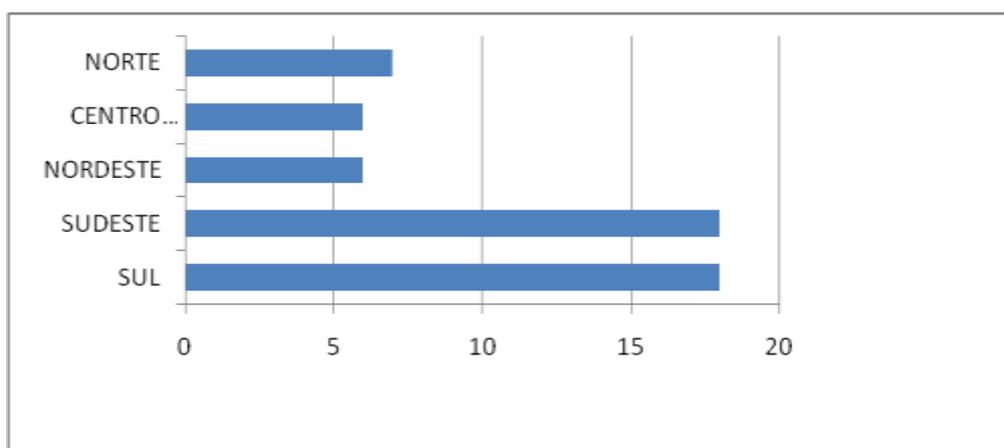
- a) e-mail
 - b) e-mail-alternativo (opcional)
3. Qual estado de atuação?
4. Nome da sua Cidade?
5. A qual instituição de Ensino Superior pertence seu subprojeto PIBID?
6. O subprojeto do qual você faz parte é:
- a) Interdisciplinar entre a área de Matemática e outra área
 - b) Especifico da área de Matemática
7. Há quanto tempo você leciona na disciplina de Matemática?
- a) De 3 a 5 anos
 - b) De 5 a 10 anos
 - c) De 10 a 15 anos
 - d) De 15 a 20 anos
 - e) Mais de 20 anos
8. Há quanto tempo você é supervisor (a) do PIBID?
- a) 1 ano
 - b) 2 anos
 - c) 3 anos
 - d) 4 anos
9. A sua formação é em:
- a) Bacharelado em matemática
 - b) Licenciatura em Matemática
 - c) Licenciatura em outra área
10. Como se deu a sua entrada e da sua escola no PIBID?
- a) Por teste de seleção
 - b) Por análise do currículo
 - c) Por indicação
11. Qual a periodicidade das reuniões do subprojeto?
- a) Menos de 1 vez por mês
 - b) Uma vez por mês
 - c) 2 vezes por mês
 - d) 3 vezes por mês
 - e) Mais de 3 vezes por mês
12. Com que frequência você participa das reuniões?

- a) Apenas quando há convocação do (a) professor (a) coordenador (a) de área
 - b) Em todas
13. Você participa no desenvolvimento das atividades preparadas pelos bolsistas?
- a) Sim
 - b) Não
14. Quais são os critérios adotados para a escolha dessas atividades?
- a) Serem atividades que atendam as necessidades dos alunos.
 - b) Serem atividades que possam contribuir para a formação dos bolsistas.
15. Nas ocasiões em que os pibidianos estão aplicando as atividades planejadas você já teve que interferir alguma vez?
- a) Sim
 - b) Não
16. Os bolsistas do PIBID acompanham suas aulas?
- a) Nunca acompanham
 - b) Sim, 1 vez na semana
 - c) Sim, 2 vezes na semana
 - d) Mais que 2 vezes na semana.
17. Descreva como você percebe a sua importância na formação dos futuros professores de Matemática.

A seguir são apresentadas de forma sistematizada as questões do questionário e suas respectivas respostas.

As duas primeiras questões tratavam-se da identificação dos supervisores, nome e *e-mail* dos mesmos. As questões 3, 4 e 5 referem-se respectivamente ao estado de atuação, cidade e instituição ao qual cada supervisor atua. O gráfico abaixo mostra as respostas dos supervisores separadas por regiões e o número de supervisores atuando em cada uma delas.

Figura 14: Regiões/números de respostas



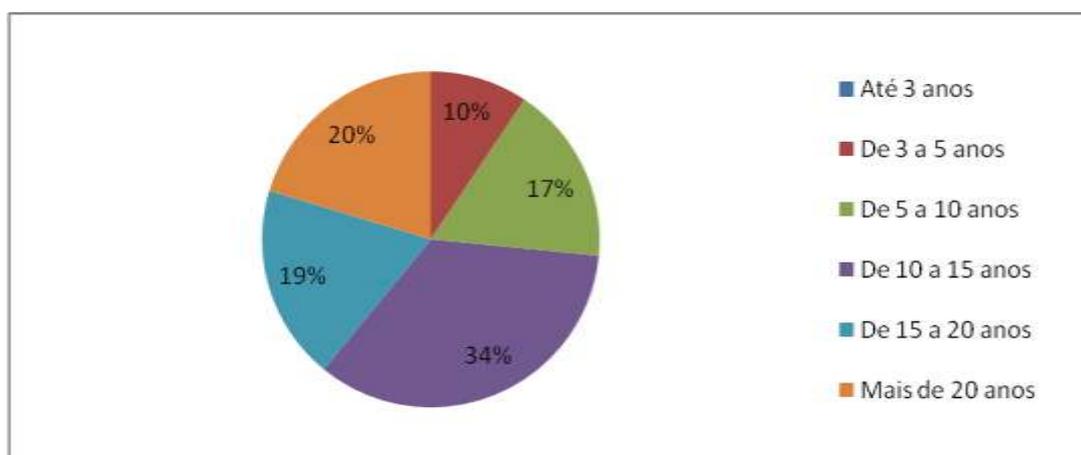
Fonte: O Autor (2015)

Podemos perceber por meio do gráfico acima que dos supervisores que responderam ao questionário 18 deles são da região sul, 18 da região sudeste, 6 da região nordeste, 6 da região centro oeste e 7 da região norte.

A questão 6 trata-se do subprojeto em que os supervisores atuam. Dos 55 supervisores que responderam ao questionário, 46 deles fazem parte de subprojetos específicos da área de Matemática e 9 são interdisciplinares entre a área de Matemática e outra área.

Na questão 7 os supervisores responderam há quanto tempo lecionam na disciplina de Matemática. As respostas são apresentadas em porcentagem em relação ao tempo de serviço dos supervisores.

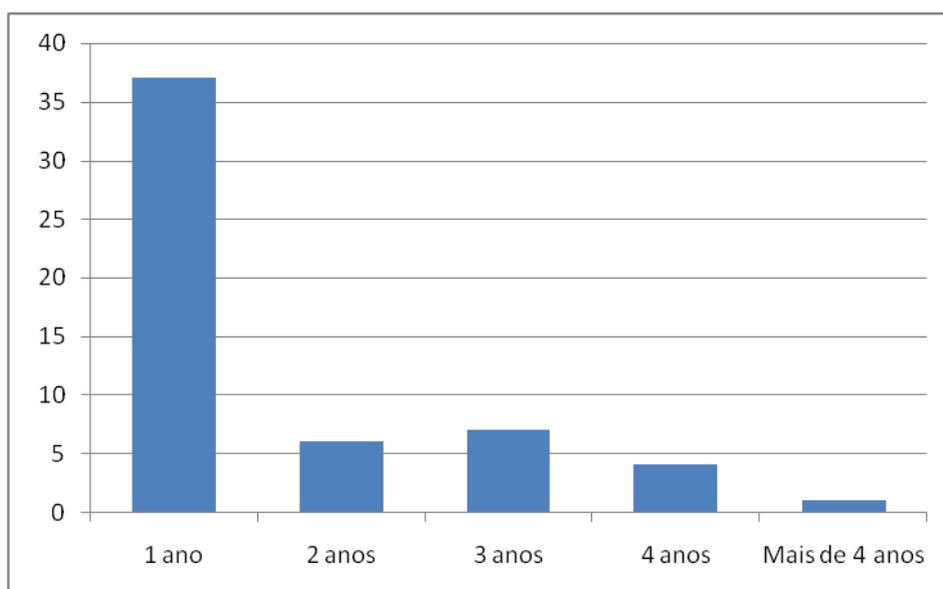
Figura 15: Tempo em que leciona na disciplina de Matemática



Fonte: O Autor (2015)

A questão 8 refere-se ao tempo em que atuam como supervisores do PIBID, as respostas estão apresentadas abaixo.

Figura 16: Tempo como supervisor/número de supervisores



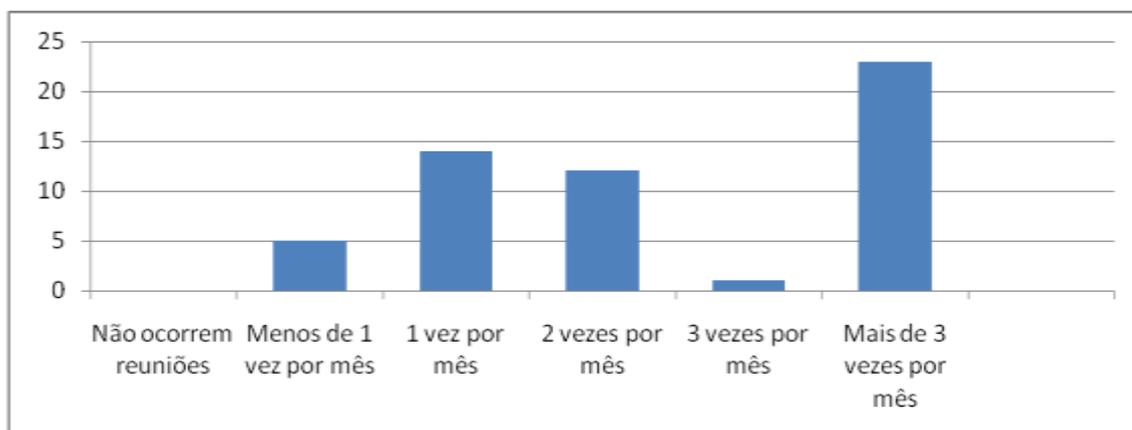
Fonte: O Autor (2015)

A questão 9 trata da área de formação dos supervisores. Dos 55 que responderam ao questionário, 48 são licenciados em Matemática, 1 é Bacharelado em Matemática e 6 possuem licenciatura em outras áreas.

A questão 10 revela como se deu a entrada dos supervisores e de suas respectivas escolas no PIBID. As respostas mostram que 12 entraram no programa por meio de indicação, 19 por teste de seleção e 24 por análise do currículo.

A questão 11 refere-se à periodicidade em que ocorrem as reuniões dos subprojetos. As respostas estão apresentadas no gráfico abaixo na forma de números de reuniões seguidas pelo número de respostas dos supervisores.

Figura 17: Números de reuniões/números de respostas dos supervisores



Fonte: O Autor (2015)

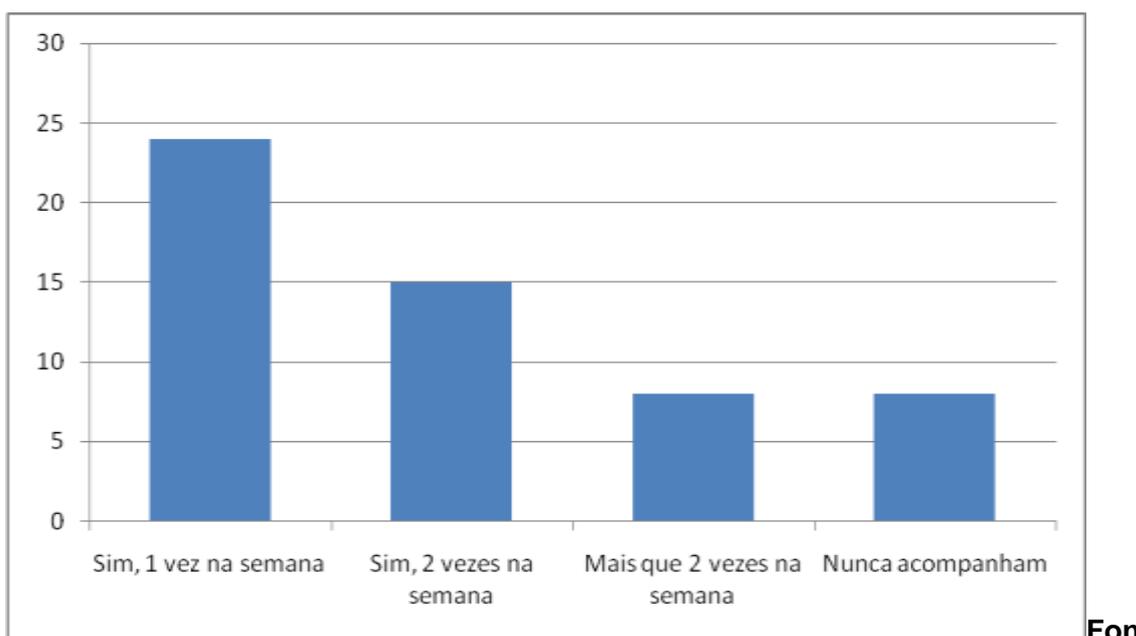
A questão 12 relata a participação dos supervisores nas reuniões dos subprojetos, na qual 47 supervisores responderam que participam em todas as reuniões e 8 apenas quando há convocação do (a) professor (a) coordenador (a) de área.

Na questão 13 todos os supervisores responderam que participam do desenvolvimento das atividades preparadas pelos bolsistas. E na questão 14 que se refere aos critérios adotados para a escolhas dessas atividades, 22 supervisores responderam escolher as atividades que possam contribuir para a formação dos bolsistas, e 33 dos supervisores responderam que as atividades escolhidas são aquelas que atendam às necessidades dos alunos.

A questão 15 indagava aos supervisores se houve situações em que se necessitou a intervenção deles durante as ocasiões em que os pibidianos aplicavam as atividades planejadas. Dos supervisores que responderam ao questionário, 32 responderam que já tiveram que interferir ao menos uma vez e 23 supervisores responderam que nunca houve a necessidade de intervirem durante a aplicação das atividades.

Na questão 16 os supervisores deveriam responder se acompanhavam os bolsistas e com que frequência.

Figura 18: Resposta/números de vezes/números de supervisores que responderam



Fonte: O Autor (2015)

A questão 17 pedia para que os supervisores descrevessem como eles percebem a sua importância na formação dos futuros professores de Matemática. No APÊNDICE 01 se encontram todas as respostas na íntegra, organizadas pela ordem de respostas do questionário.

3.2 ENTREVISTAS

Após obter o *feedback* do questionário fez-se a leitura das 55 respostas dos supervisores que responderam ao questionário. Depois disso, fez-se uma leitura flutuante das respostas da questão 17 classificando-as entre aquelas que mais se aproximavam do decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e as que mais se distanciavam atribuindo-se pesos para diferenciá-las.

Art. 2º Para fins deste Decreto, considera-se:

Nº IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

Art. 3º São objetivos do PIBID:

Nº V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Acredita-se que realizar entrevistas com os supervisores do PIBID dos subprojetos matemática do Brasil nos possibilitará responder a pergunta desta pesquisa. Para a escolha dos supervisores que foram entrevistados estabeleceu-se os seguintes critérios: primeiramente foi escolhido os supervisores que possuíam mais de 10 anos de atuação como professor de Matemática, o segundo critério adotado foi que seu tempo como supervisor do PIBID fosse superior a 2 anos, outro quesito adotado foi que os critérios adotados para a escolha das atividades preparadas pelos bolsistas fossem atividades que pudessem contribuir para formação dos bolsistas ID, e por fim que a resposta do supervisor à questão 17 tivesse sido classificada em próximas do desejável.

Resumindo os critérios adotados foram os seguintes:

- I. Tempo de atuação como professor de Matemática;

- II. Tempo de trabalho como supervisor do PIBID;
- III. Os critérios adotados para a escolha das atividades preparadas pelos bolsistas;
- IV. E as respostas da questão 17, na qual os supervisores responderam como eles percebem a importância deles na formação dos futuros professores de Matemática.

Aplicando esses critérios às respostas dos 55 supervisores que responderam o questionário, 17 deles foram selecionados como potenciais entrevistados. Na tabela abaixo se encontram as respostas da questão 17 dos selecionados.

Tabela 5: resposta da questão 17 dos supervisores selecionados.

SUPERVISOR	RESPOSTA
SUPERVISOR 3	Acredito no projeto do PIBID. Ele beneficia a escola em que trabalho, os alunos da escola e a mim, que hoje busco mais alternativas para os problemas da educação. Acredito também no quanto o projeto contribui para o crescimento profissional dos bolsistas, que com a minha orientação, entram em contato com a realidade da escola: seu cotidiano, problemas, soluções e a busca constante em melhorar!
SUPERVISOR 7	Como supervisor procuro fazer com que os alunos percebam a realidade de uma sala de aula, articulando a teoria com a prática, orientando-os para que observem a conduta dos alunos, no dia a dia, na interação com o professor e com o conteúdo a ser estudado, e que interajam com os alunos para que eles possam perceber suas dificuldades de aprendizagem e suas necessidades.
SUPERVISOR 9	Acredito que o processo de formação docente deve oferecer aos estudantes momentos de problematização da prática pedagógica e desse modo, optamos por desenvolver com os bolsistas as seguintes atividades em nossa Escola de atuação: o auxílio-professor, o curso de reforço, o curso de nivelamento e a implementação de uma sala-ambiente. Assim, ao participar dessas ações, de experiências metodológicas e práticas inovadoras, articuladas com a realidade local da escola eles poderão ter uma percepção “ampliada” do seu futuro campo de atuação.
SUPERVISOR 12	Acredito que nossa troca de experiências durante os encontros no planejamento e a aplicação das atividades propostas aos alunos da escola parceira, seja a maior contribuição que o PIBID proporciona para os futuros professores. Apesar dos meus bolsistas não assistirem as minhas aulas, aliás, acredito que esta etapa fique para o estágio, a presença deles em outras atividades na escola lhes oferece um momento único de

	aprendizado.
SUPERVISOR 16	Os bolsistas adquirem mais experiência na prática e também segurança, conseguem com estas práticas conhecer melhor a realidade dos alunos e da escola. Na minha escola a acolhida ao PIBID é fantástica tanto por parte equipe diretiva, coordenadores, supervisores e um grande grupo de professores. Procuo sempre passar aos bolsistas minhas experiências como professora e fizemos uma grande troca.
SUPERVISOR 20	Penso ser importante, para os futuros professores, a interação com aulas reais na qual podem vivenciar as experiências que terão em sua futura profissão e analisar as atitudes do professor regente e também suas consequências, podendo desenvolver, com isso, a capacidade de resolver problemas sociais sem maiores complicações.
SUPERVISOR 21	Acompanho a elaboração e desenvolvimento dos projetos a serem aplicados, na escola, durante a edição do PIBID. Supervisiono e oriento as novas estratégias utilizadas, buscando a superação de problemas no processo ensino-aprendizagem. Procuo sempre inserir os futuros professores de Matemática no contexto escolar.
SUPERVISOR 22	O PIBID é um programa que complementa de forma efetiva a formação dos licenciandos, possibilitando a convivência destes com sua futura área de atuação constantemente, ou seja, durante todo o ano letivo. Isso possibilita que o licenciando acompanhe todas as atividades desempenhadas pelo professor da rede Básica de Ensino, desde o planejamento até o conselho de final do ano. Essas ações atuam como complementar ao estágio obrigatório dos licenciandos.
SUPERVISOR 25	Trabalho na educação desde o ano de 1985, quando só havia cursado o magistério para lecionar nas séries iniciais, posteriormente cursei a graduação em Ciências com Habilitação em Matemática, tendo concluído no ano de 2004. Devido a minha experiência e, por já ter trabalhado com todas as séries da educação básica e, pelo fato de estar aberta às ideias novas, disposta sempre a aprender, acredito que tenho algo de importante a acrescentar na formação dos futuros professores os quais supervisiono. Também tenho aprendido muito com eles. Sendo assim, há uma troca de aprendizado.
SUPERVISOR 27	Através da minha experiência tento orientá-los a sempre preparar aulas com antecedência, inclusive, atividades extras caso ocorra algum problema, indicações de livros, sites confiáveis, atividades e dinâmicas.
SUPERVISOR 31	O professor supervisor é uma ponte que liga o licenciando à Unidade de Ensino e responsável por inserir os bolsistas no cotidiano da escola, envolvendo-o nas diversas atividades inerentes a esse ambiente tais como, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres, conselhos de classe, planejamento pedagógico, dentre outros. Para que quando forem professores de fato, já se sintam preparados e capazes de

	lidar com as situações do dia a dia escolar.
SUPERVISOR 34	Através de pesquisa de conteúdos e preparações das aulas.
SUPERVISOR 40	Com toda certeza, me sinto com a grande responsabilidade, não só de incentivá-los, mas também, que descubram dentro de si, o real sentido desta profissão tão importante para a formação de futuros cidadãos. Sinto-me na responsabilidade de acima de tudo, torná-los profissionais de excelência, tanto em termos de compromisso, assim como também, de responsabilidade.
SUPERVISOR 43	Sinto-me muito feliz por poder fazer parte deste processo, pois eles podem participar das atividades, conhecerem o dia a dia da sala de aula, adquirir experiências. Eles me observam. Faço parte disto e me sinto um exemplo. E, além disso, posso me atualizar com eles, saber sobre as novas discussões. Sou formada desde 2006 e de lá pra cá muita coisa mudou. Uma forma de sempre estar atualizada. Faz bem para todos.
SUPERVISOR 44	Existem certos problemas no ambiente escolar que são praticamente impossíveis de não ocorrer, sendo a desmotivação do aluno um dos mais preocupantes, fato rotineiro que ocorre com profissionais de todas as áreas da educação e em diferentes níveis de ensino. Considerado como um problema de difícil resolução é fundamental que o professor compreenda o que vem a ser a motivação e como ela se constrói. Para que o ensino-aprendizagem venha a acontecer de maneira prazerosa é preciso que nós professores venhamos mostrar para os pibidianos a realidade da sala de aula e que com uma aula atrativa, com experimentos, jogos os alunos são motivados e o processo ensino – aprendizagem é feita de forma divertida e alegre.
SUPERVISOR 45	Por eu já ter trabalhado em escola particular, faculdade e atuo em escola estadual, vejo que minha experiência é bem válida para aprimorar as atividades dos pibidianos, principalmente dos iniciantes. Gosto muito deste trabalho, visando sempre às dificuldades dos nossos alunos da escola pública.
SUPERVISOR 52	É importante a participação dos "pibidianos" pelo simples fato de já estarem em contato com seu futuro ambiente de trabalho, nesse contexto tento auxiliá-los na sua formação profissional.

Fonte: O autor

Via *e-mail* foi estabelecido contato com todos os selecionados e apenas 5 deles se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Dos 5 supervisores entrevistados, 1 deles foi entrevistado de forma presencial, por se tratar de uma supervisora que reside na cidade de Curitiba, 3 deles via Skype, que permite realizar gratuitamente chamadas com vídeo, em tempo real, e 1 deles por meio de uma entrevista escrita via *e-mail*, na qual foram enviadas as perguntas para

o supervisor, devido a supervisora não conhecer a ferramenta *Skype*. O roteiro utilizado para a realização das entrevistas semiestruturadas, se encontram no APÊNDICE 2. Abaixo constam algumas informações referentes aos supervisores que responderam afirmativamente em conceder a entrevista.

Tabela 6: Dados dos supervisores que prestaram entrevista

Supervisor	Cidade/UF	Data da Entrevista	Duração	Forma da Entrevista
SUPERVISOR 9	Feira de Santana/Ba	17/09/2015	00:20:10	Skype
SUPERVISOR 20	Cantagalo/Mg	04/09/2015	00:22:15	Skype
SUPERVISOR 31	Teixeira Freitas/Ba	18/10/2015		Escrita
SUPERVISOR43	Curitiba/Pr	24/04/2015	00:30:30	Presencial
SUPERVISOR 44	Mesquita/Rj	13/10/2015	00:25:30	Skype

Fonte: O autor

Abaixo, apresentamos a transcrição das 5 entrevistas e as mesmas foram categorizadas de acordo com princípios da Análise Textual Discursiva (ATD) que será apresentada na sequência.

3.2.1 Entrevista realizada no dia 24/04/2015, com a supervisora Ke. A entrevista foi feita em um colégio na região metropolitana de Curitiba no, qual esse (a) professor (a) atua como supervisor (a).

Entrevistador:

Professora, primeiramente gostaria de saber se você autoriza a utilização dos dados dessa entrevista?

Supervisor:

Sim autorizo.

Entrevistador:

Professora, qual é a sua formação e como se deu a sua entrada no PIBID?

Supervisor:

Olá Enderson, fico feliz pela oportunidade de participar de sua pesquisa. Minha formação é em Matemática pela Universidade Federal do Paraná, fiz especialização em Expressão Gráfica e o Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática também pela UFPR. Na especialização meu orientador foi o professor Emerson também, e eu tenho grande agradecimento por ele ter feito parte de minha formação. No Mestrado minhas orientadoras foram a professora Simone Medina e a professora Ana Maria. Na época do Mestrado, a professora Simone estava na Espanha, e quando ela tomou conhecimento do PIBID, precisava de uma escola e de um professor supervisor. Assim ela me mandou um *e-mail* perguntando se eu gostaria de participar da seleção do PIBID. Eu fiz todo o processo de seleção e selecionaram a mim e a nossa escola para fazer parte do programa, e assim eu estou desde 2011 no projeto.

Entrevistador:

E como foi esse processo de seleção?

Supervisor:

A gente participa de um edital. Eles (Capes) lançam o edital e nós precisamos atender os critérios desse edital. Precisamos apresentar o currículo e a carta de apresentação, se tiver mais professores eles fazem uma classificação e escolhem os supervisores mais bem colocados dentro dos critérios estabelecidos.

Entrevistador:

E há quanto tempo você leciona na disciplina de Matemática?

Supervisor:

Ah, bastante! Acho que uns 12 anos. Desde o começo de minha formação na graduação.

Entrevistador:

A respeito das reuniões do PIBID quando que acontecem?

Supervisor:

A gente tem reuniões periódicas, são duas ou três por mês nas quartas-feiras de manhã. São duas escolas que fazem parte do nosso subprojeto hoje, numa quarta se reúnem o pessoal aqui da escola onde eu trabalho, na outra quarta-feira o pessoal da outra escola e na outra quarta-feira é feita a reunião geral onde todos os pibidianos e supervisores das duas escolas participam.

Entrevistador:

Nessa primeira reunião que você falou, a da escola na qual você trabalha, todos os pibidianos participam?

Supervisor:

Os que fazem parte do projeto aqui do colégio sim. Nessas reuniões a gente escolhe as atividades que iremos desenvolver, a rotina da escola, o que está acontecendo, o que a gente vai produzir na escola, os eventos que têm para participar; como agora começamos a preparar as atividades da semana cultural da escola que vai acontecer em junho; o material; os artigos para mandar para os eventos que irão acontecer e daí a reunião geral é feita com todos preparando atividades em comum.

Entrevistador:

E qual é o seu papel e o papel do coordenador de área no planejamento das atividades dos bolsistas?

Supervisor:

É orientar as atividades deles. Eu aqui na escola oriento as atividades que eles desenvolveram aqui, acompanho, tiro dúvidas, encaminho o que eles devem fazer. Agora a gente decidiu que cada pibidiano vai acompanhar uma turma e desenvolver sequências didáticas com aquela turma. Hoje por exemplo, vieram dois pibidianos, um para o segundo ano A e outro para o segundo ano B, que eram as aulas que eu tinha hoje, cada um deles acompanhou uma turma e vão escolher sequências didáticas para preparar, daí sou eu que faço as orientações.

Entrevistador:

E o professor coordenador de área?

Supervisor:

Ele me orienta, a gente faz formações, nós lemos textos e artigos relacionados à Matemática do Ensino Médio. Agente ajuda eles a verem os eventos, a encaminhar os artigos que iremos publicar, toda essa parte de formação que envolve escola e universidade.

Entrevistador:

E qual é o seu papel e o papel do coordenador de área no acompanhamento das atividades?

Supervisor:

É constante o acompanhamento, tudo o que eles fazem e tudo o que produzem, eles mostram para a gente e nós orientamos. E como a gente está voltando mais para a Matemática, lembrando da Expressão Gráfica que é o projeto que a gente encaminhou para o PIBID, que trabalha com essa questão das imagens dos ícones, toda simbologia gráfica da Matemática para uma melhor compreensão dos assuntos, assim a gente lê textos, busca material a respeito dessas metodologias do ensino da Matemática, utilizando a expressão gráfica.

Entrevistador:

E em seu ponto de vista qual a influência do PIBID na formação dos futuros professores?

Supervisor:

Eu acho essencial, que todo aluno das licenciaturas devam ter essa oportunidade de participar do PIBID, porque é uma riqueza de conhecimento, troca de experiências e de realidade que só nas aulas teóricas das disciplinas pedagógicas da graduação, não permitem que os graduandos tenham acesso a essa realidade em sala de aula. Quando o aluno participa do PIBID não é um estágio é uma formação continuada, porque eles têm que ler, participar de eventos, procurar e escrever artigos, tudo em relação às licenciaturas e eles têm que ter essa formação, precisam estar na escola, conhecer o conselho de classe, ver como é um livro registro de classe, acompanhar as aulas, ajudar os alunos a tirarem dúvidas e tudo isso vai enriquecendo a sua formação para quando eles forem atuar sozinho em sala de aula, eles estarem melhor preparados. Eles ajudam a gente também na resolução dos exercícios, quando o aluno questiona, conseguem ver a dúvida do aluno naquele conteúdo matemático, ver o que o aluno está produzindo e o que não está. E eles já vão pensando, matutando na cabeça deles o que podem fazer de melhor, porque eles se espelham no professor supervisor que acompanha as aulas, mas eu tenho certeza que eles vão matutando o que eles podem fazer de melhor, qual metodologia seria a melhor a utilizar, por serem jovens, são novos, já podem ir para as aulas pedagógicas trocarem suas experiências, nas aulas de

metodologia, isso é um crescimento muito grande. Eu não tive isso, eu caí da graduação já na sala de aula. Lá na graduação as aulas da educação, era tudo lindo e maravilhoso e era aquela busca, daí você chega na sala de aula e muitas vezes se depara com violência, com indisciplina, a própria organização da escola, cada escola tem a sua organização diferente e é preciso se adaptar. Se o aluno já participa disso antes, nossa! É maravilhoso! Ele já se decide também se quer continuar, se quer parar, mas o que a gente tem visto dos pibidianos que tem saído é que eles têm continuado na educação, porque devem ter gostado.

Entrevistador:

E do seu ponto de vista, qual a sua influência na formação desses futuros professores?

Supervisor:

Então como eu comentei na questão anterior, eles se espelham no professor supervisor, na sua metodologia, como você está trabalhando. Quando um professor supervisor aceita um pibidiano ele tem que estar consciente que ele será constantemente avaliado, porque eles estão participando da formação, estão se aperfeiçoando agora, estão se graduando e vendo como eu dou aula, os conteúdos que eu escolho, a forma como eu trabalho, eles vão se espelhando, buscando e vendo se fazem igual depois, se a metodologia pode ser mudada ou não, e eles estão constantemente avaliando e eu sei disso, se eles gostam ou não das minhas aulas, eu não sei. A gente conversa às vezes sobre isso, eu acho que eles gostam da forma que trabalho, porque eu adoro Matemática e falar de uma coisa que a gente gosta, trabalhar no que você gosta acaba inspirando um pouco. Espero passar um pouco disso para eles, a beleza que é ensinar e ensinar o que você gosta.

Entrevistador:

Em questão pedagógica o que você acha que o PIBID contribui para a formação dos bolsistas?

Supervisor:

Toda a parte teórica que é estudada bastante, a gente precisa de acordo com as teorias educacionais que existem, precisa conhecê-las, precisa conhecer os documentos da escola, e toda essa experiência também, toda essa parte pedagógica, conselho de classe, de ver os documentos: PPP e

PPC. O PPP é o documento que rege toda a escola, e o PPC é o documento curricular da disciplina. O plano de trabalho docente, tudo isso vai enriquecendo a formação dos bolsistas e a parte pedagógica que eles precisam conhecer, eles precisam atrelar aos conhecimentos teóricos específicos da disciplina com a vivência da sala de aula com a prática pedagógica, o encaminhamento que a escola tem, e todas as leis que precisa conhecer para que o trabalho pedagógico funcione, não é só ensinar Matemática e trabalhar a Matemática, eles precisam se adaptar a tudo que a escola vive.

Entrevistador:

Você acha que seu tempo de trabalho influencia na sua prática e na formação dos bolsistas?

Supervisor:

Eu acredito que sim, nas conversas que tenho com eles vou sempre lembrando algo que aprendi, como: olha esse método, procure isso e aquilo, tal livro. Às vezes a gente faz a avaliação do livro didático, algum livro é melhor que o outro, ah, eu já trabalhei com esse e não gostei. E cada ano eu mudo, nunca utilizo o mesmo livro e material que eu usei no ano anterior. Nesse ano, por exemplo, estou focando mais na leitura, na literatura Matemática, então ontem mesmo eu entreguei um texto do livro da Alex Belo falando sobre a progressão geométrica, então através da literatura introduzir o conceito e ir trabalhando, é uma coisa que eu não fiz no ano passado. Eu uso o mesmo planejamento do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, não tem muita variedade, mas a forma de trabalhar eu procuro diversificar e eu consigo perceber. Nesse ano vou fazer assim, porque no ano passado não deu certo, e você vai aprendendo coisas novas e, as coisas que dão certo vamos acrescentando na metodologia. Isso vou trocando com os alunos PIBIDIANOS para que eles percebam que é flexível. Trabalhar com a educação tem que ter flexibilidade, não deu certo, para, pensa e fazemos de novo, isso é avaliação.

Entrevistador:

Em sua visão o domínio do conteúdo matemático interfere na prática?

Supervisor:

Sim, porque às vezes os alunos têm dúvidas, não que o professor tem que saber tudo. Se o professor não sabe, tem que ter a humildade de dizer que

vamos ver melhor isso, na próxima aula eu trabalho essa questão, mas quanto mais você souber é melhor, porque o aluno quer isso, ver o professor como senhor ali daquele conhecimento matemático. Como eu na parte da Matemática, e assim é com todos os professores de Matemática. Então eles perguntam uma coisa e o professor precisa ter o domínio do conteúdo, o professor pode também fazer associação do que eles perguntam com o que você está trabalhando, porque às vezes o conceito que você está trabalhando desperta outras perguntas neles, relacionadas com outros conteúdos da disciplina e a gente tendo esse domínio de conteúdo, consegue interpretar a pergunta do aluno, a conexão que ele está fazendo entre as coisas. E também tem os anos de experiência, por exemplo, a aula que eu dou para o terceiro ano hoje é bem diferente de quando eu comecei, há dez anos, a trabalhar com o terceiro ano e assim a gente vai acrescentando. Temos que estudar também, porque as aulas da graduação não dão conta de ensinar tudo que a gente precisa ensinar no Ensino Médio. Eu cansei no começo de estudar coisas que eu não tinha estudado na universidade, e tinha que estudar para poder dar aula e agora não, com o tempo a gente vai acrescentando. O domínio é importante, não só o domínio, mas a parte de didática também é importante e ter a flexibilidade de conversar com o aluno ou de utilizar um recurso, opa, isso não deu certo e explicar de uma outra maneira o mesmo assunto para que o aluno possa entender melhor e por isso, procuro diversificar, trabalhar desenhos, representações, trabalhar contas e aproveitar todo tipo de conhecimento que o aluno possa ter. Nem todo mundo gosta de matemática, nem todo mundo gosta de conta, então se for cobrar à risca só conta, o raciocínio matemático, eu acabo reprovando muitos alunos. Então eu procuro trabalhar uma teoria, um matemático, um conceito, ou vamos discutir um filme procurar outras coisas, também ajuda o aluno a se interessar um pouquinho mais e aos poucos ir inserindo ele nesse mundo de contas.

Entrevistador:

Professora, nesses doze anos de prática, para você o que influenciou no seu ser professor?

Supervisor:

Na escola, quando cursava a Educação Básica, eu tive ótimos professores de Matemática. Na verdade eu tive duas, e eram irmãs. Nelas eu

via o gostar da Matemática, e eu sempre fui bem em Matemática. Era uma coisa que eu gostava de fazer, mas eu não queria ser professora, então eu fui primeiro fazer Matemática Industrial, nesse caminho eu fui convidada a trabalhar em uma escola na região metropolitana de Curitiba, e era uma escola contra turno, eu participava das reuniões pedagógicas na escola regular, fazia todos os cursos que eles faziam e fui me apegando e gostando. Deste modo decidi trabalhar com a Matemática, divulgar a Matemática aos alunos e fui percebendo com o tempo que os alunos gostavam menos de Matemática do que das outras disciplinas. Eu queria mostrar para eles que aquilo podia ser diferente, foi aí que mudei para licenciatura em Matemática. Fiz três anos de Matemática Industrial e depois mudei para licenciatura e daí foi uma coisa atrás da outra. Minha irmã fez também Matemática e agente sempre trocava muita figurinha. Como eu fiz três anos de Matemática e ela começou Matemática logo depois, a gente trocava conhecimento, ela me ajudava e eu ajudava ela no que cada uma tinha mais facilidade de aprendizagem. E como a Matemática é uma paixão minha, eu gosto de ler sobre a Matemática, gosto de resolver exercícios, pego exercícios do Enem de Matemática para resolver para ver o que eu posso inserir nas aulas, exercícios do livro eu gosto de resolver, a parte de geometria é uma grande paixão minha. Então, eu gosto de Matemática, essa coisa pessoal que eu tenho, ajuda a trabalhar. Numa palestra que eu participei na UNIBRASIL sobre Freud que ele dizia que, a única coisa que justifica é o amor e o trabalho, então se você amar aquilo que você faz você é bem mais feliz. O estar com os alunos e as discussões sobre educação me fizeram a mudar para licenciatura.

3.2.2 Entrevista realizada do dia 13/10/2015 às 22h, com o supervisor (a) do PIBID: JO, da cidade de Mesquita – RJ. Subprojeto pertencente ao PIBID - Interdisciplinar entre a área de Matemática e outra área do IFRJ-Nilópolis - Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Entrevistador: Tudo bem Jo? Prazer eu sou Enderson Lopes Guimarães, sou Mestrando do programa de Pós Graduação em Educação em

Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná. Minha dissertação esta inserida nas linhas de pesquisa de formação de professores e políticas públicas, minha pesquisa é sobre o PIBID.

Entrevistador: Você autoriza a gravar essa entrevista?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Qual a sua formação?

Entrevistado: Eu fiz graduação em ciências com habilitação em matemática, pela universidade estadual de Pernambuco.

Entrevistador: Como se deu a sua entrada no PIBID?

Entrevistado: Foi um processo seletivo entre 2010/2011, estavam selecionando professores de algumas escolas da baixada fluminense para participar desse projeto, e lá na minha escola na verdade já tinha um professor, mas ele estava desistindo do projeto por ter passado em um outro concurso. Ai no final do ano houve essa possibilidade de fazer a inscrição e eu e todos os outros professores da escola fizemos, quer dizer todos os de exatas, e eu consegui passar por todo o processo seletivo e consegui entrar no projeto do PIBID.

Entrevistador: Nesse processo seletivo teve provas?

Entrevistado: Na verdade foi análise do currículo, entrevistas e através do currículo comprovação das experiências, ai eu consegui entrar em 2011 e fiquei até junho de 2015.

Entrevistador: Há quanto tempo você leciona na disciplina de matemática?

Entrevistado: Há uns 15 anos.

Entrevistador: No seu projeto havia reuniões?

Entrevistado: Sim tinha sim, havia dois tipos de reuniões, eu supervisor com os universitários que trabalhavam comigo em uma escola pública, e por semana a gente tinha dois encontros. Em um encontro era para preparar os experimentos, fazer os testes dos experimentos, e no encontro seguinte era para realizar o experimento com os alunos da escola pública. E também tinha as reuniões e os encontros com os supervisores e coordenadores do projeto, para avaliar, dar ideias, para ajudar nos experimentos.

Entrevistador: O que é esses experimentos?

Entrevistado: O projeto PIBID aqui na IFRJ, ele é um projeto institucional de bolsas de iniciação a docência, o projeto em si, pega alguns alunos da licenciatura lá do IFRJ, apresenta uma realidade, que hoje em dia é muito preciso, para aproximar a escola dos universitários, esses universitários também são pegos pelo processo seletivo no instituto, selecionava para algumas escolas alguns universitários e esses universitários que são de licenciatura em matemática, química e física, se reunião com seus supervisores e de acordo com o programa que na escola ia ser tomado um projeto, de acordo com os professores e os programas dos professores de matemática, química e física estava sendo dado em sala de aula para os alunos da escola pública, os universitários montavam experimentos, jogos em cima daquele conteúdo, aqui no Rio de Janeiro todas as escolas públicas usam um plano de trabalho que eles chamam de currículo mínimo, onde em todas as escolas, todos os bimestre se trabalha o mesmo conteúdo, logo a montagem dos jogos e experimentos são em cima do conteúdo que será trabalhado ao longo do bimestre.

Entrevistador: Qual é o papel do coordenador de área na escolha das atividades dos bolsistas?

Entrevistado: Há, os coordenadores de área são os professores lá do IFRJ?

Entrevistador: Isso, esses mesmos!

Entrevistado: Da mesma forma que eles fizeram o processo seletivo para a escolha dos supervisores, eles também fizeram um processo seletivo com os alunos universitários que queriam participar do projeto.

Entrevistado: Em cada área com um coordenador diferente, um coordenador de química, um coordenador de matemática, um coordenador de física, eles se reunião tanto com os supervisores, tanto com os bolsistas, que são os alunos lá do Instituto, esse professor lá do Instituto ajudava nos experimentos, sempre dando ideias, principalmente com experimentos com matérias recicláveis, material de fácil acesso, para montar kits para as escolas, os dois ajudam muito.

Entrevistador: Esse é o papel deles?

Entrevistado: Sim, no caso em cada área aqui um coordenador é responsável, os de matemática se reúne com os alunos bolsistas de

matemática, os de física com os de física e os de química com os alunos bolsistas de química para ajudar no desenvolvimento das atividades, dos experimentos.

Entrevistador: E o papel do supervisor? No caso o seu papel na escolha das atividades?

Entrevistado: O Supervisor, primeiro é o professor da escola pública onde esta sendo realizado o projeto, e na verdade o supervisor ele ajuda na escolha das atividades, dos experimentos, dos jogos, é muito importante a participação dele, porque eles esta mais próximo da realidade dos alunos da escola pública, sabe como é o dia-a-dia da escola pública, sabe como é os alunos, então ele serve tanto nessa parte da escolha das atividades, olha esse experimento não da certo porque não faz parte do cotidiano dos alunos, é melhor fazer dessa maneira do que de tal maneira, o papel do supervisor na sala de aula, la com os experimentos, é também através da sua experiência ajudar dando ideias, ele também é responsável pelo conteúdo ministrado pelos alunos, ele passa para os bolsistas e os bolsistas se reúnem e montam os experimentos e os jogos.

Entrevistador: E como você acompanhava essas atividades?

Entrevistado: Acompanhava desde o inicio, na escolha do experimento, na maneira de confeccionar, elaborar e aplicar na sala de aula com os alunos. Levavam os alunos para o laboratório lá no colégio onde eu trabalhava, tinha um laboratório grande, fazíamos os experimentos lá, e também utilizávamos também as salas de aula dos alunos. Tanto na escolha e elaboração das atividades e no dia do experimento, o supervisor estava lá junto para ajudar, porque os bolsistas não são do colégio, eles não conhecem o colégio, o professor que trabalha lá que conhece o colégio, a estrutura do colégio, a direção do colégio, então através do supervisor os bolsistas tem acesso para entrar e sair do colégio, para confeccionar os experimentos e para realizar as atividades em sala de aula.

Entrevistador: E os bolsistas chegavam ir para sala de aula?

Entrevistado: Sim, várias vezes. Tinha experimentos que eram realizados na própria sala de aula dos alunos e tinha alguns que eram aplicados no laboratório.

Entrevistador: Eles, os bolsistas, acompanhavam as aulas ou só aplicavam?

Entrevistado: Não, eles só aplicavam as atividades. Não é que o bolsista ia para sala de aula dar aula, ele ia lá realizar uma atividade, que podia ser um experimento de matemática, um experimento de química, um experimento de física, mas sempre antes da aplicação tinha a uma introdução explicando o conteúdo que o professor estava dando, relacionando a atividade que eles iriam fazer com o cotidiano do aluno, eles davam uma introdução no conteúdo e a partir daí eles começavam a aplicar atividade.

Entrevistador: Do seu ponto de vista, qual a importância do PIBID para a formação dos futuros professores de matemática?

Entrevistado: Olha, é muito importante! Estamos em uma realidade dos estudantes. Porque tem algumas universidades que estão jogando os futuros professores, de tal forma que a única coisa que eles exigem mesmo, é um estágio não remunerado assinado pela direção da escola e pelos professores, eles vão lá acompanham algumas aulas durante o ano. E o PIBID não, no PIBID é totalmente diferente, o bolsista tem em mãos e vê a realidade do aluno da escola pública, porque verifica a dificuldade dos alunos, ficam mais perto da aprendizagem dos alunos. Então o PIBID de certo modo mostra a realidade da educação brasileira para os futuros professores, e tão bom que todos os jogos que os bolsistas confeccionam durante o tempo que estão no PIBID eu sempre digo para eles, guardem porque vocês irão precisar quando estiverem lecionando, e o grande trunfo das nossas aulas são esses experimentos, porque é algo diferente que os alunos vêem além de quadro e giz e giz e quadro. Então é totalmente diferente os alunos que participam na escola, vimos ótimos resultados depois que aplicamos as atividades, e mostra para o universitário, futuro professor que ele precisa de conhecimentos além de domínio de aula, ele precisa de algo a mais, para que venha a fazer que os alunos se interessem pelo conteúdo que esta sendo trabalhado na aula dele, então o PIBID tem mostrado para ele.

Entrevistador: Do seu ponto de vista, qual a sua influência como supervisor na formação dos futuros professores de matemática?

Entrevistado: A minha influência como supervisor é mostrar para os futuros professores, a verdadeira realidade da educação brasileira. O que o

professor precisa fazer para transmitir o pouco que sabe para os alunos, transmitir de tal forma que os alunos venham a se interessar pelo conteúdo. Então é mostrar para os bolsistas e outros professores que o negócio é o seguinte: ali na sala de aula estão os alunos, no estágio que vocês fazem vocês vão apenas assistir uma aula do professor, podem até participar e ok. Vocês aqui do PIBID são diferente, vocês tem uma visão diferente dos nossos alunos, vocês tem outras expectativas, então aproveitem o máximo o tempo que vocês estão no PIBID para aprender com isso, sugar isso, porque a realidade é totalmente diferente do que você vê, do que você ouve falar por ai. Os bolsistas gostavam muito. Então o meu papel como supervisor, não era apenas supervisionar as atividades, ver se eles estavam frequentando ou não, não era só isso, era mais do que isso. Era como se eu fosse mostrar a realidade, aconselhar os bolsistas, mostrar para eles o melhor caminho para se ter uma boa aula para que os alunos venham a se interessar, então eu até hoje ajudo os bolsistas nesse sentido.

Entrevistador: Você se vê como colaborador na formação de futuros professores através do PIBID?

Entrevistado: Sim! Comparando alguns universitários que participaram do PIBID e outros que não participaram. Os que participaram do PIBID ouve um processo seletivo lá na escola pública para contrato, antes de sair o concurso, e eles estavam aproveitando os professores que participaram do PIBID, porque através do PIBID eles realizavam atividades lúdicas em sala de aula que atrai a atenção dos alunos, então já é um diferencial já contava ponto quem participava, então qual era a pergunta mesmo?

Entrevistador: Você se vê como colaborador na formação de futuros professores através do PIBID?

Entrevistado: Sim, como eu falei na resposta anterior, o meu papel não era apenas supervisionar, não era só ajudar na escolha, na confecção dos experimentos, era mais que isso, era mostrar a realidade da escola pública aos futuros professores, e com isso eu ajudava os futuros professores ter um desempenho melhor em sala de aula, do que a maioria dos professores.

Uma das atividades dos bolsistas que eu gostaria de colocar é a participação deles em congressos, os pibidianos começaram a escrever artigos depois que começaram a participar do PIBID, e esses artigos foram publicados

em várias revistas, em vários congressos nacionais e internacionais de matemática. Esse era outro foco que eu gostava de desenvolver com os universitários, vamos escrever um artigo, qual experimento, vamos escrever para os congressos, para os encontros de matemática e verificar se vai ser aprovado, e eram aprovados, o PIBID e o IFRJ enviavam os alunos bolsistas para apresentar os trabalhos nos congressos. Nesses quatro, cinco anos, foram vários trabalhos publicados em revistas e congressos.

3.2.3Entrevista realizada do dia 04/09/2015 às 17h, com a supervisora do PIBID: Ana, da cidade Cantagalo – MG. Subprojeto pertencente ao PIBID-matemática do IFMG- Campus São João Evangelista.

Entrevistador: Tudo bem Ana? Prazer eu sou Enderson eu sou Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná. A minha pesquisa é sobre o PIBID e também sobre algumas políticas públicas.

Entrevistador: Você autoriza a gravar essa entrevista?

Entrevistada: Sim

Entrevistador: Depois de transcrito a sua entrevista mandarei para você aprovar se está tudo de acordo conforme você disse.

Entrevistador: Primeiramente eu gostaria de saber qual é a sua formação e como se deu a sua entrada no PIBID?

Entrevistada: A princípio eu sou formada em Bacharelado em Ciências Contábeis, no último ano de faculdade eu comecei a trabalhar com dar aulas de contabilidade num curso técnico, depois surgiu à oportunidade de trabalhar com matemática e eu fiz a complementação pedagógica em matemática da chamada resolução dois. Depois disso eu fiz uma pós-graduação a distância e trabalho com aulas de matemática há 15 anos, com muitos autos e baixos.

Entrevistador: E como se deu a sua entrada no PIBID?

Entrevistada: Eu trabalho em uma escola estadual de Minas Gerais, a nossa escola foi convidada a participar do programa do PIBID do IFMG que tem um campus em São João Evangelista, cidade vizinha de Canta Galo. A minha diretora primeiramente pediu que eu fosse fazer o processo de seleção,

na minha escola eu fui fazer e mais ninguém quis participar. Entrei para coordenação e no segundo momento teve mais dois participantes aqui da escola, mas a maior pontuação fui eu que obtive e estou como supervisora até hoje. Eu estou no PIBID como professora supervisora há três anos.

Entrevistador: Como que funciona o PIBID ai Ana? O que vocês fazem?

Entrevistada: Logo que entramos nós tínhamos mais bolsistas, do começo do ano para cá, não sei se você sabe, mas começou uma reestruturação do programa aonde reduziu o número de bolsistas, por isso teve uma mudança no edital na estrutura, mas a princípio no começo nós tínhamos na nossa escola que é uma escola razoavelmente pequena que tem em média 500 alunos que trabalhamos com turmas de 6º ao terceiro ano do ensino médio. Tínhamos até o ano passado nove bolsistas esse ano já caiu para cinco. Os pibidianos acompanham os professores, a gente faz um trabalho às vezes dentro de sala e às vezes fora, acompanhando e ajudando, para a escola funciona tanto como monitoria quanto tão próximo de um estágio, e para os meninos pibidianos, é toda essa parte do convívio de estar ali junto com o aluno e o professor, tem também toda a parte de pesquisa, o nosso grupo tem que apresentar pelo menos uma vez por mês eles precisam apresentar um relato de experiência ou um artigo ou alguma coisa nesse sentido.

Entrevistador: Anna ocorre reuniões?

Entrevistada: Sim, a gente costuma fazer reuniões aqui na escola no período mais próximo, às vezes com todos, às vezes eu divido partes com uns e partes com outros, porque eu trabalho na escola os dois turnos. Entro às 7h da manhã e saio às 7h da noite. No período da manhã eu sou professora e na parte da tarde eu sou técnica contábil da escola. Os pibidianos podem me ver tanto de manhã quanto a tarde, eu me encontro com os meninos nos dois horários, para mim enquanto professora é muito prático isso, porque eu posso ter contato com eles o tempo todo. Então a gente tem reuniões aqui para decidir alguns projetos, por exemplo, agora nós estamos organizando a segunda-feira de matemática da escola, fizemos uma o ano passado e esse ano agora vamos fazer outra. O trabalho deles nessa feira é muito intenso, é muito eles mesmo que ajudam, eles que se colocam mesmo a fazer até mais do que alguns professores da escola, infelizmente. Com a coordenação Geral

que é a coordenação do Instituto a gente também tem reuniões não tão periódicas, a nossa coordenadora esse ano ela está com uma proposta de vir todo mês participar de pelo menos uma reunião com a gente aqui. Além dessas reuniões nós também somos convocados pelo Instituto a participar de algumas reuniões lá também.

Entrevistador: E as reuniões no Instituto acontecem de quanto em quanto tempo?

Entrevistada: As do instituto são mais espaçadas, costumam acontecer quatro a cinco vezes no ano.

Entrevistador: E a coordenadora de área que é a sua coordenadora ela participa de todas as reuniões?

Entrevistada: Não, ela vem na escola pelo menos uma vez por mês, mas a gente tem contato por e-mail, por telefone. Nós nos reunimos uma vez por mês, ela vem à escola e nós marcamos uma reunião todo mundo junto.

Entrevistada: No estado de Minas tem um encontro anual do PIBID. Daí vem todos os pibidianos do Estado, não só da área de matemática, mas sim de todas as áreas das licenciaturas. No nosso campo do Instituto Federal, nós só temos PIBID de matemática.

Entrevistador: Ana o que vocês discutem nessas reuniões?

Entrevistada: Andamento de projetos, os projetos que têm correlação a gente tenta desenvolver projetos para cada turma específica conforme eles precisam e a gente também desenvolve projetos mais específicos voltados para a OBMEP, para PROEB que avaliação do Estado de Minas, para a SAEB que é a avaliação nacional e também para a própria seleção do instituto. Então a gente tenta fazer um trabalho diferenciado voltado para essas avaliações, para os alunos que têm interesse. Fora isso projetos para recuperar e intervir nas dificuldades dos nossos alunos, que não são poucas. Nós temos recebido alunos que são matematicamente analfabetos.

Entrevistador: Os Pibidianos atuam diretamente com esses projetos?

Entrevistada: Sim, como eu te falei eles acabam fazendo um trabalho que se assemelha bastante com a monitoria, eles ajudam os professores de dentro de sala de aula a trabalhar com esses diferentes níveis de aprendizagem, que a gente tem em sala uma diversidade muito grande, e fica complicado trabalhar com 40 realidades diferentes em 50 minutos.

Entrevistador: E eles chegam atuar sozinhos?

Entrevistada: Não, estão sempre com a gente. Eu não costumo fazer muito isso, mas na escola tem professores que fazem, é quando o aluno tem muita dificuldade o professor retira o aluno de sala de aula e ele fica por conta do pibidano. Nesse momento o pibidiano está trabalhando sozinho com o aluno, mas com uma orientação prévia do professor do que será feito.

Entrevistador: E eles acompanham somente as suas aulas ou eles acompanham as aulas dos professores de matemática também?

Entrevistada: Eles acompanham as aulas de outros professores também, nós somos quatro professores de matemática aqui na escola, e nós temos pibidianos que acompanha os quatro. Tem pibidiano que acompanha mais que um professor, só tem uma que só vem um dia e acompanha uma única professora. Os outros são bem variados acompanham de dois a três professores, um dia para cada. Eu tenho comigo em dias diferenciados três pibidianos trabalhando, cada dia com um e esses mesmos trabalham com outros professores, acho que é até muito interessante para ele ter esse convívio diferente com várias formas, outro momento que eles atuam não sozinho, mas com a gente é quando a gente abre espaço para eles aplicar algum projeto, algumas aulas que eles prepararam uma solução de exercício de uma forma diferenciada, uma explicação de matéria na forma diferenciada, mas daí depende do professor.

Entrevistador: Qual que é o seu papel e do coordenador de área na Escolha das atividades?

Entrevistada: É bem coordenar mesmo, ver as ideias que eles têm ver a viabilidade de aplicação desses projetos ou não, e auxiliá-los no que tiverem dúvidas, na verdade eles me auxiliam, vou ser bem sincera com você, eu acho que eles me passam muito mais do que eu faço para eles, por exemplo, eu acho que o meu papel mais fundamental e se tivesse alguma coisa algum atrito assim, se algum não tivesse fazendo o seu papel seria o meu papel chamar atenção, supervisão mesmo, eu estando ali acompanhando o papel deles dentro da escola, acompanhando e resolvendo o que precisa ser resolvido, graças a Deus até hoje nunca deu problema, a gente trabalha de uma forma bem tranquila. É mesmo o tempo de aplicação, tempo de duração de uma atividade, escolher com o grupo o que vai ser feito ou não, meu papel

fica bem nisso. Daí já a minha coordenadora de área, o papel dela é me cobrar como anda e ver com os meninos como que está à produção dos artigos dos relatos de experiência, ela tem cobrado muito isso é analisado. A intenção do campus é publicar um livro esse ano, com esses relatos de experiência do pibidianos e essas pesquisas.

Entrevistador: Do seu ponto de vista qual é o papel do PIBID na formação dos futuros professores?

Entrevistada: Do meu ponto de vista o papel mais fundamental do PIBID é dar oportunidade ao pibidiano de vivenciar daquilo que ele vai ele vai trabalhar. De ver na prática como é, porque eu não sei se você concorda comigo, mas no estágio é muito forçado, é aquele negócio muito ensaia Dinho, o professor prepara uma aula o professor vai lá assistir, o estagiário vai lá assistir às aulas e vai tudo tranquilo. O estagiário vai lá prepara uma aula que também vai acontecer tudo tranquilo. Já no PIBID não, o aluno está lhe acompanhando dia a dia, vendo as situações que surgem em sala de aula e vendo como é que cada professor resolver aquilo. Então ele consegue ter esse convívio sem ter o peso da responsabilidade do professor, ele consegue ver como funciona sem ter o estresse que nós temos. Daí ele pode decidir se é aquilo mesmo que ele quer fazer ou não, quase sempre faz com que eles querem continuar, porque como disse um professor meu lecionar vicia, como eu tinha falado quando comecei a dar aula foi no último ano de faculdade, foi mais para terminar minha faculdade mesmo e na faculdade quando eu disse para ele, meu professor de contabilidade, que eu tinha começado dar aulas ele me disse: Ana nunca mais você sai! Meu sonho não era dar aula, e realmente não era, e ele reafirmou dizendo que fazia 15 anos que ele dizia que o dele também não era.

Entrevistada: Na sala de aula tem muita coisa que te desgasta, a sala de aula é muito desgastante, mas na hora que você consegue ensinar, que você consegue transmitir alguma coisa, quando você vê que o aluno aprendeu aquilo que você estava falando é uma sensação muito diferente, é muito boa, então acaba te viciando.

Entrevistador: Como que você vê a sua importância na formação desses futuros professores?

Entrevistada: Nossa eu nunca tinha pensado nisso, você me fez uma pergunta capciosa, eu nunca me analisei nessa situação, eu nunca perguntei isso para os meninos, acho que seria interessante se eu perguntar para ver o que eles acham. Eles elogiam muito essa questão de contato, a maioria também foram meus alunos sabe os cinco pibidianos da escola já foram meus alunos, então que eu tenho com eles é uma relação bacana, a gente conversa, a gente troca experiências, fulano troca eu acho que isso, isso aqui não está funcionando bem. Assim, primeiro foi despertar a vontade neles de estudar matemática, eu tenho uns relatos de alguns deles que eles foram fazer matemática por minha causa, é bacana! Eu falo que é essa sensação que Vicia a gente na sala de aula, você ver que você influenciou alguém, eu tenho graças a Deus essa admiração deles. O que é mais positivo é isso daí, mostrar pra eles que é difícil o dia a dia da sala de aula, e está ficando cada vez mais complicado, mas se a gente persistir um pouquinho ainda vale à pena.

Entrevistador: E você se vê como co-formadora de futuros professores?

Entrevistada: Eu nunca parei pra analisar, mas eu acho que sim! Porque eu faço parte desse processo. Tem horas que a gente está mais parado, e eles trazem questões da faculdade para mim, pergunta daí a gente vai trocando ideias em relação às disciplinas que eles estudam esse ano menos porque eu estou trabalhando com oitavos e nonos anos, o ano passado só trabalhava com ensino médio daí era mais ainda, sem falar da questão do dia a dia mesmo da sala de aula que eu acabo influenciando muito sim.

Entrevistador: Obrigado Ana, até mais.

Entrevistada: Eu que agradeço por me escolher para fazer parte da sua pesquisa.

3.2.4 Entrevista realizada do dia 17/09/2015 às 21h, com a supervisor (a) do PIBID: Ri, da cidade Feira de Santana – BA. Subprojeto pertencente ao PIBID - Matemática do UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana.

Entrevistador: Tudo bem Ri? Prazer eu sou Enderson Lopes Guimarães, sou Mestrando do programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná. As linhas de

pesquisa as quais minha pesquisa faz parte é formação de professores e políticas públicas, minha pesquisa é sobre o PIBID.

Entrevistador: Você autoriza a gravar essa entrevista?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Ri qual é a sua formação?

Entrevistada: Eu sou graduada em licenciatura em matemática e mestranda do programa de pós-graduação em filosofia e ciências da UFA.

Entrevistador: Em qual cidade você esta?

Entrevistada: Eu estou em Feira de Santana.

Entrevistador: E sua entrada no PIBID como se deu?

Entrevistada: Minha entrada no PIBID se deu por meio de seleção. Aqui na Bahia, não sei se nos outros estados funcionam assim, mas aqui algumas escolas são selecionadas, essa seleção nas escolas é pela receptividade que as escolas mantêm com os estagiários das UF's, da universidade que atua aqui que é a universidade estadual de feira de Santana, e também como índice o IDEB. As escolas que possuem o IDEB menor elas são selecionadas, minha escola foi selecionada. A partir do momento que a escola é selecionada, abre-se um edital e os professores interessados pelas vagas fazem a seleção. A seleção é composta de prova escrita, análise de currículo e entrevista.

Entrevistador: E a quanto tempo você leciona na disciplina de matemática Ri?

Em médias uns 14 anos.

Entrevistador: E supervisora do PIBID há quanto tempo?

Entrevistada: Desde 2009.

Entrevistador: Ri como funciona o PIBID ai na sua escola, na sua universidade?

Entrevistada: O PIBID aqui na minha escola, como eu iniciei em 2009, a primeira ação foi fazer um diagnóstico da escola, então os bolsistas foram a escola, conhecer a escola como um todo, desde a portaria até o grupo gestor, então eles conheceram a escola, o ambiente físico e foram fazer também um questionário para pesquisar quais as principais dificuldades que os alunos tinham em matemática. A partir desse diagnóstico, desse questionário que nós traçamos as ações. Nós disponibilizamos para a escola e os professores

também pediram que nós oferecêssemos reforço no contra turno, então os alunos que estudam pela manhã, algumas séries. Ficamos por um tempo oferecendo para o ensino médio, pois a escola que eu atuo tem fundamental e médio, então nós fizemos um trabalho de reforço, inicialmente no ensino fundamental, depois oferecemos para o médio e agora estamos com o ensino fundamental e médio. E também oferecemos cursos de nivelamento, esses cursos são que nas AC's (atividades de classes, mesma coisa que a hora atividade no Paraná) sinalizam na supervisão do projeto, no caso para mim, que os alunos estão carentes e possuem necessidade de um reforço em tal aspecto, por exemplo, agora nós estamos oferecendo cursos para o Enem, aulas para o Enem que acontece quinzenalmente aos sábados, oferecemos também auxílio ao professor, o bolsista seleciona um professor de acordo com o horário disponível dele da universidade, ai faz a proposta para o professor de oferecer um auxílio, nesse auxílio ele fica em sala de aula com o professor, observando a prática do professor e oferecendo apoio na prática do professor, como pesquisando atividades de suporte, pesquisando jogos que possam ser indicados para aqueles conteúdos que está sendo trabalhado. Necessariamente, nesse momento nós estamos atacando essas três ações: reforço, auxílio ao professor e curso de nivelamento.

Entrevistador: Ri ocorre reuniões do PIBID?

Entrevistada: Sim, eu faço reunião com eles, quinzenalmente, mensalmente, a depender da demanda. Na maioria das vezes nós fazemos uma reunião mensal para avaliar as atividades e ações que estão sendo oferecidas, mas nesse momento como a gente está oferecendo os aulas acontece aos sábados, e antes dos aulas que são das 10 as 12h, nós nos encontramos das 8h até as 10h para avaliar o material que a gente preparou, se esta surtindo efeito ou não, se vamos ter que modificar alguma coisa, se eles não estão gostando da experiência, se estão sentindo dificuldade ou não, eu dou um suporte para ele nesse sentindo. E a gente faz uma reunião mensal para avaliar o trabalho.

Entrevistador: E a coordenadora de área participa dessas reuniões?

Entrevistada: Na escola não. No caso é meu coordenador, ele oferece também quinzenalmente aos sábados das 8h às 12h um momento de estudo com os bolsistas, eu sinalizo para ele também algumas situações que os

bolsistas possuem dificuldade ou não, e ele faz esse trabalho na universidade com os bolsistas e comigo ele faz reunião mensal, para avaliarmos o trabalho.

Entrevistador: Os bolsistas acompanham suas aulas ou de todos os professores?

Entrevistada: Como eu te falei, eles acompanham um professor para fazer o auxílio, não necessariamente a mim, eu tenho um bolsista que está comigo acompanhando minhas aulas, mas como são 6 bolsistas cada bolsista fica com um professor.

Entrevistador: Qual o seu papel e do coordenador de área na escolha das atividades?

O meu papel nas escolhas das atividades, como eu estou na escola e vivo naquele ambiente é perceber quais as reais necessidades que a escola tem, no que os alunos estão sentindo dificuldade, no que nós podemos oferecer um trabalho de matemática para que a agente possa atender as necessidades desse público. E aí a partir disso eu sinalizo para o meu coordenador o que a escola pede, o que a escola necessita, através dos professores, e nós vão pensar em ações para tal, eu sugiro ele sugere e nós chegamos num denominador comum, marcamos uma reunião com os bolsistas e a gente oferece e sinaliza as ações que queremos desenvolver na escola.

Entrevistador: Qual é o papel do coordenador de área no acompanhamento dessas atividades?

Entrevistada: Eu encaminho para ele, além da reunião mensal que eu tenho para conversar com ele sobre o desenvolvimento dessas atividades na escola, como é que as coisas estão acontecendo, como esta sendo o trabalho dos bolsistas, se eles estão evoluindo ou não, em que aspecto eles precisam de uma atenção especial ou não, a gente encaminha um relatório mensal para ele por bolsista. E o meu papel é fazer isso.

Entrevistador: Em seu ponto de vista, qual a influencia do PIBID na formação dos futuros professores?

Entrevistada: Eu sou egressa da mesma universidade que esta formando esses bolsistas hoje. Então eu percebo uma diferença grande, porque mudou o currículo, eu me formei em 2003. De lá para cá, o currículo mudou e eles tiveram mais espaço para trabalhar as disciplinas de educação. Meu currículo tinha pouco espaço para as disciplinas de educação, tinha mais

espaço para as disciplinas de matemática pura mesmo. E eles estão tendo essa oportunidade de ter na ementa do curso um percentual maior de disciplinas de educação, já acho isso um ponto positivo. E quanto ao PIBID eu acho que é uma vivencia impar, porque você esta ali no campo que você vai atuar, vivendo, vendo e sentindo na pele as dificuldades que eles irão enfrentar futuramente e de fato perceber de perto, como é o trabalho do profissional professor, quais são as atribuições de fato. Como é que você precisa se comportar, como está à realidade de hoje da escola pública ou da escola privada, eles estão tendo um contato direto com isso que eu acho imprescindível, até para o amadurecimento deles enquanto profissionais

Entrevistador: Ri, como você vê o papel do coordenador de área na formação desses futuros professores?

Entrevistada: Olha, eu acho que os coordenadores de área que atuam no PIBID tem uma função importante. Mas eu acho assim, que é uma pergunta complicada porque diz respeito ao trabalho de outra pessoa. Mas do meu ponto de vista o trabalho deles com os bolsistas, é além de estar oferecendo e ministrando aulas, disciplinas acadêmicas de educação e matemática pura, porque eles têm esse contato com esses alunos também na universidade, eles têm a oportunidade de estarem coordenando um projeto que vai discutir de fato a docência, que vai poder estar atuando e atacando nas atividades pontuais, uma coisa direcionada, que não é algo assim que eles escutam, por exemplo, só educação ou só matemática pura, eles podem fazer um casamento da matemática ciência com a educação. Eu acho que eles podem eles podem estar de fato acompanhando esse casamento na atuação dos bolsistas.

Entrevistador: E Ri como você vê o seu papel como colaboradora na formação desses futuros professores?

Entrevistada: Eu vejo o meu papel como um papel pontual, como um papel pequeno diante do que eles vão enfrentar, diante do que eles têm pela frente, mas eu significativo no sentido de estar oportunizando para eles conhecer os bastidores da escola. Desmoldar o que é uma escola, porque quando eles têm a experiência de estágio e chegam ali, tem uma experiência estanque e saem. Eu acho assim que eles não conhecem de fato e através do PIBID eles podem entrar e vivenciar, todos os espaços e bastidores e sair de lá, da escola já com uma noção do que é que compete a eles de fato, o que é

que daqui para frente quando saírem da universidade, tiverem um diploma, como é que eles vão encarar isso, o que é ser docente e o que é a docência. Então eu acho que eles saem na minha visão, minha função eu considero mais nesse sentido, de oportunizar a eles de fato o que é a escola.

3.2.5 Entrevista realizada por meio de questionário, com a supervisora do PIBID Mo. Subprojeto pertencente ao PIBID- matemática do INEB- Campus Teixeira de Freitas.

1) Qual a sua formação? Onde se formou? Em que ano?

Me formei em Ciências da Natureza com habilitação em Matemática no ano de 2003 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Neste mesmo ano me especializei em Matemática pela Ferlagos (Faculdades da Região dos Lagos – RJ) e em 2013 conclui mais uma especialização em Ensino da Matemática pela Faculdade Vale do Cricaré – ES.

2) Há quanto tempo você leciona na disciplina de matemática?

Leciono na disciplina de matemática desde 1999, logo após ter iniciado o curso na UNEB, atuando no ensino privado como professora de matemática do ensino fundamental por oito anos. Em 2007 me efetivei como professora do ensino fundamental e médio no Estado da Bahia e passei a atuar na escola pública totalizando 15 anos de experiência em sala de aula.

3) Como foi que se deu a sua entrada no PIBID (por entrevista, teste de seleção, análise do currículo, por indicação...outros...).

A minha entrada no PIBID aconteceu em duas etapas sendo que a primeira foi feita a análise do currículo e da carta de intenções. Tendo sido classificada foi feita, também, uma entrevista na segunda etapa.

4) Se foi por entrevista ou teste de seleção, o que estes cobravam?

Na entrevista a qual participei, ocorreu uma conversa bem informal, onde os professores que me entrevistavam, sondaram sobre meu dia-a-dia em sala de aula, minha experiência como docente. Qual o meu nível de

conhecimento acerca das novas tendências para o ensino da matemática: Modelagem, Investigação Matemática, Etnomatemática e Resolução de problemas e qual destes, eu utilizava com mais frequência em sala de aula.

5) No projeto em que você participa há reuniões? Se sim, como e quando elas acontecem? Quem participa dessas reuniões? O que fazem? Qual o objetivo das mesmas?

Fazemos dois tipos de reuniões: a primeira acontece na UNEB e essa ocorre mensalmente em data combinada. Dela participam todos os coordenadores do subprojeto de matemática, todos os professores supervisores e todos os bolsistas – ID. Fazemos estudos e discussões de textos científicos que ajudam na formação docente dos bolsistas – ID e na formação continuada dos professores supervisores. A reunião mensal também tem como objetivo avaliar o andamento das atividades do subprojeto, demandar novas atividades, criar novos projetos para serem aplicados nas Unidades de Ensino, programar participações em eventos e discutir qualquer assunto que possa surgir referente ao PIBID.

A outra reunião acontece quinzenalmente, na Unidade de Ensino onde atuo como professora e onde é aplicado o subprojeto. Dela participam todos os bolsistas – ID e os professores supervisores (há mais um supervisor na escola além de mim). Nesta, fazemos planejamentos das atividades propostas pelos coordenadores, escrevemos projetos e relatórios das atividades que estão sendo desenvolvidas. Fazemos também uma avaliação das mesmas.

De uma maneira geral o objetivo das mesmas é acompanhar o desenvolvimento do programa para que bolsistas – ID, supervisores e coordenadores não se dispersem e melhorar a integração entre as partes.

5) Qual o papel do coordenador de área no planejamento das atividades realizadas pelos bolsistas?

O coordenador de área tem o papel de coordenar todo o processo, além de despertar nos bolsistas – ID e supervisores os estímulos iniciais; é ele que orienta os professores e licenciandos na busca de fontes, na escolha de métodos e na seleção de informações relevantes, bem como no processo de avaliação permanente das ações propostas.

6) Qual o seu papel como supervisor no planejamento das atividades realizadas pelos bolsistas?

Meu papel como supervisora é fazer uma ponte entre o contexto escolar e o Universitário, planejando as atividades de modo que os bolsistas –ID possam perceber uma articulação entre teoria e prática, por meio das ações a serem realizadas no meio escolar, além de orientar, monitorar, assessorar, acompanhar todo o processo relacionado à prática pedagógica realizada pelos bolsistas ID no cotidiano da escola.

7) Os bolsistas frequentam a escola? Se sim, o que fazem lá?

Sim. Eles desenvolvem projetos, oficinas (xadrez, frações, jogos, etc.), acompanham as aulas de matemática, ministram aulas, sob orientação dos supervisores, em turno oposto ao dos estudantes visando auxiliar àqueles que apresentam baixo desempenho na disciplina. São convidados a assistirem conselhos de classe, encontros pedagógicos e reunião de pais.

8) Do seu ponto de vista qual a influencia do PIBID na formação de futuros professores de matemática?

O PIBID influencia positivamente, pois, é uma oportunidade para o licenciando se tornar íntimo do cotidiano escolar antes mesmo de estar graduado, dando ao mesmo uma noção exata do que é a carreira do magistério tornando-o mais preparado e seguro para, futuramente, atuar na área e, ciente de sua escolha, contribuir cada vez mais para melhoria do ensino-aprendizagem em nosso país.

9) Como você compreende o seu papel na formação de futuros professores de matemática?

Percebo que os supervisores assumem diversos e importantes papéis na formação dos futuros professores. Além de sermos os mediadores entre universidades e escola, devemos também utilizar nossas experiências na educação de modo a oportunizar aos futuros profissionais a superação de problemas que possam surgir no percurso de sua formação no contexto da

escola. Devemos também, instigar nos licenciandos um espírito inovador e criativo para que possam atuar e utilizar as ferramentas que lhes serão oferecidas com mais desenvoltura. Enfim, para cumprir meu papel como supervisora é preciso comprometer-me de fato com a execução do projeto.

10)Relate tudo àquilo que gostaria de dizer sobre o PIBID que as perguntas acima não conseguiram abranger.

Penso que o PIBID é o programa de maior relevância e impacto para melhoria do ensino em nosso país, pois, no atual contexto em que vivemos, é necessário que o profissional da educação esteja mais preparado para as exigências do mercado de trabalho.

Além disso, todas as partes envolvidas no Programa ganham com o mesmo: a escola ganha com a melhoria da qualidade do ensino; professores supervisores e demais docentes da Unidade Escolar estão em constante formação e tem a oportunidade de refletir sua prática docente. Por fim, os bolsistas – ID tem a oportunidade de conhecer o ambiente escolar e refletir sobre suas escolhas.

4. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Para a sistematização e análise dos dados fornecidos pelas entrevistas e pelo questionário, nos fundamentamos na Análise Textual Discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiazzi (2011), trata-se de uma técnica que permite resgatar os discursos de forma qualitativa, oferecendo aos pesquisadores um modo de analisar a produção a partir de construções de categorias que não, necessariamente, precisam ser excludentes. Defini-se por ser um processo auto-organizado, no qual as ideias do pesquisador se reconstróem em relação ao corpus por ele estudado. Progressivamente, novos sentidos vão sendo concebidos sobre o objeto a ser conhecido. A precisão, que determina validade e confiabilidade dos resultados concretiza-se pela intensa clareza do investigador na realização da análise, em um processo de triangulação entre as fontes da investigação. A ATD conduz a definições sistemáticas que auxiliam a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados com o decorrer dos estudos.

Para Moraes e Galiazzi (2011) o *corpus* da análise textual constitui-se, essencialmente, de produções textuais que podem ser produzidas durante a pesquisa quanto se utilizar de documentos já existentes. No primeiro grupo devem constar transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, além de anotações e diários diversos. No segundo grupo, relatórios e publicações de natureza variada.

4.1 FASES DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Essa metodologia de análise sintetiza-se em três etapas: *unitarização ou desmontagem*, *categorização* e *comunicação* a partir da construção de *metatextos*. Tais etapas baseiam-se na leitura, concentração, análise minuciosa e criação fundamentadas em textos de distintos autores. (MORAES E GALIAZZI, 2011, p.10).

4.1.1 Unitarização ou Desmontagem

Unitarização ou desmontagem dos textos é um exame dos materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes e

enunciados referentes aos fenômenos estudados. Este processo deriva por meio da desmontagem ou desintegração do *corpus* de análise, ou seja, corresponde à desconstrução dos registros coletados, os quais possibilitam a criação de unidades fundamentadas em ideias comuns entre os entrevistados.

4.1.2 Categorização

Estabelecimento de relações ou categorização: construção de relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. Dessa forma, segundo Moraes e Galiazzi (2011), esse processo de classificar as unidades significa categorizar, ou seja, agrupar os elementos semelhantes. No processo de categorização, podem ser obtidos diferentes níveis de compreensão, constituindo categorias mais abrangentes e em menor número, concretizadas por comparação e distinção dos dados analisados. Em conjunto, elas produzem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. Com base nelas, é realizado o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise (MORAES e GALIAZZI, 2011).

Ainda sobre este processo de categorização, Moraes e Galiazzi (2011) expõem como a:

[...] construção de um quebra-cabeças em que o objeto do jogo e suas peças são criadas e ajustadas à proporção que a pesquisa avança. Numa perspectiva mais radicalmente qualitativa, talvez uma metáfora melhor seja a criação de um mosaico, entendendo-se que o mesmo conjunto de unidades de sentido pode dar origem a uma diversidade de modos de organização do produto final (p. 78).

4.1.3 Comunicação

Processo auto-organizado ou comunicação: o ciclo de análise descrito, o qual, embora composto de elementos racionalizados e, em certa medida, planejados, constitui em seu todo um processo auto-organizado do qual

emergem novas compreensões. Neste momento, as categorias são transformadas em textos e este conjunto de textos, que podem emergir de novas compreensões, é chamado de metatexto. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação constitui o último elemento do ciclo de análise proposto.

Na ATD as categorias de análise podem ser emergentes, *a priori* ou mistas. As emergentes surgem a partir da análise do *corpus*, as categorias *a priori* são as que já existem na literatura e as mistas são formadas por categorias já existentes na literatura e por aquelas que emergem durante a análise do *corpus*.

Cabe ressaltar que, no desenvolvimento da análise desta pesquisa, algumas categorias emergiram do processo de busca de significados presentes na fala dos entrevistados e nas respostas do questionário, enquanto que a organização destas, em algumas situações, resultou em subcategorias, devido à importância de aspectos de significação sobre a compreensão dos professores supervisores do PIBID quanto ao seu papel na construção de saberes docentes de futuros professores de matemática.

Deve-se destacar que a análise textual discursiva nos oferece um modo de trabalhar com os textos, levando em conta que um mesmo texto pode proporcionar uma diversidade de sentidos, podendo estar circunstanciadas pela intenção que o pesquisador apresenta em relação ao texto, pelos referenciais que o acompanham no desenvolvimento da abordagem e pelas interpretações dos sentidos que os termos que compõem o texto podem oferecer, ou seja, a “análise textual propõe-se a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar”. Todo processo de análise textual discursiva gira em torno da produção do *metatexto* e é a partir da *unitarização* e *categorização* que se constrói a estrutura básica do *metatexto*. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p.14).

Portanto, valoriza-se tanto a descrição quanto a interpretação, que está voltada principalmente para a construção de significados, a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Após as entrevistas gravadas, realizaram-se as transcrições e o início do processo da Análise Textual Discursiva; que é um:

[...] processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “*corpus*”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.12).

As transcrições das entrevistas e as respostas do questionário constituíram o “*corpus*” da análise textual. Após a leitura e releitura atenta, realizou-se a desconstrução dos textos transcritos, a partir de sua desmontagem e fragmentação. Esse processo encontra-se no APÊNDICE 4.

Assim, da desconstrução dos textos deu-se o processo de unitarização, no qual se destacou os elementos principais e obteve-se as unidades de significado. Estas unidades foram as frases e/ou palavras, retiradas dos textos das transcrições e das respostas do questionário ambas fornecidas pelos supervisores, com sentido relacionado ao objetivo da pesquisa, que contribuíram para a compreensão das falas destes profissionais. Essa fase também consta no APÊNDICE 4.

Para viabilizar o processo de análise das unidades e a posterior utilização das mesmas, identificando suas origens, atribui-se os seguintes códigos:

- EE para entrevistas escritas, seguido das iniciais do nome do supervisor (EE-MO)

- EG para entrevistas áudio gravadas, seguido das iniciais do nome do supervisor (EG-JO, EG-RI, EG-ANA, EG-KE)

A princípio o questionário foi elaborado com o intuito de detectar futuros entrevistados, mas após o feedback dos supervisores, percebeu-se que as colocações feitas pelos mesmos, se mostrava uma rica fonte de dados para a compreensão do objeto desta pesquisa. Dessa forma, utilizamos a letra Q para as falas retiradas do questionário seguidas do número da resposta no mesmo: (Q-01, Q-02, Q-03, Q-04, Q-05, Q-06, Q-07, Q-08, Q-09, Q-10, Q-11, Q-12, Q-13, Q-14, Q-15, Q-16, Q-17, Q-18, Q-19, Q-20, Q-21, Q-22, Q-23, Q-24, Q-25, Q-26, Q-27, Q-28, Q-29, Q-30, Q-31, Q-32, Q-33, Q-34, Q-35, Q-36, Q-37, Q-38, Q-39, Q-40, Q-41, Q-42, Q-43, Q-44, Q-45, Q-46, Q-47, Q-48, Q-49, Q-50, Q-

51, Q-52, Q-53, Q-54), para os supervisores entrevistados, além de cores diferenciadas, para identificar as diferentes temáticas abordadas. Este processo de *unitarização* constituiu uma atividade desafiadora, com inúmeras tentativas de desmontagem dos textos obtidos das transcrições das entrevistas, num movimento de ida e vinda, na decomposição do todo.

À medida que era realizada a leitura e a releitura foram-se fragmentando o texto e atribuindo-se os códigos, considerando as ideias citadas pelos supervisores em suas falas, como exemplo: as práticas, o contato dos pibidianos com a escola, a proximidade dos supervisores com a Universidade, etc. Esta etapa exigiu tempo e atenção, pois avançando no processo de análise, percebeu-se que algumas unidades podiam ser desmontadas ainda mais em sua estrutura, mas com o cuidado de manter o sentido que delas emanava.

Depois deste processo, com uma leitura crítica e reflexiva, passou-se a buscar possibilidades de aproximação das unidades significativas, relacionando-as a partir de um mesmo assunto. Assim, agruparam-se os fragmentos das falas que abordavam o assunto em comum. Os códigos facilitaram a identificação da origem das mesmas.

A partir deste movimento contínuo de análise e síntese, comparando, constantemente, as unidades de significado e relacionando os elementos das falas, tendo em vista, ainda, o problema desta investigação, iniciou-se a construção de categorias que foram produzidas “*a posteriori*”, tendo como orientação Moraes e Galiazzi quando dizem que:

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 22-23).

Após a desconstrução dos textos transcritos, a partir de sua desmontagem e fragmentação e em seguida o processo de *unitarização*, buscou-se a identificação das unidades de significado, para formar categorias. Para formação dessas, fez-se uso de descritores que são apresentados a seguir.

4.5. FORMAÇÃO DAS CATEGORIAS

4.5.1 *Supervisor como modelo*

Esta categoria originou-se pela recorrência de falas no *corpus* da pesquisa, que remetiam, ou mencionavam o supervisor do PIBID como exemplo a ser seguido; como referencia de profissionalismo e supervisor como profissional que possui experiências a serem compartilhadas.

4.5.2 *Supervisor como apresentador da realidade escolar*

Na desconstrução do *corpus* da pesquisa identificamos palavras que remetiam ao supervisor como apresentador da realidade escolar, da estrutura física da escola, das dificuldades apresentadas pelos estudantes e da realidade de sala de aula. Desta maneira formando esta categoria.

4.5.3 *Supervisor como orientador de atividades escolares*

A formação desta categoria se deu pelas palavras e frases as quais mencionavam, ou levavam ao leitor entender, o supervisor como orientador de atividades escolares. Por exemplo, frases em que o supervisor orienta confecções de jogos e fichas de atividades.

4.5.4 *Supervisor como participante e orientador de atividades acadêmicas*

Na desconstrução do *corpus* percebeu-se que muitas vezes o supervisor aparece como orientador de atividades acadêmicas, como na orientação de escrita de artigos, como orientador de trabalhos a serem apresentados em congressos e workshop, entre outros. Desta maneira formou-se esta categoria.

4.5.5 Supervisor como orientador de um estágio.

Essa categoria surgiu das falas que de alguma forma se referiam ao PIBID como um estágio mais adequado e intuitivamente orientado pelos supervisores. Para formar esta categoria observamos no *corpus* das entrevistas e dos questionários, frases que faziam comparação entre PIBID e Estágio Supervisionado, ou PIBID e Prática de Docência.

Deu-se sequência na leitura atenta das manifestações produzidas, voltando continuamente às unidades de significado. A partir daí foi agrupado, novamente, as ideias em comum, selecionando aquelas que se relacionavam entre si, e com o objetivo geral do trabalho, e as que se mostravam potentes para ajudar no caminho de investigação para responder a pergunta de pesquisa. Emergiram, então, as categorias mais abrangentes definidas como:

Categoria1: Supervisor como modelo;

Categoria2: Supervisor como apresentador da realidade escolar;

Categoria3: Supervisor como orientador de atividades escolares;

Categoria4: Supervisor como participante e orientador de atividades acadêmicas;

Categoria5: Supervisor como orientador de um estágio.

Na continuidade desta dissertação, com a metodologia da ATD, busca-se compreender quais as compreensões dos supervisores do PIBID sobre seu papel na formação inicial dos futuros de Professores de Matemática. Tendo como referência o conhecimento profissional de Tardif (2012), Charlot (2000,2005) e de outros autores que embasam esse trabalho.

5. METATEXTOS - CAPTANDO O NOVO EMERGENTE

5.1 Supervisor como modelo

Nesta categoria buscou-se entender, o que os supervisores do PIBID compreendem quando se referem aos seus papéis como modelo a ser seguido, como exemplo, ou como espelho para os futuros professores. Nas falas dos supervisores nota-se que os mesmos se colocam na posição de suporte aos bolsistas ID, no sentido de ajudá-los a vencer certos obstáculos, como o medo de assumir uma sala de aula, proporcionar-lhes segurança da qual precisam por meio de conversas, troca de experiências e do planejamento cuidadoso das intervenções, como pode-se perceber nas falas dos supervisores Q-45 e Q-25:

Q-45 - Por eu já ter trabalhado em escola particular, faculdade e atuo em escola estadual, vejo que minha experiência é bem válida para aprimorar as atividades dos pibidianos, principalmente dos iniciantes.

Q-25 - Devido a minha experiência e, por já ter trabalhado com todas as séries da educação básica e, pelo fato de estar aberta às ideias novas, disposta sempre a aprender, acredito que tenho algo de importante a acrescentar na formação dos futuros professores os quais supervisiono.

O supervisor atua também, com sua experiência, com a formação colaborativa, ou seja, quando existe uma aproximação entre o universo profissional e o universitário de maneira a promover experiências formativas. Desta forma, vamos ao encontro de Nóvoa (2009), que nos chama a atenção para o desenvolvimento de “culturas colaborativas” que promovam uma integração desses dois mundos (universidade/escola) e o intercâmbio de conhecimento entre eles, em que os mais jovens possam se beneficiar da convivência com os profissionais mais experientes. Percebe-se isso nas falas dos supervisores EG-KE e Q-14:

EG-KE [...] eles se espelham no professor supervisor que acompanha as aulas, mas eu tenho certeza que eles vão matutando o que eles podem fazer de melhor, qual metodologia seria a melhor a utilizar, por serem jovens, são novos, já podem ir para as aulas pedagógicas trocarem suas experiências, nas aulas de metodologia, isso é um crescimento muito grande.

Q-14 - Minha experiência é importante. Acompanhando as minhas aulas, os bolsistas têm a oportunidade de terem mais um parâmetro de atuação profissional em sala de aula, têm a oportunidade de vivenciarem a prática em sala de aula, bem como os diferentes comportamentos dos alunos em várias atividades, desde a postura em sala com aulas expositivas, como em atividades em grupos, atividades extraclasse e avaliações.

Percebe-se que durante o processo de orientação dos supervisores e dos bolsistas, possibilita-se desencadear um procedimento de reflexão na ação, no decorrer do qual o professor vivencia uma nova maneira de ensinar e aprender e, por meio de novas experiências, revê sua forma de ser e agir, podendo exercer as ações que propõe Tardif (2012) que são: “agir tradicional; agir afetivo; agir instrumental; agir estratégico; agir normativo; agir dramático; agir expressivo e agir comunicacional”. Com isso, os docentes apresentam um pluralismo de ações, sendo cada uma delas elaboradas pela situação que envolve o professor em sala de aula. Ao mesmo tempo em que o licenciando participa do cotidiano escolar aprimorando o seu conhecimento, com a comunicação entre a teoria e prática. Pode-se perceber isso nas colocações dos supervisores EG-KE e Q-54:

EG-KE – [...] eles se espelham no professor supervisor, na sua metodologia, como você está trabalhando. Quando um professor supervisor aceita um pibidiano ele tem que estar consciente que ele será constantemente avaliado, porque eles estão participando da formação, estão se aperfeiçoando agora, estão se graduando e vendo como eu dou aula, os conteúdos que eu escolho, a forma como eu trabalho, eles vão se espelhando, buscando e vendo se fazem igual depois, se a metodologia pode ser mudada ou não, e eles estão constantemente avaliando e eu sei disso, se eles gostam ou não das minhas aulas, eu não sei.

Q-54 - Quando eles assistem às minhas aulas tenho a oportunidade demonstrar na prática, como desenvolver determinados tópicos da matéria.

Segundo Corrêia e Batista (2013), o supervisor torna-se para os bolsistas do PIBID, uma ajuda no processo de formação de sua profissão, que acontece nas situações de trabalho. Os saberes relacionais destacam-se como muito importantes nessa parceria. É necessário que o supervisor seja alguém que saiba ouvir, pois o ato de ouvir traz ao outro, enquanto ele fala, mudanças na forma de se perceber, faz que perca o medo de apresentar-se e, assim,

fortalecendo sua identidade. O ato de ouvir permite ao outro tomar consciência de si e assumir-se como sujeito.

Q-18 - Primeiramente, com o exemplo que dou a eles de responsabilidade, assiduidade, e compromisso com o PIBID. Segundo, demonstrando minha experiência através das aulas que assistem e das conversas nas reuniões, das respostas aos questionamentos.

A valorização das experiências obtidas através da relação entre supervisores e bolsistas – ID, pode favorecer momentos de reflexão e de debate dos bolsistas sobre as ações educativas que realizam junto aos alunos, e levar a criar alternativas para redimensionar, quando necessário, sua atuação em sala de aula e os métodos e estratégias sob uma nova dinâmica que represente, por meio da adaptação e da adequação das experiências observadas, uma reestruturação das atividades executadas, proporcionando exercer, conforme Charlot (2005), a da prática do saber, construindo novos saberes a partir daqueles já adquiridos. Nota-se isto nas falas dos supervisores Q-08, Q-10, Q-18 e Q-43.

Q- 08 - A minha importância é que toda minha experiência já vivida em sala de aula e na escola é transmitida para os futuros professores.

Q-10 - Penso que a minha caminhada na Educação Básica (seis anos) e no Ensino Superior (seis anos) auxilia na formação dos bolsistas – ID, pois é possível estabelecer aproximações e distanciamentos entre os estudos realizados na universidade e o trabalho na escola.

Q-18 - Primeiramente, com o exemplo que dou a eles de responsabilidade, assiduidade, e compromisso com o PIBID. Segundo, demonstrando minha experiência através das aulas que assistiram das conversas nas reuniões, das respostas aos questionamentos.

Q-43 - Eles me observam. Faço parte disto e me sinto um exemplo.

Pode se notar que alguns supervisores reconhecem que a experiência que o supervisor possui concretiza a formação dos futuros professores. No entanto, respaldando-se nos editais e portarias do PIBID, os quais definem os supervisores como co-formadores, pode se perceber que poucos, ou nenhum, se colocam nessa posição. Reconhecem-se como um exemplo de profissional, porém não enfatizam a importância do seu papel para a formação dos bolsistas – ID. É digno de nota que de muitas vezes o caminho é de mão única, ou seja, há um mostrar-se, mas não há trocas, não há compartilhamento de saberes, o

que seria pensamos ser mais adequado ao processo formativo para todos os atores envolvidos.

5.2 Supervisor como apresentador da realidade escolar

Nessa categoria enfatizaremos no professor supervisor como apresentador da realidade escolar. Essa categoria surge pela análise das falas dos supervisores, onde relatam que eles inserem os bolsistas – ID na realidade da profissão. Como já apresentado os professores supervisores são co-formadores dos futuros docentes, pois são eles que vivenciam diariamente a realidade escolar, sendo capazes de auxiliarem os bolsistas – ID para essa nova experiência, tendo subsídios de dar sugestões e dicas de como ministrar uma aula. Reafirmamos que o supervisor é o principal elo, ou seja, a ponte, entre a universidade e a escola de educação básica. Percebe-se essa inserção nas falas dos supervisores EG-JO, Q-03, Q-07 e Q-31:

EG-JO - Então o PIBID de certo modo mostra a realidade da educação brasileira para os futuros professores

EG-JO – [...] o meu papel não era apenas supervisionar, não era só ajudar na escolha, na confecção dos experimentos, era mais que isso, era mostrar a realidade da escola pública aos futuros professores, e com isso eu ajudava os futuros professores ter um desempenho melhor em sala de aula, do que a maioria dos professores.

Q-03 - Acredito também no quanto o projeto contribui para o crescimento profissional dos bolsistas, que com a minha orientação, entram em contato com a realidade da escola: seu cotidiano, problemas, soluções e a busca constante em melhorar!

Q-07 - Como supervisor procuro fazer com que os alunos percebam a realidade de uma sala de aula, articulando a teoria com a prática, orientando-os para que observem a conduta dos alunos, no dia a dia, na interação com o professor e com o conteúdo a ser estudado, e que interajam com os alunos para que eles possam perceber suas dificuldades de aprendizagem e suas necessidades.

Q-31 - O professor supervisor é uma ponte que liga o licenciando à Unidade de Ensino e responsável por inserir os bolsistas no cotidiano da escola, envolvendo-o nas diversas atividades inerentes a esse ambiente tais como, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres, conselhos de classe, planejamento pedagógico, dentre outros. Para que quando forem professores de fato, já se sintam preparados e capazes de lidar com as situações do dia a dia escolar.

Nota-se também que os supervisores entrevistados integram os bolsistas nas atividades práticas (acompanhando as aulas e desenvolvendo atividades) e burocráticas (estudando os documentos PPP e PPC) da escola, dessa maneira cumprindo com um dos objetivos do PIBID que é: solidificar a formação docente inicial, levando os licenciandos para dentro do ambiente escolar para que os mesmos, junto com os professores supervisores possam desenvolver experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, e que se orientem para a superação de problemas identificados nos processos ensino-aprendizagem. Vemos como isto aparece nas falas dos supervisores EG-RI, EG-JO e Q-20:

EG-RI - Eu vejo o meu papel como um papel pontual, como um papel pequeno diante do que eles vão enfrentar, diante do que eles tem pela frente, mas meu papel é significativo no sentido de estar oportunizando para eles conhecer os bastidores da escola...minha função eu considero mais nesse sentido, de oportunizar a eles de fato o que é a escola.

EG-JO - A minha influência como supervisor é mostrar para os futuros professores, a verdadeira realidade da educação brasileira [...] então o meu papel como supervisor, não era apenas supervisionar as atividades, ver se eles estavam frequentando ou não, não era só isso, era mais do que isso. Era como se eu fosse mostrar a realidade, aconselhar os bolsistas, mostrar para eles o melhor caminho para se ter uma boa aula para que os alunos venham a se interessar, então eu até hoje ajudo os bolsistas nesse sentido.

Q-20 - Penso ser importante, para os futuros professores, a interação com aulas reais na qual podem vivenciar as experiências que terão em sua futura profissão e analisar as atitudes do professor regente e também suas consequências, podendo desenvolver, com isso, a capacidade de resolver problemas sociais sem maiores complicações.

Identifica-se por meio dos discursos, que é estabelecido ao longo do desenvolvimento do programa uma relação entre o professor supervisor e os bolsistas que só tem a acrescentar no processo de formação dos graduandos, pois é uma forma de adaptação à prática que futuramente irão encontrar ao exercer a carreira docente, passando da posição de aluno para professor.

EG-JO – [...] Tanto na escolha e elaboração das atividades e no dia do experimento, o supervisor estava lá junto para ajudar, porque os bolsistas não são do colégio, eles não conhecem o colégio, o professor que trabalha lá que conhece o colégio, a estrutura do colégio, a direção do colégio, então através do supervisor os bolsistas tem acesso para entrar e sair do colégio, para confeccionar os experimentos e para realizar as atividades em sala de aula.

Q-28 - Acredito que minha maior contribuição para a formação dos alunos pibidianos é mostrar para eles como é a realidade de uma sala de aula, quais são as suas problemáticas e como temos que encará-las.

Q-29 - Estar amparando-as e orientando-as no que for necessário, proporcionando um ambiente de trocas de experiências entre professores e alunas na prática docente. Vejo como uma função de muita responsabilidade, pois acolho as bolsistas envolvendo-as no ambiente escolar e intermediando as relações que se estabelecem nas suas ações com os envolvidos no processo educacional.

Podemos observar também que alguns supervisores se encontram em um estado de desânimo e de descontentamento com a profissão docente, isso pode ser provocado por um arsenal de fatores, como: o problema da indisciplina, a defasagem salarial, aos vários tipos de violências ao professor que ocorrem na sala de aula, dentre as principais estão: violência verbal ou assédio moral, violência moral. Enfim, esses são alguns dos motivos que levam o professor a entrar em tal condição. O conjunto de situações apresentadas exerce grande influência na qualidade de vida e no trabalho do docente. Desta forma, olhando para esse supervisor como apresentador da realidade escolar, o mesmo pode ser um desestimulador ao licenciando, que está em um processo de construção dos saberes docentes (Tardif 2012). Apresentam a realidade escolar, no entanto, o seu lado negativo, ainda que procurem relativizar tal lado.

Q-01 É uma profissão pouco valorizada, mas muito nobre. Incentivo todos os bolsistas que não podemos perder a esperança de que um dia vai melhorar e é muito gratificante quando um estudante aprende. Orgulho-me de ser professor!

Partindo das declarações dos supervisores, podemos afirmar que o exercício destas ações permite aos supervisores cumprir com o papel de integrar os bolsistas – ID a toda comunidade escolar, aproximando o ensino superior à realidade da escolar, onde a maioria dos licenciandos irá atuar.

5.3 Supervisor como orientador de atividades escolares

Esta categoria surgiu através das falas dos supervisores que se colocam na posição de orientador de atividades escolares. Após o planejamento de ações, o bolsista – ID dá início as atividades com os alunos. Nestes momentos,

o supervisor procura acompanhar, participar, incentivar, articular, mediar e colaborar. O assunto elencado aqui é a compreensão do papel de supervisor como orientador de atividades escolares. Percebe-se isso nas falas dos supervisores EG-JO e EG-KE:

EG-JO – [...] esse professor lá do instituto ajudava nos experimentos, sempre dando ideias, principalmente com experimentos com materiais recicláveis, material de fácil acesso, para montar kits para as escolas, os dois ajudam muito.

EG-KE – [...] Eu aqui na escola oriento as atividades que eles desenvolveram aqui, acompanho, tiro dúvidas, encaminho o que eles devem fazer. Agora a gente decidiu que cada pibidianos vai acompanhar uma turma e desenvolver sequências didáticas com aquela turma, daí sou eu que faço as orientações.

Percebe-se na fala dos supervisores, a escola como lugar de formação e construção de conhecimentos e saberes, proporcionando o pensar sobre a prática no diálogo com a teoria. Essa formação centrada na escola, que se ocupa dos saberes profissionais Tardif (2012), desafia o professor supervisor a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo dos bolsistas – ID. Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de reconstrução de identidades e práticas, pode permitir aos bolsistas e supervisores dar sentido às suas experiências e se perceberem construtores de conhecimentos e saberes. Assim como descreve Tardif (2012) os saberes experienciais situam-se na prática docente exercida em todos os níveis de ensino e têm em sua constituição saberes pedagógicos, que em geral, são como normas racionais que orientam a atividade educativa, estando muitas vezes obscurecidos e disfarçados como saberes práticos artesanais. Percebe-se isto nas falas dos supervisores EG-JO e EE-MO:

EG-JO – [...] sabe-se como é o dia-a-dia da escola pública, sabe-se como são os alunos, então eles (os supervisores) serve tanto nessa parte da escolha das atividades. Olha esse experimento não dá certo porque não faz parte do cotidiano dos alunos. É melhor fazer dessa maneira do que de tal maneira. O papel do supervisor na sala de aula, lá com os experimentos, é também através da sua experiência ajudar dando ideias, eles também são responsáveis pelo conteúdo ministrado pelos alunos de licenciatura, eles passam para os bolsistas e os bolsistas se reúnem e montam os experimentos e os jogos.

EE-MO - Meu papel como supervisora é fazer uma ponte entre o contexto escolar e o universitário, planejando as atividades de modo que os bolsistas –ID possam perceber uma articulação entre teoria e

prática, por meio das ações a serem realizadas no meio escolar, além de orientar, monitorar, assessorar, acompanhar todo o processo relacionado à prática pedagógica realizada pelos bolsistas – ID no cotidiano da escola.

É possível observar, em grande parte dos que vivenciam o PIBID, que as atividades teóricas e práticas propostas e desenvolvidas pelos supervisores e alunos bolsistas nas escolas, permitem o aprimoramento, construção, reconhecimento e vivência de conceitos que são oferecidos na Universidade.

EG-KE – [...] Eu aqui na escola oriento as atividades que eles desenvolveram aqui, acompanho, tiro dúvidas, encaminho o que eles devem fazer. Agora a gente decidiu que cada pibidiano vai acompanhar uma turma e desenvolver sequência didática com aquela turma [...] dai sou eu que faço as orientações.

Podemos perceber nas atividades dos supervisores e bolsistas ID, o que Charlot (2000) retrata ao dizer que, na educação, a ação de ensinar e de aprender refere-se às formas de relações que os sujeitos envolvidos no processo estabelecem com o objeto de seu conhecimento, as suas expectativas, a forma como organizam a ação. Dessa forma as ações realizadas pelos supervisores e bolsista ID, levam a reflexão sobre os saberes e práticas pedagógicas utilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem, que servem de parâmetros no ato de ensinar, no momento de escolher os conteúdos, definir estratégias, planejar e organizar as atividades. Existe ganho, também, aos alunos das escolas de atuação, onde são beneficiados de forma direta e significativa, uma vez que se percebe mudanças nas atitudes e interesses destes alunos, que pode refletir nas notas e no desenvolvimento escolar do indivíduo. Pode-se perceber essas atividades nas falas dos supervisores Q-15, Q-30 e Q-39:

Q-15 - E dentro desse processo de interação e troca de experiências eu procuro dar sugestões de como esse futuro docente possa estar atuando para que o ensino e aprendizagem do qual ele esteja participando aconteça com eficiência.

Q-30 - Para a formação dos futuros professores acredito ter uma importância significativa para a troca de relatos e experiências, também no auxílio das práticas dos pibidianos, através de avaliações constantes sobre as mesmas e também sobre as observações das salas de aula. Acredito que este contato bem próximo entre nós facilita o diálogo claro e direto que acredito ser fundamental para o processo ensino aprendizagem. Acompanhar de perto a preparação e

a execução das atividades e depois a avaliação das mesmas faz com que o processo melhore a cada semana e que a cada semana os pibidianos tenham mais segurança e certeza do que querem fazer durante sua vida profissional.

Q-39 - A Importância da interferência pedagógica da supervisora do PIBID se dá na escrita dos planejamentos, adequação dos conteúdos a realidade dos alunos. Alguns bolsistas não têm a experiência de sala de aula e o programa proporciona aos mesmos uma oportunidade de aprendizado das práticas de gestão e didáticas utilizadas por professores experientes.

Na contramão da orientação, observamos que em algumas falas dos supervisores, percebe-se que o entendimento que possuem sobre o seu papel é de supervisionar no sentido de inspecionar os bolsistas – ID: se estão chegando atrasado, se estão fazendo as atividades propostas. Não se vêem como co-formadores e nem mesmo proporcionam trocas de experiências, deixando de fazer a ponte entre universidade e escola. Nota-se também em algumas falas um dos compromissos propostos pelo PIBID, que é a formação continuada dos professores supervisores.

EG-ANA - É bem coordenar mesmo, ver as ideias que eles têm ver a viabilidade de aplicação desses projetos ou não, e auxiliá-los no que tiverem dúvidas, na verdade eles me auxiliam, vou ser bem sincera com você, eu acho que eles me passam muito mais do que eu faço para eles, por exemplo, eu acho que o meu papel mais fundamental e se tivesse alguma coisa, algum atrito assim, se algum não tivesse fazendo o seu papel seria o meu papel chamar atenção, supervisão mesmo, eu estando ali acompanhando o papel deles dentro da escola, acompanhando e resolvendo o que precisa ser resolvido, graças a Deus até hoje nunca deu problema, a gente trabalha de uma forma bem tranquila [...] eu nunca me analisei nessa situação, eu nunca perguntei isso para os meninos, acho que seria interessante se eu perguntar para ver o que eles acham.

Q-18 faço correções em trabalhos que eles escrevem, redirecionando-os a reescrevê-los ou apontando algum direcionamento, ajudo na discussão de cada aula que preparam, chamo a atenção particular de algum aluno caso seja necessário devido às faltas ou não participação em trabalhos requisitados pela coordenadora, incentivo-os a participarem de eventos. Enfim, tento ter uma postura de professora supervisora.

Q-26 - Com o professor supervisor ele pode anotar as falhas e os acertos durante o desenvolvimento dos conteúdos de acordo com o estabelecido no planejamento bimestral, pode conhecer como os alunos se comportam diante das atividades propostas em sala de aula e fazer desta vivência um plano de ação pedagógica que seja mais atraente e produza maior eficácia na relação ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento do gosto dos alunos pela disciplina.

5.4 Supervisor como participante e orientador de atividades acadêmicas

O professor supervisor se configura como eixo catalisador entre a universidade, os bolsistas – ID e a escola pública, uma vez que sua supervisão se faz sob coordenação de um professor pesquisador da Universidade e os alunos que ainda se encontram inseridos no espaço acadêmico. Estes encontros parecem proporcionar aos professores supervisores a oportunidade do contato com novas práticas e teorias, o que suscita reflexões e inovações na prática docente. Nesta categoria enfatizaremos se o papel do supervisor pode ser considerado como orientador de atividades acadêmicas. Podemos encontrar características desse perfil de supervisor na fala do supervisor Q-21:

Q-21 - Acompanho a elaboração e desenvolvimento dos projetos a serem aplicados, na escola, durante a edição do PIBID. Supervisiono e oriento as novas estratégias utilizadas, buscando a superação de problemas no processo ensino-aprendizagem. Procuo sempre inserir os futuros professores de Matemática no contexto escolar.

Esse elo, entre a Universidade e a Escola Pública, promovido pelo professor supervisor, parece ter permitido a esses professores assumir e reconhecer uma posição de liderança como protagonistas do seu próprio processo formativo e da formação dos futuros professores. Charlot (2005) exprime que quando se trata de formação docente, é necessária uma capacidade de desejar, reinventar, retraduzir, desvelar, ao sinalizar para a importância da interpretação do mundo. Para ele, desenvolver pesquisas sobre a relação com o saber “é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. (CHARLOT, 2005, p. 41). A *práxis* suscitada a partir de sua atuação como supervisores do PIBID se percebe: ao supervisionar os graduandos, ao perceberem que passaram a se envolver mais com seus alunos e com a escola. Essa reflexão suscitada no exercer da supervisão, pode mostrar a construção e o desenvolvimento de competências interdisciplinares.

Podemos perceber que as atividades realizadas pelos supervisores, podem configurar-se como uma forma de pesquisa-ação. Essa pesquisa-ação desenvolve paralelamente no professor supervisor a percepção da

necessidade de um fazer pedagógico pautado na pesquisa e na parceria entre escola e universidade. Assim como revela a fala do supervisor EG-KE:

EG-KE - A gente escolhe as atividades que iremos desenvolver a rotina da escola, o que está acontecendo, o que a gente vai produzir na escola, os eventos que tem para participar; como agora começamos a preparar as atividades da semana cultural da escola que vai acontecer em junho; o material; os artigos para mandar para os eventos que irão acontecer e daí a reunião geral é feita com todos preparando atividades em comum.

Notamos em algumas falas dos supervisores que a escrita de artigos, relatos de experiência e materiais didáticos está presente em suas vidas, dificilmente um professor se torna pesquisador sem o exercício frequente da escrita. No entanto, a maior parte dos supervisores não citou esse tipo de atividade, o que nos faz refletir que a constituição desse profissional docente é um processo e não se constitui um professor-pesquisador/reflexivo da noite para o dia. Um exemplo da prática de escrita e pesquisa foi encontrado na fala do supervisor EG-JO:

EG-JO [...] os pibidianos começaram a escrever artigos depois que começaram a participar do PIBID, esses artigos foram publicados em várias revistas, em vários congressos nacionais e internacionais de matemática. Esse era outro foco que eu gostava de desenvolver com os universitários, vamos escrever um artigo, qual experimento, vamos escrever para os congressos, para os encontros de matemática e verificar se vai ser aprovado, e eram aprovados, o PIBID e o IFRJ enviavam os alunos bolsistas para apresentar os trabalhos nos congressos. Nesses quatro, cinco anos, forma vários trabalhos publicados em revistas e congressos.

Ao observar as principais atividades desenvolvidas nas escolas, destacamos ações que promovem a constituição de um professor-pesquisador: dissolução da falsa dicotomia entre teoria e prática, ligação dos espaços acadêmicos com o escolar, promovendo ações coletivas que qualifiquem a formação inicial e continuada. Nota-se isso na fala do supervisor EG-KE:

EG-KE [...] O coordenador de área me orienta, a gente faz formações, nós lemos textos e artigos relacionados à Matemática do Ensino Médio, a gente ajuda eles a verem os eventos, a encaminhar os artigos que iremos publicar, toda essa parte de formação que envolve escola e universidade.

Assim, o PIBID pode auxiliar na constituição de professores-pesquisadores, vinculando o espaço acadêmico com escolas locais e proporcionando aos professores da educação básica e alunos acadêmicos um espaço de interação e construção de saberes. Ao realizarem estudos

percebem como suas práticas estão imersas em teorias e permeiam suas histórias de vida. Assim, esse futuro professor utiliza a *práxis* como princípio da caminhada, pois ao escrever sobre as atividades que desenvolve e estuda, faz um exercício de pensamento, que lhe permite uma ação melhor pensada, partindo para um aprofundamento da reflexão através da pesquisa. Encontramos a realização desses estudos na colocação do supervisor EE-MO:

EE-MO - Fazemos estudos e discussões de textos científicos que ajudam na formação docente dos bolsistas – ID e na formação continuada dos professores supervisores.

Juntamente com os bolsistas, o professor supervisor participa de seminários e encontros de formação, momentos importantes para reflexão, formação e socialização de saberes. Nesses eventos, os supervisores têm a oportunidade de socializar suas ideias e dúvidas, contribuem com a análise das práticas dos outros docentes, e também se envolvem com as propostas de aplicação das mesmas. Neste contexto o professor supervisor se evidencia como uma peça fundamental na organização, na execução e na reflexão das ações, exercendo um papel de professor orientador de atividades acadêmicas.

5.5 Supervisor como Orientador de um Estágio.

Nesta categoria buscou-se relacionar a supervisão do Estágio Curricular Supervisionado com a supervisão no PIBID, na perspectiva de identificar as compreensões dos supervisores quanto à temática. Para isso, utilizou-se das falas dos supervisores, dos documentos que regem o estágio supervisionado e o PIBID e das contribuições de teóricos como: Charlot (2005), Tardif (2012) e Silva (2007).

Durante a graduação, um dos momentos mais esperados pelos licenciandos é a inserção na escola para o desenvolvimento das atividades próprias da profissão. Esse momento, até pouco tempo, concretizava-se somente na disciplina de estágio supervisionado, ministrada nos últimos anos da graduação. Com a implementação do PIBID, os bolsistas – ID têm a oportunidade de vivenciar a rotina da escola, como futuros professores, desde os anos iniciais da graduação. Desta forma, destaca-se Tardif (2012), que

aponta que apenas a prática interioriza os conhecimentos aprendidos durante o curso de formação universitária. Evidencia que “ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalhos difíceis, notadamente no que se refere a elementos como interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc.” (TARDIF, 2012, p. 86). Tais ideias estão em consonância com o que dizem os supervisores Q-26 e Q-13.

Q-26 - Durante os estudos de graduação, em toda faculdade, os graduandos aprendem muitas fórmulas e muitas teorias sobre a educação e sobre a educação nas escolas públicas. Nem sempre, a educação é tratada nestas aulas como realmente elas acontecem no seu dia a dia. O PIBID surge nesta fase como uma oportunidade de conhecer e praticar esta realidade, além de servir como importante suporte aos alunos que pretendem seguir a carreira docente.

Q-13 - O PIBID é uma oportunidade anterior ao estágio, portanto bastante importante, onde o futuro professor de Matemática vivencia situações concretas de ensino e aprendizagem de Matemática.

Com a vigência da LDB nº 9.394/96, o Estágio passou a compor os currículos dos cursos de licenciatura como uma disciplina de complementação, com o papel de dar oportunidade ao licenciando de praticar o que foi aprendido, para “complementar” a sua formação. Porém, nota-se pelas falas dos supervisores, que também já foram graduandos, que o estágio, na maioria das vezes, não cumpre com seus objetivos.

EG-ANA:...de ver na prática como é, porque eu não sei se você concorda comigo, mas no estágio é muito forçado, é aquele negócio muito ensaiadinho, o professor prepara uma aula, o professor vai lá assistir às aulas e vai tudo tranquilo. O estagiário vai lá prepara uma aula que também vai acontecer tudo tranquilo.

Segundo Silva (2007), os teóricos que iniciaram essa discussão no Brasil denunciavam que as orientações do Estágio eram dirigidas em função de atividades e programas, a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola e da comunidade. Assim, o conhecimento da realidade escolar por meio dos estágios não

favorecia as reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, nem possibilitava a reconstrução ou definição de teorias que sustentassem o trabalho do professor, fortalecendo a relação teoria-prática.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Em relação ao estágio, define que o mesmo terá como finalidade promover a articulação entre as diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar (Art. 13). No § 3º desse mesmo artigo estabelece ainda que o estágio deve ser realizado em escola de Educação Básica, respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, devendo ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. O Estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho. Essa atividade é reconhecida pelo Sistema de Ensino e se concretiza na relação entre o docente “experiente” e o aluno estagiário, sob a orientação e mediação de um professor supervisor acadêmico.

Em teoria, o papel que o Estágio Curricular Supervisionado deveria assumir é: oferecer ao futuro professor um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino; verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e os requisitos exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência; acompanhar aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se em situações, tais como: da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares; capacitar, em serviço, e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar; integrar as questões teóricas às questões práticas, vivenciadas ao longo do curso, possibilitando a construção de conhecimento significativo pela ação – reflexão – ação; investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisá-lo, tomando-o continuamente como objeto de reflexão, para construção de formas de

gerenciamento do mesmo; realizar atividades que aprimorem a prática profissional, integrando o ensino, pesquisa e extensão.

Realidade distinta da vivenciada no Estágio Curricular Supervisionado, nos cursos de formação inicial de professores, encontra-se nas ações realizadas no âmbito do PIBID, vindo que o mesmo também pressupõe inserir os licenciandos no ambiente escolar objetivando aprendizagens próprias à aprendizagem da docência. As atividades do PIBID são de cunho suplementar à formação inicial, visam enriquecer a formação, auxiliando para enaltecer e incentivar a opção pelo magistério entre estudantes da licenciatura. Podemos perceber isso nas falas dos supervisores EG-JO e EG-RI:

EG-JO – [...] então é mostrar para os bolsistas e outros professores que o negócio é o seguinte: ali na sala de aula estão alunos, no estágio que vocês fazem vocês vão apenas assistir uma aula do professor, podem até participar e ok. Vocês aqui do PIBID são diferente, vocês tem uma visão diferente dos nossos alunos, vocês tem outras expectativas, então aproveitem o máximo o tempo que vocês estão no PIBID para aprender com isso, sugar isso, porque a realidade é totalmente diferente do que você vê, do que você ouve falar por ai.

EG-RI –[...] desmoldar o que é uma escola, porque quando eles tem a experiência de estagio e chegam ali, tem uma experiência estanque e saem, eu acho que eles não conhecem de fato e através do PIBID eles podem entrar e vivenciar, todos os espaços e bastidores e sair de lá, da escola já com uma noção do que é que compete a eles de fato, o que é que daqui para frente quando saírem da universidade, tiverem um diploma, como é que eles vão encarar isso, o que é ser docente e o que é a docência.

O PIBID, assim como o Estágio Curricular Supervisionado, reconhece a escola como contexto importante na formação do profissional docente. Também se fundamenta na ideia de que a convivência entre pares com diferentes percursos e saberes abre espaços a diálogos, interações e situações, aprendizagens duradouras e necessárias à formação e identificação profissional do futuro professor. Segundo Tardif (2012), “o professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber” e que: [...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta

através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Desta maneira, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado pela escola.

Essa inserção dos licenciandos na escola, o reconhecimento do potencial formativo desse contexto e a presença de profissionais experientes no acompanhamento dos alunos são algumas das interfaces entre o estágio curricular e o PIBID. Por outro lado, enquanto o primeiro pressupõe que o licenciando assuma a função pedagógica do professor (foco na regência), o segundo caracteriza-se pela exigência de diversificação de experiências e práticas provocadoras do interesse pela prática educativa, alargando sua compreensão da escola e da profissão.

Quando inserido no PIBID, o professor da escola passa a atuar como um professor supervisor das atividades desenvolvidas pelos licenciandos na própria escola. Durante esse período ele pode compartilhar com o licenciando seus saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e os experienciais, conforme descritos por Tardif (2002). Além da mobilização e compartilhamento desses saberes, as orientações concedidas podem ser analisadas com o auxílio das ideias da relação com o saber de Charlot. Percebemos essas ações nas falas do supervisor EG-KE:

EG-KE – [...] porque é uma riqueza de conhecimento, troca de experiência e de realidade que só nas aulas teóricas das disciplinas pedagógicas da graduação, não permitem que os graduandos tenham acesso a essa realidade em sala de aula. Quando o aluno participa do PIBID não é um estágio é uma formação continuada, porque eles têm que ler, participar de eventos, procurar e escrever artigos, tudo em relação às licenciaturas e eles têm que ter essa formação, precisam estar na escola, conhecer o conselho de classe, ver como é um livro de registro de classe, acompanhar as aulas, ajudar os alunos a tirarem dúvidas e tudo isso vai enriquecendo a sua formação para quando eles forem atuar sozinhos em sala de aula, eles estarem melhor preparados.

Outra questão atrelada aos supervisores é a forma como concebem as atividades durante a permanência dos bolsistas – ID na escola. É importante que haja uma aproximação maior desses sujeitos e que o professor da escola perceba que sua colaboração é importante para a formação de futuros

professores, que seus saberes podem ajudá-los a edificar uma identidade com a docência. É fundamental que o docente que atua como co-formador compreenda seu papel na inserção e ascensão da aprendizagem da docência de licenciandos sob sua supervisão.

Através dessa categoria podemos concluir que o aluno no estágio se coloca na função docente, vivencia sua natureza (SILVEIRA, 2012). Embora tais características possam ser percebidas também no PIBID, o estágio se insere em uma sistemática acadêmica, alinhado a um fluxo curricular planejado para progressivamente aumentar o grau de complexidade da análise da realidade escolar. O PIBID, mesmo colaborando com esse processo, não substitui o Estágio Curricular Supervisionado e seus objetivos, que possui legislação própria. O PIBID não se configura como o Estágio Curricular Supervisionado e nem com este compete. Nesse sentido, entende-se que as interfaces e distinções existentes entre essas duas ações destinadas à promoção da aprendizagem da docência, longe de colocá-las em posição de confronto, realçam a importância do local de trabalho e da prática na formação docente.

É notório que o estágio ainda não foi experienciado em toda a sua capacidade como elemento constituinte da formação docente, momento privilegiado para reconhecer as dificuldades impostas pelo ensino e a identificação das deficiências formativas desses futuros docentes. Por outro lado, se o PIBID tem propiciado aproximações mais significativas à profissão, é necessário não perder de vista que essa ação não contempla todo o universo de licenciandos presentes no Ensino Superior Público. Assegurar processos de aproximação e partilha entre essas ações certamente pode divisar ganhos importantes, uma vez que o contato com a escola e seus professores sobressai como pilares na construção de conhecimentos sobre a profissão de professor e na de reflexão sobre a prática docente.

6. CONCLUSÕES

Com base nos documentos que fundamentam o PIBID, nas entrevistas e questionários dos supervisores, retornamos à questão que norteia essa pesquisa com intuito de obter possíveis respostas: Quais as compreensões dos supervisores do PIBID sobre seu papel na formação inicial de Professores de Matemática?

De acordo com o decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 o professor supervisor é o docente responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Além de propor que os mesmos atuem como co-formadores dos futuros professores. Podemos observar pelo conjunto de questionários e entrevistas prestados pelos colaboradores dessa pesquisa, que compreendem o papel do supervisor como: supervisor como modelo; supervisor como apresentador da realidade escolar; supervisor como orientador de atividades escolares; supervisor como participante e orientador de atividades acadêmicas; supervisor como orientador de um estágio mais adequado.

Verificou-se que os supervisores compreendem sua função como modelo a ser seguido, como exemplo ou como espelho para os futuros professores. Isso se deve ao suporte que o professor supervisor oferece aos bolsistas – ID, no sentido de ajudá-los a vencer obstáculos que surgem no início da carreira. Nas falas dos supervisores notou-se que a valorização das experiências obtidas, através da relação entre supervisores e bolsistas – ID, favorecem momentos de reflexão e de debate dos bolsistas sobre as ações educativas que realizam junto aos alunos e permitem que os mesmos criem alternativas para redimensionar, quando necessário, sua atuação em sala de aula e os métodos e estratégias sob uma nova dinâmica que represente, por meio da adaptação e da adequação das experiências observadas, uma reestruturação das atividades executadas.

Assim pode-se concluir que a maior parte dos supervisores reconhece que a experiência que o supervisor possui auxilia na formação dos futuros professores. No entanto, poucos, ou nenhum se colocam na posição de co-

formadores⁹. Reconhecem-se como um exemplo de profissional, porém não enfatizam a importância do seu papel para a formação dos bolsistas – ID.

Compreendemos nos relatos analisados o supervisor como apresentador da realidade escolar. Os professores supervisores relataram inserir os bolsistas – ID na realidade da profissão. Como eles são considerados co-formadores dos futuros docentes, pois são eles quem vivenciam diariamente a realidade escolar, sendo capazes de auxiliar os bolsistas – ID para essa nova experiência, tendo subsídios de dar sugestões de como ministrar uma aula. Pode-se reafirmar que, dentro do PIBID, o supervisor é o principal elo, ou seja, a ponte, entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.

Podemos notar que os supervisores integram os bolsistas nas atividades práticas e burocráticas da escola, dessa forma cumprindo com um dos objetivos do PIBID que é: solidificar a formação docente inicial, levando os licenciandos para dentro do ambiente escolar para que os mesmos, junto com os professores supervisores possam desenvolver experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, e que as orientem para a superação de problemas identificados nos processos de ensino-aprendizagem. Podemos afirmar que o exercício dessas ações permite aos supervisores cumprirem o papel de apresentar e integrar os bolsistas – ID à comunidade escolar, aproximando o ensino superior à realidade da escolar, onde a maioria dos licenciandos irá atuar.

Outra forma de compreensão dos supervisores é se colocarem na posição de orientador de atividades escolares. Isso se dá nos momentos que os supervisores procuram acompanhar, participar, incentivar, articular, mediar e colaborar com os bolsistas – ID. Por meio desta pesquisa foi possível observar, que as atividades teóricas e práticas propostas e desenvolvidas pelos

⁹ Como já mencionado na página 19, os professores supervisores do PIBID são considerados co-formadores de futuros professores por exercerem a função de mediadores no processo de formação e de inserção dos licenciandos na realidade escolar, visando ao desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais.

Consideramos aqui os supervisores que se aproximam do papel de co-formador, aqueles que apresentam a realidade escolar, pois consideram isto importante para a prática do licenciando. Consideramos também, que orientar atividades, sejam elas escolares ou acadêmicas, se colocar na posição de aprender com os bolsistas ID, participar de grupos de discussão e estudos, entre outras atividades relacionadas, seria ser co-formador na essência.

Como supervisor que se distancia do papel de co-formador, ponderamos aqueles que se mostram como modelo e como inspetores dos bolsistas ID.

supervisores e alunos bolsistas nas escolas, permitem o aprimoramento, construção, reconhecimento e vivência de conceitos que são oferecidos na Universidade.

Notou-se também, que as ações realizadas pelos supervisores e bolsistas – ID levam à reflexão sobre os saberes e práticas pedagógicas utilizadas durante os processos de ensino e aprendizagem, que servem de parâmetros no ato de ensinar, no momento de escolher os conteúdos, definir estratégias, planejar e organizar as atividades.

Constatou-se ainda nessa compreensão, que o entendimento que os supervisores possuem sobre o seu papel, é o de supervisionar no sentido de inspecionar os bolsistas – ID, quanto ao cumprimento de horários, realização de atividades propostas ou até mesmo se colocam na posição de resolver conflitos entre pibidianos. Não se percebem como co-formadores e nem mesmo proporcionam trocas de experiências, deixando de fazer a ponte entre a Universidade e a Escola.

Identificou-se também, que os supervisores compreendem o seu papel como participante e orientador de atividades acadêmicas. A ponte entre a universidade e a escola pública proporcionada pelo professor supervisor permite a esses profissionais assumir e reconhecer um lugar de liderança como protagonistas do seu próprio processo formativo e da formação dos futuros professores. Podemos perceber que as atividades realizadas pelos supervisores, podem configurar-se como pesquisa-ação. Essa pesquisa ação desenvolve paralelamente no professor supervisor uma percepção da necessidade de um fazer pedagógico pautado na pesquisa e na parceria entre escola e universidade.

Reconheceu-se em algumas falas dos supervisores que a escrita de artigos, relatos de experiência e materiais didáticos estão presentes em suas vidas e nas dos licenciandos, e que os supervisores orientam a escrita desses trabalhos. Com os bolsistas – ID, o professor supervisor participa de seminários e encontros de formação, momentos importantes para reflexão, formação e socialização de conhecimentos. Esses eventos permitem aos supervisores socializar suas ideias e dúvidas, contribuem com a análise das práticas dos outros docentes, e também se integram com as propostas de atuação das mesmas. E é neste contexto que o professor supervisor se evidencia como

uma peça fundamental na organização, na execução e na reflexão das ações, exercendo um papel de professor orientador de atividades acadêmicas.

Entendeu-se o supervisor como um orientador de um estágio mais adequado, devido aos diversos relatos aos quais faziam confronto, entre o Estágio Curricular Supervisionado e o PIBID. Ambas as ações estágio/PIBID pressupõem a inserção de licenciandos no contexto escolar visando aprendizagens próprias à aprendizagem da docência. No entanto, os supervisores fazem críticas ao estágio apontando que o mesmo, da forma que se encontra estruturado, é insuficiente para dar conta das necessidades formativas que o futuro professor necessita para enfrentar os problemas no início da carreira profissional. O PIBID, assim como o Estágio Curricular Supervisionado, reconhece a escola como contexto importante na formação do profissional docente. Também se fundamenta na ideia de que a convivência entre pares com diferentes percursos e saberes proporciona diálogos, interações e situações, aprendizagens duradouras e necessárias à formação e identificação profissional do futuro professor.

Certificou-se que, enquanto o estágio pressupõe que o licenciando assumira a função pedagógica do professor (foco na regência), o PIBID caracteriza-se pela exigência de diversificação de experiências e práticas provocadoras do interesse pela prática educativa, alargando sua compreensão da escola e da profissão. Assim, podemos concluir acerca dessa compreensão dos supervisores que o aluno no estágio se coloca na função docente, vivencia sua natureza. Embora tais características possam ser percebidas também no PIBID, o estágio se insere em uma sistemática acadêmica, alinhado a um fluxo curricular planejado para progressivamente aumentar o grau de complexidade da análise da realidade escolar. O PIBID, mesmo colaborando com esse processo, não substitui o Estágio Curricular Supervisionado e seus objetivos, que possui legislação própria. O PIBID não se configura como o Estágio Curricular Supervisionado e nem com este compete. Nesse sentido, entende-se que as interfaces e distinções existentes entre essas duas ações destinadas à promoção da aprendizagem da docência, longe de colocá-las em posição de confronto, realçam a importância do local de trabalho e da prática na formação docente.

Esta pesquisa também nos permitiu identificar que, alguns dos supervisores se encontram em um estado de desânimo e de descontentamento com a profissão docente. Percebemos isso nas entrevistas, nas respostas dos questionários, na atenção ao retorno que a maior parte dos supervisores não deu. Poucos se interessaram em responder o questionário e prestar entrevistas. Esse comportamento nos remete ao relatório “escassez de professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais”, o qual nos trouxe informações da condição de trabalho docente. Pois, este estado de desânimo e de descontentamento com a profissão docente pode ser relacionado com as péssimas condições de trabalho da maior parte dos professores brasileiros, aos quais muitas vezes lhes faltam materiais para desenvolver sua prática e, principalmente, incentivos de múltiplas partes da sociedade que inclui governos, alunos e ambiente de trabalho.

Ponderando essas condições, podemos conceber que pode ter havido o desinteresse para com esta pesquisa, por parte de alguns supervisores, mas também consideramos que grande parte dos mesmos podem não ter tido tempo para isso, porque podiam estar muito atarefados, preferiram não participar, ou ainda que eles não viram o e-mail a tempo de me darem um retorno porque podiam estar muito ocupados nos afazeres da profissão docente. Concluímos que se investiu muito em um programa como o PIBID, mas não na estrutura da escola, nos salários dos professores. Por isso a escassez de professores provavelmente irá continuar!

Essa conduta de desestímulo e descontentamento por parte dos supervisores pode ser considerado como inadequada aos que se consideram muitas vezes exemplos a ser seguidos pelos bolsistas – ID, pois dessa forma, ao invés de co-formadores, podem ser desestimuladores dos licenciandos, que estão em um processo de construção dos saberes docentes.

Antes e durante a execução desse trabalho as portarias do PIBID sofreram várias alterações. As portarias que sofreram alterações mais significativas foram as de 2007, 2013 e 2016, que se encontram no APÊNDICE 6. Por meio delas podemos perceber que as principais mudanças que ocorreram dizem respeito à descentralização do foco do PIBID, que era a formação de professores, para um programa que teria como principal objetivo aumentar o índice de desenvolvimento das escolas de Educação Básica,

usando, para isso, a força de trabalho dos bolsistas e das Instituições de Ensino Superior. Na portaria de 2016, inclui como co-formadores todos os professores e não apenas os supervisores. No que se refere a parte financeira, havia cortes na área de custeio do programa, parte destinada a custear os materiais utilizados pelos bolsistas – ID nas escolas e também às viagens e hospedagem realizadas pelos mesmos, em eventos e congressos da área de aplicação do projeto.

Outra alteração era referente aos locais de execução dos projetos, os quais antes poderiam ser efetivados em parceria com qualquer colégio público do sistema de ensino de Educação Básica. De acordo com a portaria de 2016, o projeto institucional deveria ser desenvolvido, em escolas públicas consideradas prioritárias¹⁰ e, quando houver, articulado com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM.

As alterações, realizadas pela portaria de 2016, ainda que possam ser tidas como razoáveis do ponto de vista social, falham por desviar o foco da formação de professores e possuem o agravante de não serem operacionalizáveis. Assim proposto, várias Universidades se colocaram contrários à portaria, que foi, por fim, revogada.

Essa pesquisa teve como objetivo detectar as compreensões dos supervisores do PIBID sobre seu papel na formação inicial de professores de Matemática. Para isso nos valem de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Novas pesquisas podem se valer de entrevistas com outros atores sobre a percepção de tais supervisores ou de outros componentes do PIBID para a formação dos professores. Nesse sentido, considerar a voz do coordenador de área poderia trazer resultados interessantes, já que nos surpreendemos com o fato de que tais profissionais pouco foram citados nos depoimentos. Observamos também que os papéis assumidos pelos supervisores foram diversos, alguns mais aderentes à proposta do PIBID e

¹⁰Escolas prioritárias são aquelas em que 40% dos estudantes do 5º ano obtiveram menos de 175 pontos ou aquelas em que 25% dos estudantes do 9º ano obtiveram menos de 200 pontos na Prova Brasil 2013.

outros mais distantes, uma pesquisa que analisasse em profundidade esses PIBIDs poderia auxiliar no entendimento das motivações dessas diferenças.

Em geral, nessa pesquisa, percebemos várias ações propostas pelo PIBID na atuação dos supervisores, o programa procurando favorecer a interação entre os supervisores e o seu convívio com os pibidianos. Espera-se que a experiência proporcionada pelo PIBID deixe marcas duradouras em seus participantes e auxilie na construção da identidade profissional de cada um. Que esse trabalho auxilie na criação de um repertório para enfrentar e superar os problemas da prática pedagógica e tenha relevância para o aperfeiçoamento de futuras iniciativas na formulação de políticas de formação de professores que integrem a qualificação inicial e a continuada, bem como o necessário e constante aprimoramento das já existentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**/Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro: Edições 70, 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão 2009-2013** produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em Março de 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, 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, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 18/02/2002**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF, 2007. Relatório elaborado por RUIZ, I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, 2012.

CASTRO, Carmem Lucia Freitas de; GONTIJO, Cynthia R. B.; AMABILE, Antônio E. N. (orgs). **Dicionário de Políticas Públicas no Brasil**. UFMG, Belo Horizonte: Eduemg – Barbacena, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORRÊA, Kátia Regina Constantino. BATISTA, Lanimar Alves. **PIBID em prática: Relato de experiências sob o olhar das supervisoras na escola**. In: V Simpósio sobre formação de professores – V SIMFOP, 08/2013, Tubarão, SC. Anais: ISSN 2175-9162. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/K%C3%A1tia_Corr%C3%AAa.pdf. Acesso em 20/04/2016.

GATTI, Bernardete A.; MARLI E. D. A. ANDRÉ; NELSON A. S. GIMENES; LAURIZETE FERRAGUT. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. 3ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.15-33.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de suas vidas. In NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995a.p.11-30.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, nº 4, 1991. p. 104-139.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de Ciências** – Dissertação (Mestrado em Ciência e em Matemática). UFPR, Curitiba, 2012.

SCHENINI, Pedro Carlos. **Políticas Públicas**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2012.

SILVA, Arlete Vieira da. **Estágio Supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de educação básica**. Revista Espaço Acadêmico. Nº 73, Ano VII - ISSN 1519.6186. Junho/2007. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/073/73silva.htm>. Acesso em: 20/04/2016

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Salvador: Bahia, 2012.

TOBALDINI, Bárbara. Grace. **Os saberes docentes na formação de professores: o caso do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) subprojeto química/UFPR – 2010/2012**. – Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Respostas dos Supervisores à Questão 17 do Questionário.

SUPERVISOR	RESPOSTA
SUPERVISOR 1	Primeiramente precisamos gostar do que fazemos. Para ser professor é necessária muita dedicação, paciência e muita força de vontade. É uma profissão pouco valorizada, mas muito nobre. Incentivo todos os bolsistas que não podemos perder a esperança de que um dia vai melhorar e é muito gratificante quando um estudante aprende. Orgulho-me de ser professor!
SUPERVISOR 2	Entendo que a minha participação vem sendo concretizada nos momentos de troca de conhecimento, durante os debates de textos e atividades para o desenvolvimento das oficinas, nos meus relatos de experiências sobre as dificuldades e ações desenvolvidas de atividades na minha sala de aula. Desse modo, acredito que nesses momentos somamos pontes de diálogo e de construção de novas etapas referentes às atividades. Assim, o amadurecimento de situações as quais são socializadas no momento da construção e formalização de uma oficina, sem dúvida contribui para trazer melhorias no ensino e aprendizado da disciplina de Matemática. Por fim, acredito que nesse sentido, tenho dado a minha contribuição no crescimento pessoal e profissional dos alunos-bolsistas, inclusive no amadurecimento de ideias, conhecimentos e/ou melhorias das suas práticas pedagógicas no que tange a construção e formalização da aplicação do conteúdo de Matemática.
SUPERVISOR 3	Acredito no projeto do PIBID. Ele beneficia a escola em que trabalho, os alunos da escola e a mim, que hoje busco mais alternativas para os problemas da educação. Acredito também no quanto o projeto contribui para o crescimento profissional dos bolsistas, que com a minha orientação, entram em contato com a realidade da escola: seu cotidiano, problemas, soluções e a busca constante em melhorar!
SUPERVISOR 4	A possibilidade de conviver em um ambiente escolar junto com um professor contribui para a formação dos alunos. Essa convivência irá determinar que tipo de profissional ele irá se tornar, já que as alegrias e angústias dessa profissão (maravilhosa e não reconhecida) será vivida por ele antes. Nesse caso, a escolha de seguir no curso para ser um novo professor será uma escolha por paixão e amor.
SUPERVISOR 5	Auxiliar os futuros profissionais é gratificante e imprescindível para a participação e atuação dos bolsistas no contexto escolar, possibilitando o aprimoramento dos conhecimentos necessários à formação de qualidade dos acadêmicos de

	<p>Matemática, pois a prática e a teoria devem caminhar juntas. Vivenciar os avanços, desafios e adversidades do processo de ensino/ aprendizagem fortalece o que está sendo discutido e estudado no ensino superior, oferecendo aprendizado de competências para atuar com mais eficiência. Acompanhar os acadêmicos, orientando-os com técnicas e estratégias mais significativas estimulando ao ensino mais eficiente.</p>
<p>SUPERVISOR 6 (Não se trata de supervisor)</p>	<p>Enquanto professor e coordenador do PIBID entendo que passamos a visualizar outros pontos de vista e significado para muitos conteúdos abordados no curso de licenciatura. Os alunos passaram a se interessar mais por certos conteúdos por entenderem sua importância no campo quando de sua atuação como pibidianos.</p>
<p>SUPERVISOR 7</p>	<p>Como supervisor procuro fazer com que os alunos percebam a realidade de uma sala de aula, articulando a teoria com a prática, orientando-os para que observem a conduta dos alunos, no dia a dia, na interação com o professor e com o conteúdo a ser estudado, e que interajam com os alunos para que eles possam perceber suas dificuldades de aprendizagem e suas necessidades.</p>
<p>SUPERVISOR 8</p>	<p>A minha importância é que toda minha experiência já vivida em sala de aula e na escola é transmitida para os futuros professores.</p>
<p>SUPERVISOR 9</p>	<p>Acredito que o processo de formação docente deve oferecer aos estudantes momentos de problematização da prática pedagógica e desse modo, optamos por desenvolver com os bolsistas as seguintes atividades em nossa Escola de atuação: o auxílio-professor, o curso de reforço, o curso de nivelamento e a implementação de uma sala-ambiente. Assim, ao participar dessas ações, de experiências metodológicas e práticas inovadoras, articuladas com a realidade local da escola eles poderão ter uma percepção “ampliada” do seu futuro campo de atuação.</p>
<p>SUPERVISOR 10</p>	<p>Penso que a minha caminhada na Educação Básica (seis anos) e no Ensino Superior (seis anos) auxilia na formação dos bolsistas ID, pois é possível estabelecer aproximações e distanciamentos entre os estudos realizados na universidade e o trabalho na escola.</p>
<p>SUPERVISOR 11</p>	<p>Os alunos da licenciatura aprendem na prática a realidade da escola pública, essa experiência que o PIBID proporciona é muito importante, a Universidade ensina a técnica, mas a realidade é bem diferente, etc.</p>
<p>SUPERVISOR 12</p>	<p>Acredito que nossa troca de experiências durante os encontros no planejamento e a aplicação das atividades propostas aos alunos da escola parceira, seja a maior contribuição que o PIBID proporciona para os futuros professores. Apesar dos meus bolsistas não assistirem as minhas aulas, aliás, acredito</p>

	que esta etapa fique para o estágio, a presença deles em outras atividades na escola lhes oferece um momento único de aprendizado.
SUPERVISOR 13	O PIBID é uma oportunidade anterior ao estágio, portanto bastante importante, onde o futuro professor de Matemática vivencia situações concretas de ensino e aprendizagem de Matemática.
SUPERVISOR 14	Minha experiência é importante. Acompanhando as minhas aulas, os bolsistas têm a oportunidade de terem mais um parâmetro de atuação profissional em sala de aula, têm a oportunidade de vivenciarem a prática em sala de aula, bem como os diferentes comportamentos dos alunos em várias atividades, desde a postura em sala com aulas expositivas, como em atividades em grupos, atividades extraclasse e avaliações. Conseguem perceber que turmas diferentes requerem abordagens diferentes, que mesmo a aula sendo para uma turma, cada aluno merece seu individual e nisso eles colaboram muito, presenciam e praticam a transposição didática, convivem com alunos como se fossem professores, sem, contudo deixarem de ser alunos, de uma maneira especial, estão meus alunos também e primo por apresentá-los o que é real, verdadeiro, rotineiro, sem, contudo, valorizar a magia da arte de poder ensinar!!
SUPERVISOR 15	A Matemática e suas conexões: uma intervenção a partir da inserção de discentes pibidianos no ambiente escolar é o título do subprojeto que desenvolvemos em parceria com o Centro Educacional Professor Rômulo Galvão. E partindo desse tema, procuramos interagir constantemente, trocando ideias e experiências nas atividades propostas em sala de aula. A priori geralmente, explico os conteúdos aos discentes, e estes quando têm quaisquer dúvidas solicitam ao pibidianos para auxiliá-los. E dentro desse processo de interação e troca de experiências eu procuro dar sugestões de como esse futuro docente possa estar atuando para que o ensino e aprendizagem do qual ele esteja participando aconteça com eficiência.
SUPERVISOR 16	Os bolsistas adquirem mais experiência na prática e também segurança, conseguem com estas práticas conhecer melhor a realidade dos alunos e da escola. Na minha escola a acolhida ao PIBID é fantástica tanto por parte equipe diretiva, coordenadores, supervisores e um grande grupo de professores. Procuro sempre passar aos bolsistas minhas experiências como professora e fizemos uma grande troca.
SUPERVISOR 17	A interação entre a escola e a universidade proporciona aos alunos oportunidades para comparar a prática com a teoria. Isso enriquece a formação desses profissionais, especialmente quando percebem que podem ter alternativas válidas ao ensino da Matemática, principalmente com os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

SUPERVISOR 18	<p>Antes, gostaria de dizer que a questão 14, pode ter 2 respostas. Em nosso caso seriam as opções 1 e 2. Na questão 15 gostaria de pontuar que quando há necessidade, não interiro na hora, mas comento com eles após a atividade para não constrangê-los ou modificar o que prepararam. Na questão 16, eles assistiram no início como parte do cronograma e planejamento das atividades, com o intuito de escolherem as turmas que iriam trabalhar. Mas como minhas turmas não foram selecionadas, não assistem mais (portanto a resposta é condizente com o que foi feito no início de 2014). Respondendo a esta pergunta: Primeiramente, com o exemplo que dou a eles de responsabilidade, assiduidade, e compromisso com o PIBID. Segundo, demonstrando minha experiência através das aulas que assistiram das conversas nas reuniões, das respostas aos questionamentos. Além disso, faço correções em trabalhos que eles escrevem, redirecionando-os a reescrevê-los ou apontando algum direcionamento, ajudo na discussão de cada aula que preparam, chamo a atenção particular de algum aluno caso seja necessário devido às faltas ou não participação em trabalhos requisitados pela coordenadora, incentivo-os a participarem de eventos. Enfim, tento ter uma postura de professora supervisora.</p>
SUPERVISOR 19	<p>O contato com profissionais e estudantes da Licenciatura é de suma importância, pois podem entender como é a dinâmica e os desafios da escola na atualidade. O professor supervisor é fundamental para a formação dos pibidianos.</p>
SUPERVISOR 20	<p>Penso ser importante, para os futuros professores, a interação com aulas reais na qual podem vivenciar as experiências que terão em sua futura profissão e analisar as atitudes do professor regente e também suas consequências, podendo desenvolver, com isso, a capacidade de resolver problemas sociais sem maiores complicações.</p>
SUPERVISOR 21	<p>Acompanho a elaboração e desenvolvimento dos projetos a serem aplicados, na escola, durante a edição do PIBID. Supervisiono e oriento as novas estratégias utilizadas, buscando a superação de problemas no processo ensino-aprendizagem. Procuro sempre inserir os futuros professores de Matemática no contexto escolar.</p>
SUPERVISOR 22	<p>O PIBID é um programa que complementa de forma efetiva a formação dos licenciandos, possibilitando a convivência destes com sua futura área de atuação constantemente, ou seja, durante todo o ano letivo. Isso possibilita que o licenciando acompanhe todas as atividades desempenhadas pelo professor da rede Básica de Ensino, desde o planejamento até o conselho de final do ano. Essas ações atuam como complementar ao estágio obrigatório dos licenciandos.</p>
SUPERVISOR 23	<p>Percebo de forma que eu possa a estimular sua permanência na docência, promover sua participação em experiência que sejam articuladas com a realidade da escola e contribuir para a sua formação. Incentivar a buscar atividades inovadoras</p>

	relacionando teoria e prática.
SUPERVISOR 24	Ao observar aulas, o dia a dia da sala de aula, vejo que para um estudante de graduação em licenciatura uma importância muito grande em sua formação. Acredito que se ensina mais em ver acontecer do que em simplesmente ouvir falar. Enquanto professor gosto de ter um pibidiano em sala, pois acaba sendo uma ajuda mútua, eles acabam levando um pouco de nós e deixam um pouco de si.
SUPERVISOR 25	Trabalho na educação desde o ano de 1985, quando só havia cursado o magistério para lecionar nas séries iniciais, posteriormente cursei a graduação em Ciências com Habilitação em Matemática, tendo concluído no ano de 2004. Devido a minha experiência e, por já ter trabalhado com todas as séries da educação básica e, pelo fato de estar aberta às ideias novas, disposta sempre a aprender, acredito que tenho algo de importante a acrescentar na formação dos futuros professores os quais supervisiono. Também tenho aprendido muito com eles. Sendo assim, há uma troca de aprendizado.
SUPERVISOR 26	Durante os estudos de graduação, em toda faculdade, os graduandos aprendem muitas fórmulas e muitas teorias sobre a educação e sobre a educação nas escolas públicas. Nem sempre, a educação é tratada nestas aulas como realmente elas acontecem no seu dia a dia. O PIBID surge nesta fase como uma oportunidade de conhecer e praticar esta realidade, além de servir como importante suporte aos alunos que pretendem seguir a carreira docente. Ao acompanhar o professor supervisor, o pibidiano tem uma visão real da escola no seu cotidiano. Acompanhando as turmas, ele prepara, com apoio do seu supervisor e com acompanhamento da coordenadora de área, as intervenções pedagógicas necessárias a cada sala do seu supervisor. O professor supervisor lhe dá a chance de observar e praticar a docência dentro da realidade atual das escolas públicas. Com o professor supervisor ele pode anotar as falhas e os acertos durante o desenvolvimento dos conteúdos de acordo com o estabelecido no planejamento bimestral, pode conhecer como os alunos se comportam diante das atividades propostas em sala de aula e fazer desta vivência um plano de ação pedagógica que seja mais atraente e produza maior eficácia na relação ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento do gosto dos alunos pela disciplina. Com a presença dos pibidianos em sala, as aulas começam a perder o seu caráter tradicional e novas estratégias são desenvolvidas em comum acordo com os alunos, supervisores e pibidianos. Poder participar deste programa, com certeza, eleva o nível de formação dos professores, tão desvalorizados pela sociedade em geral. Após sua passagem pelo PIBID, tanto o aluno pibidiano quanto o professor supervisor começam a ter nova visão sobre o processo de ensino e aprendizagem, conhecer novas formas de abordagens dos assuntos, com o objetivo de tornar a disciplina mais atrativa e assim, fazer com que os alunos consigam entender melhor os conteúdos ensinados.

SUPERVISOR 27	Através da minha experiência tento orientá-los a sempre preparar aulas com antecedência, inclusive, atividades extras caso ocorra algum problema, indicações de livros, sites confiáveis, atividades e dinâmicas.
SUPERVISOR 28	Acredito que minha maior contribuição para a formação dos alunos pibidianos é mostrar para eles como é a realidade de uma sala de aula, quais são as suas problemáticas e como temos que encará-las. Vários conflitos acontecem em sala de aula e nada melhor que os alunos comecem a ver como o professor soluciona estas questões. Sejam elas pedagógicas como indisciplinadas. Outro ponto de colaboração com os alunos de grande importância e que teve até a participação deles foram: na elaboração de plano de curso, planos de aulas, atividades, avaliações e simulados (inclusive correções), trabalhos, projetos. Outra colaboração formativa para eles é mostrar que professor de Matemática não precisa ser carrancudo, mal humorado e ferrador para que os alunos possam aprender Matemática, pelo contrário, o professor pode ser divertido, bem humorado e com novas metodologias de ensino que os alunos irão respeitar a disciplina e passaram a gostar mais ainda da Matemática e do professor sem nenhum trauma.
SUPERVISOR 29	Acredito que ser professora supervisora do PIBID na escola que acompanho e leciono, é uma tarefa muito importante para o conhecimento profissional das bolsistas. Estar amparando-as e orientando-as no que for necessário, proporcionando um ambiente de trocas de experiências entre professores e alunas na prática docente. Vejo como uma função de muita responsabilidade, pois acolho as bolsistas envolvendo-as no ambiente escolar e intermediando as relações que se estabelecem nas suas ações com os envolvidos no processo educacional.
SUPERVISOR 30	O PIBID é de suma importância para a formação dos futuros professores. É a possibilidade de presenciar a vivência escolar. Para a formação dos futuros professores acredito ter uma importância significativa para a troca de relatos e experiências, também no auxílio das práticas dos pibidianos, através de avaliações constantes sobre as mesmas e também sobre as observações das salas de aula. Acredito que este contato bem próximo entre nós facilita o diálogo claro e direto que acredito ser fundamental para o processo ensino aprendizagem. Acompanhar de perto a preparação e a execução das atividades e depois a avaliação das mesmas faz com que o processo melhore a cada semana e que a cada semana os pibidianos tenham mais segurança e certeza do que querem fazer durante sua vida profissional. Além disso, também trocamos materiais e conversamos sobre propostas pedagógicas inovadoras na qual o estudante é agente ativo dentro do processo, através de um ensino reflexivo. O trabalho durante o ano de 2014 me possibilitou perceber o avanço dos pibidianos na questão da maturidade profissional e pessoal.

SUPERVISOR 31	O professor supervisor é uma ponte que liga o licenciando à Unidade de Ensino e responsável por inserir os bolsistas no cotidiano da escola, envolvendo-o nas diversas atividades inerentes a esse ambiente tais como, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres, conselhos de classe, planejamento pedagógico, dentre outros. Para que quando forem professores de fato, já se sintam preparados e capazes de lidar com as situações do dia a dia escolar.
SUPERVISOR 32	Não respondeu
SUPERVISOR 33	Acredito que posso passar um pouco da experiência vivida em sala de aula e com isso ajudando na formação deles como futuros profissionais da área da educação.
SUPERVISOR 34	Através de pesquisa de conteúdos e preparações das aulas.
SUPERVISOR 35	O PIBID é importante para a formação dos professores, pois os mesmos estão acompanhando o dia a dia da escola, isso faz com que o futuro professor adquira conhecimento e prática para lidar com os alunos dentro de uma sala de aula.
SUPERVISOR 36	Como professora da Educação Básica há 35 anos, vejo a importância de um bom professor, sendo ele de qualquer disciplina. Vejo que se a formação básica fosse dada aos alunos com mais afinco e até mesmo com mais interesse de nossos colegas professores e dos maiores interessados, sendo eles os alunos, não haveria nenhum tipo de problema na educação básica com as quatro operações básicas. Quando acompanhamos alunos de Ensino Fundamental, Médio e até mesmo na graduação, vemos que a base em Matemática foi deixada a desejar, pois possuem muita dificuldade no raciocínio rápido de questões simples como até mesmo a multiplicação de números com 7, 8 e 9. Muitos alunos dos cursos de Engenharia e demais que utilizam frequentemente a Matemática, se vêem perdidos. Acredito que em bem pouco tempo, teremos estratégias eficazes para atingir num todo, o alunado da educação básica para que ele possa se sair bem com os números em todos os momentos de sua vida, não somente na escola.
SUPERVISOR 37	O presente trabalho tem por objetivo apontar, por meio de reflexões analíticas, diferentes formas de construção de saberes docentes por licenciandos do Curso de Licenciatura em Matemática a partir dos impactos e impressões das ações e atividades no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. A partir das percepções identificadas por cada licenciando foi possível verificar a construção de saberes docentes durante esse período, bem como o que de pessoal cada um desenvolveu que poderia caracterizar como um avanço na sua formação.
SUPERVISOR 38	Como educador sempre procurei contribuir para o melhor ensino da Matemática, afinal a Matemática é um dos grandes desafios de aprendizagem por parte dos alunos. É muito bom contribuir neste projeto para a formação dos futuros

	<p>professores de Matemática e percebo o quanto me sentir honrado em fazer parte dessa jornada em prol de uma educação Matemática de qualidade. Como falei gosto muito de contribuir para um bom trabalho voltado para o ensino da Matemática e orientando os futuros professores neste projeto me faz abraçar ainda mais o ensino e o ato de educar. Agradeço muito por fazer parte desse projeto e minha participação é bastante importante neste processo de início à docência dos futuros professores.</p>
SUPERVISOR 39	<p>A Importância da interferência pedagógica da supervisora do PIBID se dá na escrita dos planejamentos, adequação dos conteúdos a realidade dos alunos. Alguns bolsistas não têm a experiência de sala de aula e o programa proporciona aos mesmos uma oportunidade de aprendizado das práticas de gestão e didáticas utilizadas por professores experientes.</p>
SUPERVISOR 40	<p>Com toda certeza, me sinto com a grande responsabilidade, não só de incentivá-los, mas também, que descubram dentro de si, o real sentido desta profissão tão importante para a formação de futuros cidadãos. Sinto-me na responsabilidade de acima de tudo, torná-los profissionais de excelência, tanto em termos de compromisso, assim como também, de responsabilidade.</p>
SUPERVISOR 41	<p>Na verdade, percebo a minha relação com os alunos bolsistas como uma troca de saberes. Ao mesmo tempo em que posso auxiliá-los apresentando-lhes e discutindo situações cotidianas de sala de aula como: relação entre professor e aluno, elaboração de um planejamento, estratégias de ensino aprendizagem, como lidar com conflitos ou com dificuldades de aprendizagem, entre outros, também aprendo muito com os licenciandos, pois estes trazem muitas sugestões de atividades que posso utilizar com os alunos com objetivo de qualificar o ensino aprendizagem.</p>
SUPERVISOR 42	<p>Através das minhas aulas, os bolsistas tendem a criar seus métodos de avaliação e de como lidar em uma sala de aula, pois na universidade eles aprendem muito a teoria e quando chegam à prática encontram uma nova realidade.</p>
SUPERVISOR 43	<p>Sinto-me muito feliz por poder fazer parte deste processo, pois eles podem participar das atividades, conhecerem o dia a dia da sala de aula, adquirir experiências. Eles me observam. Faço parte disto e me sinto um exemplo. E, além disso, posso me atualizar com eles, saber sobre as novas discussões. Sou formada desde 2006 e de lá pra cá muita coisa mudou. Uma forma de sempre estar atualizada. Faz bem para todos.</p>
SUPERVISOR 44	<p>Existem certos problemas no ambiente escolar que são praticamente impossíveis de não ocorrer, sendo a desmotivação do aluno um dos mais preocupantes, fato rotineiro que ocorre com profissionais de todas as áreas da educação e em diferentes níveis de ensino. Considerado como um problema de difícil resolução é fundamental que o professor compreenda o que vem a ser a motivação e como</p>

	ela se constrói. Para que o ensino-aprendizagem venha a acontecer de maneira prazerosa é preciso que nós professores venhamos mostrar para os pibidianos a realidade da sala de aula e que com uma aula atrativa, com experimentos, jogos os alunos são motivados e o processo ensino – aprendizagem é feita de forma divertida e alegre.
SUPERVISOR 45	Por eu já ter trabalhado em escola particular, faculdade e atuo em escola estadual, vejo que minha experiência é bem válida para aprimorar as atividades dos pibidianos, principalmente dos iniciantes. Gosto muito deste trabalho, visando sempre às dificuldades dos nossos alunos da escola pública.
SUPERVISOR 46	Através da minha experiência e do meu conhecimento posso contribuir para a formação dos bolsistas IDs de várias maneiras, pois um bom professor necessita ter experiência em sala de aula, isto é, como lidar com algumas situações inusitadas dentro de sala de aula e ter uma metodologia ampliada para ter um bom ensino e aprendizado. Pensando que a motivação é o primeiro passo para um bom aprendizado, o professor necessita ter uma ótima metodologia para motivar os alunos e para ter uma boa metodologia é necessário que os futuros professores tenham uma ótima formação. Quando as pessoas estão no papel de observadores conseguem verificar o que pode ser melhorado em uma metodologia aplicada em sala de aula, portando os IDs consegue ter esse privilégio e ter experiência em sala de aula antes de se tornar um licenciado.
SUPERVISOR 47	O projeto do PIBID da Matemática na Unicamp tem apenas 1 ano, ainda é um pouco cedo para avaliar o impacto dele nos alunos da licenciatura.
SUPERVISOR 48	Contribuição no desenvolvimento de novas propostas.
SUPERVISOR 49	No projeto os pibidianos podem conhecer a rotina da escola, os documentos, aprimorar sua didática, trocar experiências, entre tantas outras atividades importantes para sua formação. Uma atividade importante é a leitura do Currículo da disciplina a qual lhes permite discutir os conteúdos da disciplina a ser trabalhada, método, objetivos, avaliação e critérios, Portanto, vivenciar a práxis educativa.
SUPERVISOR 50	Somos uma equipe, que temos um mesmo objetivo, contribuir para a melhoria da qualidade da educação.
SUPERVISOR 51	Percebo que o subprojeto de Matemática, da forma que está sendo desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR, Campus Toledo, é uma oportunidade que os pibidianos têm para realizarem estudos dos principais documentos nos Colégios. Como exemplo os Planos de Trabalho Docente – PTD. Trabalhar em grupo, na elaboração e execução de projetos, trocar experiências em diversas atividades, participar em sala de aula, vivenciando na prática o trabalho dos professores. A meu ver é de suma importância para a formação dos futuros professores.

SUPERVISOR 52	É importante a participação dos "pibidianos" pelo simples fato de já estarem em contato com seu futuro ambiente de trabalho, nesse contexto tento auxiliá-los na sua formação profissional.
SUPERVISOR 53	O subprojeto é muito importante na formação dos futuros professores de Matemática, pois permite a inovação da prática pedagógica com destaque para: o aprimoramento de novas metodologias de ensino, exercício da docência, conhecimento da dinâmica da educação pública, pesquisa, elaboração e utilização de jogos e outros materiais, a participação em uma sala virtual no ambiente <i>Moodle</i> trazendo vários benefícios a todos envolvidos no projeto. Nessa sala virtual os estudantes, bolsistas da UCB têm possibilidades de inovação, criatividade e, interação. Por meio dessa plataforma, todos podem ter acesso a jogos matemáticos, brincadeiras, desafios, vídeos educativos, fotografias, materiais sobre o PIBID, além de postar depoimentos, avaliação, relatórios, tirar dúvidas via mensagens e fórum, participar da sala de bate-papo(<i>chat</i>).
SUPERVISOR 54	Com o PIBID os alunos têm a oportunidade de conhecer e ter contato com as diversas realidades da escola pública. Quando eles assistem minhas aulas tenho a oportunidade demonstrar na prática, como desenvolver determinados tópicos da matéria. Ao desenvolverem projetos com a turma da sala, os bolsistas também têm a oportunidade de vivenciar várias situações de aprendizagem.
SUPERVISOR 55	Na verdade não percebo apenas a minha importância na formação destes futuros professores, como também a importância deles para nossa prática docente. Acredito que haja uma constante e intensa troca de experiências. Nós, supervisores, com nossa realidade de sala de aula e os acadêmicos com suas novas práticas de atuação, o que na minha opinião, garante o sucesso do projeto.

Fonte: O Autor

APÊNDICE 2 - Roteiro para Entrevista semi-estruturada com os Supervisores do Pibid

1. Qual a sua formação? Onde se formou? Em que ano?
2. Há quanto tempo você leciona na disciplina de matemática?
3. Como foi que se deu a sua entrada no PIBID (por entrevista, teste de seleção, análise do currículo, por indicação...outros...).
4. Se foi por entrevista ou teste de seleção, o que estes cobravam?
5. No projeto em que você participa há reuniões? Se sim, como e quando elas acontecem? Quem participa dessas reuniões? O que fazem? Qual o objetivo das mesmas?
6. Qual o papel do coordenador de área no planejamento das atividades realizadas pelos bolsistas?
7. Qual o seu papel como supervisor no planejamento das atividades realizadas pelos bolsistas?
8. Os bolsistas frequentam a escola? Se sim, o que fazem lá?
Do seu ponto de vista qual a influencia do PIBID na formação de futuros professores de matemática?
9. Como você compreende o seu papel na formação de futuros professores de matemática?
10. Relate tudo aquilo que gostaria de dizer sobre o PIBID que as perguntas acima não conseguiram abranger.

APÊNDICES 3 - Termo de Consentimento da Entrevista

Esta pesquisa tem o objetivo de realizar investigações com os supervisores do PIBID participantes dos subprojetos da área de Matemática ou interdisciplinar entre Matemática e outras áreas, buscando as compreensões desses profissionais sobre seu papel na formação inicial de Professores de Matemática.

A investigação metodológica é de caráter qualitativo, utilizando-se para a execução deste projeto: análises dos questionários respondidos pelos supervisores e de entrevistas áudio-gravadas com os professores supervisores de subprojetos de Matemática de várias regiões do país. As entrevistas áudio-gravadas serão realizadas mediante consentimento dos participantes.

Durante a execução do projeto não haverá atividades que provoquem riscos ou causem algum tipo de prejuízo aos supervisores. Após ler e receber explicações sobre a pesquisa meus direitos:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.

Este termo de consentimento será redigido em duas vias, ficando uma com o pesquisador e a outra com o sujeito da pesquisa. Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa. Declaro ainda que não esteja recebendo nenhuma remuneração por meio deste.

Curitiba, _____ de _____ de 2015.

Nome do sujeito: _____

Assinatura: _____

Eu, Enderson Lopes Guimarães, declaro que forneci todas as informações referentes ao meu projeto ao participante e/ou responsável.

Telefone: (41) XXXX. XXXX email: enderson2ufpr@yahoo.com.br

Data: __/__/__.

APÊNDICE 4 - Desconstrução do *Corpus*/ Unitarização

APÊNDICE 4.1 - Supervisor como modelo

EG-KE– [...] eles se espelham no professor supervisor que acompanha as aulas, mas eu tenho certeza que eles vão matutando o que eles podem fazer de melhor, qual metodologia seria a melhor a utilizar, por serem jovens, são novos, já podem ir para as aulas pedagógicas trocarem suas experiências, nas aulas de metodologia, isso é um crescimento muito grande.

EG-KE -...eles se espelham no professor supervisor, na sua metodologia, como você está trabalhando. Quando um professor supervisor aceita um pibidiano ele tem que estar consciente que ele será constantemente avaliado, porque eles estão participando da formação, estão se aperfeiçoando agora, estão se graduando e vendo como eu dou aula, os conteúdos que eu escolho, a forma como eu trabalho, eles vão se espelhando, buscando e vendo se fazem igual depois, se a metodologia pode ser mudada ou não, e eles estão constantemente avaliando e eu sei disso, se eles gostam ou não das minhas aulas, eu não sei.

EE-MO - Percebo que os supervisores assumem diversos e importantes papéis na formação dos futuros professores. Além de sermos os mediadores entre universidade e escola, devemos também utilizar nossas experiências na educação de modo a oportunizar aos futuros profissionais a superação de problemas que possam surgir no percurso de sua formação no contexto da escola. Devemos também, instigar nos licenciandos um espírito inovador e criativo para que possam atuar e utilizar as ferramentas que lhes serão oferecidas com mais desenvoltura. Enfim, para cumprir meu papel como supervisora é preciso comprometer-me de fato com a execução do projeto.

Q-02 - Entendo que a minha participação vem sendo concretizada nos momentos de troca de conhecimento, durante os debates de textos e atividades para o desenvolvimento das oficinas, nos meus relatos de experiências sobre as dificuldades e ações desenvolvidas de atividades na minha sala de aula.[...] Por fim, acredito que nesse sentido, tenho dado a minha

contribuição no crescimento pessoal e profissional dos alunos-bolsistas, inclusive no amadurecimento de ideias, conhecimentos e/ou melhorias das suas práticas pedagógicas no que tange a construção e formalização da aplicação do conteúdo de Matemática.

Q-04 - A possibilidade de conviver em um ambiente escolar junto com um professor contribui para a formação dos alunos. Essa convivência irá determinar que tipo de profissional ele irá se tornar, já que as alegrias e angústias dessa profissão (maravilhosa e não reconhecida) será vivida por ele antes. Nesse caso, a escolha de seguir no curso para ser um novo professor será uma escolha por paixão e amor.

Q- 08 - A minha importância é que toda minha experiência já vivida em sala de aula e na escola é transmitida para os futuros professores.

Q-10 - Penso que a minha caminhada na Educação Básica (seis anos) e no Ensino Superior (seis anos) auxilia na formação dos bolsistas ID, pois é possível estabelecer aproximações e distanciamentos entre os estudos realizados na universidade e o trabalho na escola.

Q-14 - Minha experiência é importante. Acompanhando as minhas aulas, os bolsistas têm a oportunidade de terem mais um parâmetro de atuação profissional em sala de aula, têm a oportunidade de vivenciarem a prática em sala de aula, bem como os diferentes comportamentos dos alunos em várias atividades, desde a postura em sala com aulas expositivas, como em atividades em grupos, atividades extraclasse e avaliações.

Q-18 - Primeiramente, com o exemplo que dou a eles de responsabilidade, assiduidade, e compromisso com o PIBID. Segundo, demonstrando minha experiência através das aulas que assistiram das conversas nas reuniões, das respostas aos questionamentos.

Q-25 - Devido a minha experiência e, por já ter trabalhado com todas as séries da educação básica e, pelo fato de estar aberta às ideias novas, disposta sempre a aprender, acredito que tenho algo de importante a acrescentar na formação dos futuros professores os quais supervisiono.

Q-27 - Através da minha experiência tento orientá-los a sempre preparar aulas com antecedência, inclusive, atividades extras caso ocorra algum problema, indicações de livros, sites confiáveis, atividades e dinâmicas.

Q-33 - Acredito que posso passar um pouco da experiência vivida em sala de aula e com isso ajudando na formação deles como futuros profissionais da área da educação.

Q-43 - Eles me observam. Faço parte disto e me sinto um exemplo.

Q-45 - Por eu já ter trabalhado em escola particular, faculdade e atuo em escola estadual, vejo que minha experiência é bem válida para aprimorar as atividades dos pibidianos, principalmente dos iniciantes.

Q-54 - Quando eles assistem minhas aulas tenho a oportunidade de demonstrar na prática, como desenvolver determinados tópicos da matéria.

APÊNDICE 4.2 - Supervisor como Apresentador da Realidade Escolar

EG-JO - Então o PIBID de certo modo mostra a realidade da educação brasileira para os futuros professores

EG-JO– [...] Tanto na escolha e elaboração das atividades e no dia do experimento, o supervisor estava lá junto para ajudar, porque os bolsistas não são do colégio, eles não conhecem o colégio, o professor que trabalha lá que conhece o colégio, a estrutura do colégio, a direção do colégio, então através do supervisor os bolsistas tem acesso para entrar e sair do colégio, para confeccionar os experimentos e para realizar as atividades em sala de aula.

EG-JO - A minha influência como supervisor é mostrar para os futuros professores, a verdadeira realidade da educação brasileira...então o meu papel como supervisor, não era apenas supervisionar as atividades, ver se eles estavam freqüentando ou não, não era só isso, era mais do que isso. Era como se eu fosse mostrar a realidade, aconselhar os bolsistas, mostrar para eles o melhor caminho para se ter uma boa aula para que os alunos venham a se interessar, então eu até hoje ajudo os bolsistas nesse sentido.

EG-JO-[...] o meu papel não era apenas supervisionar, não era só ajudar na escolha, na confecção dos experimentos, era mais que isso, era mostrar a realidade da escola pública aos futuros professores, e com isso eu ajudava os futuros professores ter um desempenho melhor em sala de aula, do que a maioria dos professores.

EG-RI - Eu vejo o meu papel como um papel pontual, como um papel pequeno diante do que eles vão enfrentar, diante do que eles tem pela frente, mas eu significativo no sentido de estar oportunizando para eles conhecer os bastidores da escola...minha função eu considero mais nesse sentido, de oportunizar a eles de fato o que é a escola.

Q-01 É uma profissão pouco valorizada, mas muito nobre. Incentivo todos os bolsistas que não podemos perder a esperança de que um dia vai melhorar e é muito gratificante quando um estudante aprende. Orgulho-me de ser professor!

Q-03 - Acredito também no quanto o projeto contribui para o crescimento profissional dos bolsistas, que com a minha orientação, entram em contato com a realidade da escola: seu cotidiano, problemas, soluções e a busca constante em melhorar!

Q-07 - Como supervisor procuro fazer com que os alunos percebam a realidade de uma sala de aula, articulando a teoria com a prática, orientando-os para que observem a conduta dos alunos, no dia a dia, na interação com o professor e com o conteúdo a ser estudado, e que interajam com os alunos para que eles possam perceber suas dificuldades de aprendizagem e suas necessidades.

Q-16 -Os bolsistas adquirem mais experiência na prática e também segurança, conseguem com estas práticas conhecer melhor a realidade dos alunos e da escola.

Q-20 - Penso ser importante, para os futuros professores, a interação com aulas reais na qual podem vivenciar as experiências que terão em sua futura profissão e analisar as atitudes do professor regente e também suas

consequências, podendo desenvolver, com isso, a capacidade de resolver problemas sociais sem maiores complicações.

Q-28 - Acredito que minha maior contribuição para a formação dos alunos pibidianos é mostrar para eles como é a realidade de uma sala de aula, quais são as suas problemáticas e como temos que encará-las.

Q-29 - Estar amparando-as e orientando-as no que for necessário, proporcionando um ambiente de trocas de experiências entre professores e alunas na prática docente. Vejo como uma função de muita responsabilidade, pois acolho as bolsistas envolvendo-as no ambiente escolar e intermediando as relações que se estabelecem nas suas ações com os envolvidos no processo educacional.

Q-31 - O professor supervisor é uma ponte que liga o licenciando à Unidade de Ensino e responsável por inserir os bolsistas no cotidiano da escola, envolvendo-o nas diversas atividades inerentes a esse ambiente tais como, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres, conselhos de classe, planejamento pedagógico, dentre outros. Para que quando forem professores de fato, já se sintam preparados e capazes de lidar com as situações do dia a dia escolar.

Q-44 - Para que o ensino-aprendizagem venha a acontecer de maneira prazerosa é preciso que nós professores venhamos mostrar para os pibidianos a realidade da sala de aula e que com uma aula atrativa, com experimentos, jogos os alunos são motivados e o processo ensino – aprendizagem é feita de forma divertida e alegre.

Q-49 - No projeto os pibidianos podem conhecer a rotina da escola, os documentos, aprimorar sua didática, trocar experiências, entre tantas outras atividades importantes para sua formação.

Q-54 - Com o PIBID os alunos têm a oportunidade de conhecer e ter contato com as diversas realidades da escola pública.

APÊNDICE 4.3 - Supervisor como Orientador de Atividades Escolares

EG-JO – [...] os universitários montavam experimentos, jogos em cima daquele conteúdo...

EG-JO –[...] esse professor lá do instituto ajudava nos experimentos, sempre dando ideias, principalmente com experimentos com materiais recicláveis, material e fácil acesso, para montar kits para as escolas, os dois ajudam muito.

EG-JO –[...] sabe como é o dia-a-dia da escola pública, sabe como é os alunos, então ele serve tanto nessa parte da escolha das atividades, olha esse experimento não da certo porque não faz parte do cotidiano dos alunos, é melhor fazer dessa maneira do que de tal maneira, o papel do supervisor na sala de aula, lá com os experimentos, é também através da sua experiência ajudar dando ideias, ele também é responsável pelo conteúdo ministrado pelos alunos, ele passa para os bolsistas e os bolsistas se reúnem e montam os experimentos e os jogos.

EG-KE – [...] Eu aqui na escola oriento as atividades que eles desenvolveram aqui, acompanho, tiro dúvidas, encaminho o que eles devem fazer. Agora a gente decidiu que cada pibidiano vai acompanhar uma turma e desenvolver seqüência didática com aquela turma...dai sou eu que faço a orientações.

EE-MO - Meu papel como supervisora é fazer uma ponte entre o contexto escolar e o universitário, planejando as atividades de modo que os bolsistas ID possam perceber uma articulação entre teoria e prática, por meio das ações a serem realizadas no meio escolar, além de orientar, monitorar, assessorar, acompanhar todo o processo relacionado à prática pedagógica realizada pelos bolsistas ID no cotidiano da escola.

EG-ANA -É bem coordenar mesmo, ver as ideias que eles têm ver a viabilidade de aplicação desses projetos ou não, e auxiliá-los no que tiverem dúvidas, na verdade eles me auxiliam, vou ser bem sincera com você, eu acho

que eles me passam muito mais do que eu faço para eles, por exemplo, eu acho que o meu papel mais fundamental e se tivesse alguma coisa, algum atrito assim, se algum não tivesse fazendo o seu papel seria o meu papel chamar atenção, supervisão mesmo, eu estando ali acompanhando o papel deles dentro da escola, acompanhando e resolvendo o que precisa ser resolvido, graças a Deus até hoje nunca deu problema, a gente trabalha de uma forma bem tranqüila...eu nunca me analisei nessa situação, eu nunca perguntei isso para os meninos, acho que seria interessante se eu perguntar para ver o que eles acham.

Q-09 - Acredito que o processo de formação docente deve oferecer aos estudantes momentos de problematização da prática pedagógica e desse modo, optamos por desenvolver com os bolsistas as seguintes atividades em nossa Escola de atuação: o auxílio-professor, o curso de reforço, o curso de nivelamento e a implementação de uma sala-ambiente. Assim, ao participar dessas ações, de experiências metodológicas e práticas inovadoras, articuladas com a realidade local da escola eles poderão ter uma percepção “ampliada” do seu futuro campo de atuação.

Q-15 - E dentro desse processo de interação e troca de experiências eu procuro dar sugestões de como esse futuro docente possa estar atuando para que o ensino e aprendizagem do qual ele esteja participando aconteça com eficiência.

Q-18 - Faço correções em trabalhos que eles escrevem, redirecionando-os a reescrevê-los ou apontando algum direcionamento, ajudo na discussão de cada aula que preparam, chamo a atenção particular de algum aluno caso seja necessário devido às faltas ou não participação em trabalhos requisitados pela coordenadora, incentivo-os a participarem de eventos. Enfim, tento ter uma postura de professora supervisora.

Q-26 - Com o professor supervisor ele pode anotar as falhas e os acertos durante o desenvolvimento dos conteúdos de acordo com o estabelecido no planejamento bimestral, pode conhecer como os alunos se comportam diante das atividades propostas em sala de aula e fazer desta vivência um plano de ação pedagógica que seja mais atraente e produza maior

eficácia na relação ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento do gosto dos alunos pela disciplina.

Q-28 - Outro ponto de colaboração com os alunos de grande importância e que teve até a participação deles foram: na elaboração de plano de curso, planos de aulas, atividades, avaliações e simulados (inclusive correções), trabalhos, projetos.

Q-30 - Para a formação dos futuros professores acredito ter uma importância significativa para a troca de relatos e experiências, também no auxílio das práticas dos pibidianos, através de avaliações constantes sobre as mesmas e também sobre as observações das salas de aula. Acredito que este contato bem próximo entre nós facilita o diálogo claro e direto que acredito ser fundamental para o processo ensino aprendizagem. Acompanhar de perto a preparação e a execução das atividades e depois a avaliação das mesmas faz com que o processo melhore a cada semana e que a cada semana os pibidianos tenham mais segurança e certeza do que querem fazer durante sua vida profissional.

Q-39 - A importância da interferência pedagógica da supervisora do PIBID se dá na escrita dos planejamentos, adequação dos conteúdos a realidade dos alunos. Alguns bolsistas não têm a experiência de sala de aula e o programa proporciona aos mesmos uma oportunidade de aprendizado das práticas de gestão e didáticas utilizadas por professores experientes.

APÊNDICE 4.4 - Supervisor como Participante e Orientador de Atividades Acadêmicas

EG-JO- [...] os pibidianos começaram a escrever artigos depois que começaram a participar do PIBID, esses artigos foram publicados em várias revistas, em vários congressos nacionais e internacionais de matemática. Esse era outro foco que eu gostava de desenvolver com os universitários, vamos escrever um artigo, qual experimento, vamos escrever para os congressos, para os encontros de matemática e verificar se vai ser aprovado, e eram

aprovados, o PIBID e o IFRJ enviavam os alunos bolsistas para apresentar os trabalhos nos congressos. Nesses quatro, cinco anos, forma vários trabalhos publicados em revistas e congressos.

EG-KE - A gente escolhe as atividades que iremos desenvolver, a rotina da escola, o que está acontecendo, o que a gente vai produzir na escola, os eventos que tem para participar; como agora começamos a preparar as atividades da semana cultural da escola que vai acontecer em junho; o material; os artigos para mandar para os eventos que irão acontecer e daí a reunião geral é feita com todos preparando atividades em comum.

EG-KE [...] O coordenador de área me orienta, a gente faz formações, nós lemos textos e artigos relacionados à Matemática do Ensino Médio, a gente ajuda eles a verem os eventos, a encaminhar os artigos que iremos publicar, toda essa parte de formação que envolve escola e universidade.

EG-RI [...] meu coordenador de área oferece também quinzenalmente aos sábados das 8h às 12h um momento de estudo com os bolsistas...

EE-MO - Fazemos estudos e discussões de textos científicos que ajudam na formação docente dos bolsistas ID e na formação continuada dos professores supervisores.

Q-21 - Acompanho a elaboração e desenvolvimento dos projetos a serem aplicados, na escola, durante a edição do PIBID. Supervisiono e oriento as novas estratégias utilizadas, buscando a superação de problemas no processo ensino-aprendizagem. Procuo sempre inserir os futuros professores de Matemática no contexto escolar.

APÊNDICE 4.5 - Supervisor como Orientador de um Estágio mais Adequado

EG-JO – [...] então é mostrar para os bolsistas e outros professores que o negócio é o seguinte: ali na sala de aula estão os alunos, no estágio que vocês realizam, vocês vão apenas assistir uma aula do professor, podem até participar e ok. Vocês aqui do PIBID são diferente, vocês tem uma visão

diferente dos nossos alunos, vocês tem outras expectativas, então aproveitem o máximo o tempo que vocês estão no PIBID para aprender com isso, sugar isso, porque a realidade é totalmente diferente do que você vê, do que você ouve falar por ai.

EG-KE – [...] porque é uma riqueza de conhecimento, troca de experiência e de realidade que só nas aulas teóricas das disciplinas pedagógicas da graduação, não permitem que os graduandos tenham acesso a essa realidade em sala de aula. Quando o aluno participa do PIBID não é um estágio é uma formação continuada, porque eles têm que ler, participar de eventos, procurar e escrever artigos, tudo em relação às licenciaturas e eles têm que ter essa formação, precisam estar na escola, conhecer o conselho de classe, ver como é um livro de registro de classe, acompanhar as aulas, ajudar os alunos a tirarem dúvidas e tudo isso vai enriquecendo a sua formação para quando eles forem atuar sozinhos em sala de aula, eles estarem melhor preparados.

EG-RI –[...] desmoldar o que é uma escola, porque quando eles tem a experiência de estagio e chegam ali, tem uma experiência estanque e saem, eu acho que eles não conhecem de fato e através do PIBID eles podem entrar e vivenciar, todos os espaços e bastidores e sair de lá, da escola já com uma noção do que é que compete a eles de fato, o que é que daqui para frente quando saírem da universidade, tiverem um diploma, como é que eles vão encarar isso, o que é ser docente e o que é a docência.

EG-ANA: [...] de ver na prática como é, porque eu não sei se você concorda comigo, mas no estágio é muito forçado, é aquele negócio muito ensaiadinho, o professor prepara uma aula, o professor vai lá assistir às aulas e vai tudo tranquilo. O estagiário vai lá prepara uma aula que também vai acontecer tudo tranquilo.

Q-12 - Acredito que nossa troca de experiências durante os encontros no planejamento e a aplicação das atividades propostas aos alunos da escola parceira, seja a maior contribuição que o PIBID proporciona para os futuros professores. Apesar dos meus bolsistas não assistirem as minhas aulas, aliás,

acredito que esta etapa fique para o estágio, a presença deles em outras atividades na escola lhes oferece um momento único de aprendizado.

Q-13 - O PIBID é uma oportunidade anterior ao estágio, portanto bastante importante, onde o futuro professor de Matemática vivencia situações concretas de ensino e aprendizagem de Matemática.

Q-26 - Durante os estudos de graduação, em toda faculdade, os graduandos aprendem muitas fórmulas e muitas teorias sobre a educação e sobre a educação nas escolas públicas. Nem sempre, a educação é tratada nestas aulas como realmente elas acontecem no seu dia a dia. O PIBID surge nesta fase como uma oportunidade de conhecer e praticar esta realidade, além de servir como importante suporte aos alunos que pretendem seguir a carreira docente.

APÊNDICE 5 – PORTARIAS DE INSTITUIÇÃO DO PIBID (2007, 2013 e 2016)

APÊNDICE 5.1:PORTARIA NORMATIVA Nº 38, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007

Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, com a redação dada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, resolve:

Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.

§ 1º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;

IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;

V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:

I - para o ensino médio:

- a) licenciatura em física;
- b) licenciatura em química;
- c) licenciatura em matemática;
- d) licenciatura em biologia;

II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

- a) licenciatura em ciências;
- b) licenciatura em matemática;

III - de forma complementar:

- a) licenciatura em letras (língua portuguesa);
- b) licenciatura em educação musical e artística; e
- c) demais licenciaturas.

Art. 2º O PIBID será implementado por convênios específicos, a serem celebrados entre as instituições federais de educação superior e a CAPES.

Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto no caput, as instituições federais de educação superior deverão celebrar convênios ou acordos de cooperação com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública.

Art. 3º Parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM.

Art. 4º O PIBID será implementado pela concessão institucional de bolsas de estudo para iniciação à docência, para professor coordenador e para professor supervisor dos bolsistas de iniciação à docência.

§ 1º As bolsas de estudo serão concedidas a instituições federais de educação superior, após aprovação de plano de trabalho por comissão própria, constituída pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação, mediante chamada pública de projetos para o PIBID.

§ 2º O instrumento de chamada pública disporá sobre os requisitos e as condições de participação, os procedimentos de seleção e os critérios para aprovação dos projetos apresentados.

§ 3º Os colégios de aplicação das instituições contempladas, quando for o caso, deverão colaborar com a formulação e com o acompanhamento do projeto.

§ 4º Serão critérios para seleção de projetos, sem prejuízo de outros julgados pertinentes:

I - os resultados obtidos pela instituição no SINAES nos cursos pertinentes;

II - as escolas em que os bolsistas atuarão;

III - os convênios ou acordos de cooperação firmados com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal;

IV - a estratégia proposta para a atuação dos bolsistas.

§ 5º A atuação dos bolsistas deverá ser planejada de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços.

§ 6º Serão selecionados, prioritariamente, projetos institucionais que privilegiem, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

§ 7º Professor supervisor é o professor da rede pública de educação básica responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de sua atuação na escola de educação básica, que atenda ao disposto na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Art. 5º O bolsista de iniciação à docência deverá:

I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas referidas no

§ 2º do Art. 1º desta Portaria;

II - dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; e

III - assinar, por ocasião da concessão da bolsa, declaração expressando interesse em atuar futuramente na educação básica pública.

Parágrafo único. As bolsas de iniciação à docência serão concedidas pela CAPES, em cotas institucionais com validade de doze meses, cobrindo o período de março a fevereiro, e terão por base os valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica.

Art. 6º A coordenação dos projetos institucionais será feita por área do conhecimento.

§ 1º O professor coordenador deverá:

I - pertencer ao quadro efetivo da instituição;

II - ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura;

III - possuir experiência mínima de três anos no magistério superior; e

IV - selecionar os professores supervisores dos bolsistas de iniciação à docência, necessariamente com prática de sala de aula na educação básica.

§ 2º As bolsas para o professor coordenador serão concedidas pelo FNDE, no valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais.

§ 3º As bolsas para o professor supervisor serão concedidas pelo FNDE, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006.

Art. 7º As despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias consignadas, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 8º O PIBID será avaliado anualmente pela CAPES e pela SESu.

Art. 9º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

FERNANDO HADDAD

(Publicação no DOU n.º 239, de 13.12.2007, Seção 1, página 39)

APÊNDICE 5.2: PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013.

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, e considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, resolve:

Art. 1º Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Art. 2º O Regulamento ora aprovado estará disponível, a partir desta data, no endereço: www.capes.gov.br.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Fica revogada a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

ANEXO I

REGULAMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

CAPÍTULO I – DISPOSIÇÕES GERAIS

Seção I – Da Definição

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) 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.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

Seção II – Dos Objetivos

Art. 4º São objetivos do PIBID:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em

experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

CAPÍTULO II – DO PROJETO

Seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos

Art. 5º O projeto PIBID tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto em andamento.

Art. 6º O projeto institucional 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, ateliers, secretarias;

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

III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles 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 aluno em formação;

IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.

X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Art. 7^o O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar:

I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

II – o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

III – atividades de socialização dos impactos e resultados;

IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;

V – questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.

Art. 8^o É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas:

I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades;

II – que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros.

Art. 9º O projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura.

§1º As áreas das licenciaturas apoiadas pelo programa são aquelas relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades, e à gestão educacional, definidas em edital.

§2º Cada projeto institucional poderá possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada *campus*/polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto.

§3º As IES poderão apresentar subprojetos interdisciplinares de acordo com as normas estabelecidas em edital.

Art. 10. Em cada subprojeto deverá ser indicado o foco em um ou mais níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 11. Cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo:

I – 05 (cinco) estudantes de licenciatura;

II – 1 (um) coordenador de área;

III – 1 (um) supervisor.

Seção II – Da Seleção do Projeto

Art. 12. O projeto institucional será selecionado por meio de chamada pública promovida pela Capes.

Art. 13. O projeto institucional deverá conter:

I – a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre

as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do Pibid, evitando a dispersão de esforços;

II – a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;

III – a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala;

IV – as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;

V – o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;

VI – a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;

VII – sistemática de registro e acompanhamento de egressos.

Parágrafo único. O edital de seleção poderá acrescentar outras exigências para a apresentação da proposta.

Art. 14. A seleção da proposta será realizada conforme as seguintes etapas:

I – análise técnica: análise da formalidade, que será realizada pela área técnica do programa, com a finalidade de verificar o atendimento ao regulamento e às normas pertinentes ao Pibid, o envio da documentação solicitada e a adequação dos projetos às especificações e às condições estabelecidas em cada edital;

II – análise de mérito: avaliação do mérito dos projetos, que será realizada por comissão de consultores *ad hoc*, especificamente instituída para tal finalidade, a partir da indicação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes (DEB), composta por especialistas na área de formação de professores.

Art. 15. A comissão *ad hoc* avaliará:

I – a relevância das propostas;

II – a concepção da proposta e adequação aos objetivos, características e exigências mínimas para o desenvolvimento dos projetos;

III – a implementação, execução e avaliação do projeto institucional;

IV – a coerência dos subprojetos com o projeto institucional que os abrange;

V – os resultados e os impactos para formação de professores, apenas para as instituições que já tenham sido contempladas com recursos do programa em outros editais;

VI – outros critérios exigidos em edital.

Art. 16. Após a análise, a comissão *ad hoc* poderá recomendar:

I – aprovação integral: para propostas que tenham os subprojetos aprovados em sua totalidade e sem qualquer recomendação a ser atendida;

II – aprovação com recomendação: para propostas que não tenham subprojeto reprovado, mas tenham alguma recomendação a ser atendida;

III – aprovação parcial: para propostas que tenham um ou mais subprojetos reprovados;

IV – não aprovação.

Art. 17. A seleção final considerará a correção de assimetrias regionais, de acordo com critérios especificados em edital, e obedecerá aos limites orçamentários também estipulados em edital.

Art. 18. O resultado final da seleção será submetido pela DEB à presidência da Capes para homologação e publicação no Diário Oficial da União – D.O.U.

CAPÍTULO III – DOS REQUISITOS PARA PARTICIPAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Art. 19. Pode participar do PIBID instituição habilitada de acordo com cada edital e

que:

I – possua curso de licenciatura legalmente constituído;

II – tenha sua sede e administração no país;

III – mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

CAPÍTULO IV – DAS ATRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Art. 20. São consideradas instituições envolvidas no Programa Pibid:

I – a Capes;

II – a instituição de ensino superior;

Art. 21. São atribuições da Capes:

I – realizar chamada pública para seleção de novos projetos;

II – elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento do programa, bem como publicá-los e divulgá-los a todos os interessados;

III – transferir os recursos financeiros destinados à execução dos projetos aprovados e realizar os pagamentos das bolsas, de acordo com a sua disponibilidade orçamentária e financeira;

IV – acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto;

V – promover, junto às instituições participantes, a correção de desvios e a implementação de medidas de aperfeiçoamento visando garantir a qualidade do programa;

VI – decidir sobre a aprovação de alterações solicitadas no projeto;

VII – analisar a prestação de contas e os relatórios de atividades relativos à execução do projeto, nas áreas financeira e técnica, respectivamente.

Art. 22. São atribuições da instituição de ensino superior:

I – oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades do PIBID na instituição, conforme art. 13, inciso VII;

II – nomear o coordenador institucional e os coordenadores de área de gestão educacional;

III – zelar pela qualidade técnica em todas as etapas de execução do projeto;

IV – cumprir as normas e diretrizes do programa;

V – assessorar no processo de seleção dos bolsistas, com ampla divulgação da chamada pública e das normas do programa;

VI – nomear, por portaria da IES, os membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP) para acompanhamento e avaliação interna do projeto, dos subprojetos e dos bolsistas participantes;

VII – apoiar o desenvolvimento das atividades do projeto, inclusive a realização do seminário institucional de iniciação à docência;

VIII – divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis;

IX – informar à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto;

X – assegurar que os bens adquiridos com os recursos do programa sejam utilizados exclusivamente na execução do projeto;

XI – inserir o PIBID no organograma institucional da IES, vinculando-o, preferencialmente, a uma pró-reitoria de ensino ou congêneres;

XII – disponibilizar endereço eletrônico institucional para o Pibid;

XIII – emitir documentos comprobatórios de participação dos bolsistas e voluntários do programa.

Parágrafo único. A IES poderá oferecer outras contrapartidas complementares que julgar pertinentes, tais como estagiários, redução de carga horária dos coordenadores, incremento de recursos para compra de material permanente e custeio, bolsas adicionais para os estudantes de licenciaturas não contemplados com bolsa do PIBID, transporte para atividades ligadas a trabalhos de campo, entre outros.

CAPÍTULO V – DO FINANCIAMENTO

Seção I – Dos Tipos de Apoio Concedidos

Art. 23. A Capes concederá recursos financeiros para a execução dos projetos aprovados nas chamadas públicas do PIBID.

§1º Os tipos de apoio concedidos e os valores máximos para cada categoria econômica (custeio ou capital) serão estabelecidos em edital e o repasse estará condicionado à disponibilidade orçamentária de acordo com a legislação vigente e com a regulamentação da Capes.

§2º A Capes regulamentará, por meio do Manual de Orientações para Execução de Despesas, os itens financiáveis e a forma de execução das despesas.

§3º Os recursos financeiros destinam-se, exclusivamente, ao pagamento de despesas aprovadas pela área técnica do programa.

Seção II – Dos Recursos de Custeio

Art. 24. Os itens de custeio financiáveis são:

I – material de consumo: despesas com material didático, pedagógico, científico e tecnológico que, em razão de seu uso corrente, perde normalmente sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada a dois anos, conforme a definição da Lei nº 4.320/64;

II – outros serviços de terceiros – pessoa física: despesas com a prestação de serviços, em caráter eventual e mediante recibo, que, por sua natureza, só possam ser executados por pessoa física, sem vínculo empregatício com a administração pública de qualquer esfera administrativa, com a instituição e o PIBID;

III – outros serviços de terceiros – pessoa jurídica: despesas decorrentes do pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada;

IV – diárias: cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos nº 5.992/2006 e nº 6.907/2009, totalizadas por dia de afastamento, sendo devidas pela metade quando não houver pernoite;

V – passagens e despesas com locomoção: despesas com a aquisição de passagens (aéreas, terrestres, fluviais, lacustres ou marítimas), taxas de embarque, locação de veículos para transporte de pessoas.

§1º Todos os itens descritos nos incisos I a V devem estar ligados diretamente aos resultados pretendidos no projeto e às atividades que envolvem sua execução.

§2º Despesas relacionadas à participação em eventos acadêmicos serão limitadas:

I – aos bolsistas do projeto, preferencialmente os de iniciação à docência, que sejam autores de trabalho(s) aprovado(s);

II – aos bolsistas do projeto que apresentem palestra, minicurso, oficina ou correlatos relacionados ao PIBID da IES;

III – a palestrantes externos cuja apresentação seja feita em evento do Pibid realizado na IES.

§3º Os valores solicitados para diárias, serviços de hospedagem e passagens e despesas com locomoção não devem ultrapassar 40% (quarenta por cento) do total do recurso de custeio aprovado para o projeto.

§4º A aquisição de combustíveis para deslocamentos somente será permitida para uso em veículo da instituição e com o objetivo de realizar visitas relacionadas ao projeto ou para participação em eventos acadêmicos.

§5º Conforme art. 6º da Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002, “a despesa com confecção de material por encomenda só deverá ser classificada como serviço de terceiros – pessoa física ou pessoa jurídica – se o próprio órgão ou entidade fornecer a matéria-prima”; caso contrário, a despesa deverá ser classificada, conforme o caso, como material permanente ou como material de consumo.

Art. 25. Os itens de custeio não financiáveis são:

I – contratação de consultorias;

II – pagamento a estagiários, recepcionistas e secretários;

III – pagamento a servidor da administração pública, ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços de consultoria ou assistência técnica, conforme determinam a Lei de Diretrizes Orçamentárias da União e o Decreto Federal nº 5.151/2004;

IV – contratação ou complementação salarial de pessoal técnico e administrativo ou quaisquer outras vantagens para pessoal de instituições públicas (federal, estadual ou municipal) ou vinculadas à instituição de ensino superior executora do PIBID;

V – serviços de internet, luz, água, telefone, correios, limpeza, ou quaisquer serviços de rotina, os quais são entendidos como despesas de contrapartida obrigatória da instituição de ensino superior;

VI – aquisição de material de limpeza e higienização para a IES ou para as escolas participantes do PIBID;

VII – aquisição de gêneros alimentícios para consumo, como bebidas de qualquer espécie, pagamento de coquetéis, almoços e jantares, exceto nos casos previstos nos §§ 1º e 2º deste artigo;

VIII – ornamentação, shows ou manifestações artísticas de qualquer natureza;

IX – obras civis;

X – aquisição ou confecção de brindes de qualquer espécie: sacolas, mochilas, bonés, chaveiros e bótoms;

XI – placas comemorativas;

XII – troféus e medalhas (salvo quando de baixo custo e para atividades educacionais);

XIII – aquisição de auxílio-transporte ou seu pagamento em pecúnia;

XIV – despesas com finalidades diversas não estritamente relacionadas ao projeto institucional apoiado.

§1º Será permitida a aquisição de gêneros alimentícios e de produtos de limpeza quando se destinarem a atividades experimentais dos projetos.

§2º Será permitida a aquisição de lanches para alunos da educação básica quando realizarem atividades extraclasse, em contraturno ou nas férias escolares, promovidas pelo PIBID.

Seção III – Dos Recursos de Capital

Art. 26. Os itens de capital financiáveis são:

I – equipamentos e material permanente: aqueles que, em razão do seu uso corrente, não perdem a sua identidade física e/ou têm uma durabilidade superior a dois anos, tais como:

a) coleções e materiais bibliográficos para bibliotecas da IES e escolas de educação básica;

b) equipamentos de processamento de dados;

c) equipamentos para áudio, vídeo e foto;

d) outros materiais permanentes definidos no Manual de Orientações para Execução de Despesas.

§1º É necessário que a solicitação de equipamentos e material permanente demonstre relevância para a execução do projeto.

§2º Os equipamentos e os materiais permanentes adquiridos com recursos do programa deverão usados exclusivamente nas atividades do Pibid e de forma coletiva.

§3º A instituição deve comprometer-se a incorporar ao seu patrimônio os bens permanentes adquiridos para execução do projeto, bem como cumprir todas as estipulações pertinentes de acordo com legislação vigente.

CAPÍTULO VI – DAS BOLSAS

Seção I – Das Modalidades e Duração da Bolsa

Art. 27. As modalidades de bolsa previstas pelo Pibid são:

I – coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES;

II – coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;

III – coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;

IV – supervisão, para o professor da escola pública de educação básica;

V – iniciação à docência, para o estudante de licenciatura.

Parágrafo único. Os valores da bolsa de cada modalidade serão definidos pela Capes em norma específica.

Art. 28. A duração da bolsa varia conforme a modalidade da concessão:

I – as bolsas de coordenação e de supervisão terão duração de até 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período;

II – a bolsa de iniciação à docência terá duração de até 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis por igual período.

§1º Independentemente de seu prazo de duração, as bolsas terão vigência apenas durante a execução do projeto/subprojeto.

§2º O bolsista de iniciação à docência não poderá receber a bolsa Pibid por período superior ao máximo estabelecido, mesmo que ingresse em curso de licenciatura ou subprojeto diferente.

Seção II – Do Quadro de Bolsas

Art. 29. Será concedida 1 (uma) bolsa de coordenação institucional por projeto.

Art. 30. Serão concedidas bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais, até o limite de 3 (três) concessões, observados os critérios constantes do Anexo II.

Parágrafo único. Para instituição *multicampi* será permitida a concessão de até 4 (quatro) bolsas de coordenação de área de gestão de processos

educacionais, caso o projeto envolva 4 (quatro) ou mais *campi*, observados os critérios constantes do Anexo II.

Art. 31. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao quadro de concessão do Anexo II.

§1º Para assegurar a qualidade na execução e no acompanhamento das atividades, bem como a otimização dos recursos públicos:

I – cada coordenador de área deve orientar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 20 (vinte) estudantes de licenciatura;

II – cada supervisor deve acompanhar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) estudantes de licenciatura.

§2º Caso o projeto institucional possua um único subprojeto com no máximo 20 (vinte) bolsistas de iniciação à docência, não haverá concessão de bolsa de coordenação de área; ficando a coordenação do subprojeto a cargo do coordenador institucional, observados os requisitos definidos nos arts. 33 e 34.

Art. 32. O quadro de bolsas será definido pela Capes quando da aprovação do projeto, observadas as regras definidas neste regulamento e a análise de mérito da proposta.

§1º A IES poderá solicitar alteração do quadro de bolsas aprovado, anualmente, nas condições estabelecidas pela Capes, desde que esteja em situação regular na entrega de relatórios e nas prestações de contas parciais.

§2º O quadro de bolsas poderá ser alterado pela Capes, durante a execução do projeto, caso a instituição não atenda ao disposto no art. 31.

Seção III – Dos Requisitos dos Bolsistas

Art. 33. Para concessão de bolsa de coordenação institucional e coordenação de área de gestão de projetos educacionais, o professor deverá atender aos seguintes requisitos:

I – possuir título de mestre ou doutor;

II – pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e, de preferência, não ser contratado em regime horista;

III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;

IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;

V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES;

VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

- a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
- b) curso de formação inicial e/ou continuada ministrado para professores da educação básica;
- c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;
- d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
- e) produção na área.

VII – possuir competência técnica compatível com a função de coordenador de projeto, bem como disponibilidade para dedicação ao programa;

VIII – não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES.

Parágrafo único. O atendimento aos requisitos para concessão da bolsa será verificado pela Capes por meio de análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq.

Art. 34. Para concessão de bolsa de coordenação de área, o professor deverá atender aos seguintes requisitos:

I – possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;

II – pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista;

III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;

IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;

V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;

VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

- a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
- b) curso de formação ministrado para professores da educação básica;
- c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;
- d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
- e) produção na área.

VII – não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES;

Parágrafo único. A Capes poderá, a qualquer momento, realizar a verificação do atendimento aos requisitos por meio da análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq.

Art. 35. Para concessão de bolsa de supervisão, o professor da escola de educação básica deverá atender aos seguintes requisitos:

I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto;

II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;

III – ser professor na escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto;

IV – ser selecionado pelo Pibid da IES.

Art. 36. Para concessão de bolsa de iniciação à docência, o estudante deverá atender aos seguintes requisitos:

I – estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;

II – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;

III – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;

IV – ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES.

§1º O estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista PIBID, desde que:

I – não possua relação de trabalho com a IES participante do PIBID ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto;

II – possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto.

§2º A instituição participante do PIBID não poderá impor restrições aos candidatos à bolsa de iniciação à docência quanto à existência de vínculo empregatício, ressalvado o disposto no §1º.

Art. 37. A critério da IES poderá ser admitida a participação de professores e alunos voluntários no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do programa.

Parágrafo único. Os participantes definidos no caput não poderão ser beneficiários de qualquer auxílio financeiro concedido pela CAPES/PIBID.

Seção IV – Das Vedações

Art. 38. É vedado:

I – conceder bolsa a quem estiver em débito de qualquer natureza com a Capes ou com outras instituições públicas de fomento;

II – conceder bolsa a quem estiver em período de licença-prêmio, maternidade ou médica acima de 14 dias;

III – acumular bolsa com qualquer modalidade de auxílio ou bolsa concedida pela Capes ou por qualquer agência de fomento pública, nacional ou internacional, ou de instituição pública ou privada, salvo se norma superveniente dispuser em contrário;

Parágrafo único. Não se aplica ao disposto no inciso III do caput, a percepção de bolsa PIBID e:

I – bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI), exceto se o aluno também for beneficiário de bolsa permanência;

II – bolsa ou auxílio de caráter assistencial a alunos comprovadamente carentes, desde que a concessão não implique a participação do aluno em projetos ou quaisquer outras atividades acadêmicas.

Seção V – Dos Deveres dos Bolsistas

Art. 39. São deveres do coordenador institucional:

I – responder pela coordenação geral do PIBID perante as escolas, a IES, as secretarias de educação e a CAPES;

II – acompanhar as atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos;

III – acordar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no PIBID;

IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;

V – empreender a seleção dos coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas;

VI – comunicar à CAPES as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa;

VII – elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta Portaria;

VIII – articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e à promoção da formação interdisciplinar;

IX – responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores e supervisores do projeto, conforme orientação da CAPES, mantendo esse cadastro atualizado;

X – acompanhar mensalmente a regularidade do pagamento dos bolsistas, responsabilizando-se pelas alterações no sistema;

XI – manter sob guarda institucional toda documentação referente ao projeto;

XII – garantir a atualização dos coordenadores de área e dos supervisores nas normas e procedimentos do PIBID;

XIII – realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;

XIV – comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;

XV – promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber;

XVI – enviar à Capes documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas do projeto sob sua orientação, sempre que forem solicitados;

XVII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES e pelas instituições participantes do programa;

XVIII – utilizar os recursos solicitados para o desenvolvimento do projeto, obrigando-se a cumprir todas as condições estabelecidas em cada edital, em fiel atendimento às normativas que regulamentam o gerenciamento de recurso público;

XIX – prestar contas técnica e financeira nos prazos pactuados;

XX – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

XXI – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; e

XXII – compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

Art. 40. São deveres do coordenador de área de gestão de processos educacionais:

I – apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto;

II – colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional;

III – promover reuniões periódicas com a equipe do programa;

IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;

V – produzir relatórios de gestão sempre que solicitado;

VI – representar o coordenador institucional em todas as demandas solicitadas pela IES ou pela CAPES, quando couber;

VII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

VIII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes e;

XIX - compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

Art. 41. São deveres do coordenador de área:

I – responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional;

II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;

III – participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto;

IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;

V – apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena;

VI – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;

VII – informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena;

VIII – comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena;

IX – participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela IES à qual está vinculado;

X – enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;

XI – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

XII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes;

XIII – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;

XIV- compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e

XV – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

Art. 42. São deveres do supervisor:

I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;

II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;

III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no PIBID;

IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;

V – participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa;

VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;

VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;

VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;

X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;

XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e

XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

Art. 43. São deveres do bolsista de iniciação à docência:

I – participar das atividades definidas pelo projeto;

II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do PIBID, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;

III – tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada;

IV – atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;

V – assinar Termo de Compromisso do programa;

VI – restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU);

VII – informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;

VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;

IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;

X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

XI – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber.

Parágrafo único. É vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional.

Seção VI – Do Cadastro e Pagamento das Bolsas

Art. 44. O cadastro de bolsistas e demais procedimentos para gerenciamento das bolsas PIBID serão realizados por meio de sistema disponibilizado pela CAPES.

Art. 45. É de responsabilidade do coordenador institucional efetuar o cadastro dos bolsistas nas condições e prazos estabelecidos pelo programa.

Art. 46. Os documentos exigidos pela CAPES para cadastro dos bolsistas nos sistema deverão ser mantidos por até 20 (vinte) anos sob a guarda da IES, na forma da legislação pertinente:

I – edital e resultado da seleção;

II – termos de compromisso assinados.

Parágrafo único. A CAPES poderá, a qualquer momento, solicitar os documentos citados nos incisos I e II, bem como documentos adicionais dos bolsistas.

Art. 47. O pagamento das bolsas será processado mensalmente, de acordo com cronograma definido pela CAPES.

§1º A bolsa será paga no mês subsequente ao mês de competência.

§2º O início das atividades do bolsista no projeto deverá ocorrer até o dia 14 do mês, caso contrário não fará jus ao pagamento da primeira mensalidade.

Art. 48. O pagamento será efetuado diretamente ao bolsista, mediante depósito em conta corrente de sua titularidade.

Art. 49. A CAPES não fará pagamento retroativo de mensalidade, exceto nos casos estabelecidos no Manual de Concessão de Bolsas do PIBID.

Seção VII – Da Suspensão

Art. 50. A suspensão da bolsa consiste na interrupção temporária do pagamento da mensalidade do PIBID.

§1º O período máximo de suspensão da bolsa será de até 2 (dois) meses.

§2º É vedada a substituição do bolsista durante o período em que a bolsa estiver suspensa.

Art. 51. A bolsa será suspensa pelo coordenador institucional nos seguintes casos:

I – afastamento das atividades do projeto por período superior a 15 (quinze) dias;

II – para averiguação de acúmulo de bolsas com outros programas;

III – para averiguação de descumprimento de normas do PIBID.

§1º Professor em gozo de licença prevista na Lei nº 8.112/1990 ou no Decreto-lei nº 5.452/1943 que demandar o afastamento das atividades laborais na IES ou na escola por período superior a 15 (quinze) dias deverá, igualmente, afastar-se das atividades do projeto PIBID.

§2º Apenas nos casos previstos nos incisos II e III, a suspensão poderá ser feita pela CAPES.

§3º Nos casos dos incisos II e III o bolsista deverá ter direito à ampla defesa, a ser apresentada em até 10 dias depois de comunicação oficial, antes da deliberação da suspensão da bolsa.

Seção VIII – Do Cancelamento

Art. 52. A bolsa do PIBID será cancelada pelo coordenador institucional, com anuência do coordenador de área, quando couber, nos seguintes casos:

I – licença ou afastamento das atividades do projeto por período superior a 2 (dois) meses;

II – descumprimento das normas do programa;

III – desempenho insatisfatório ou desabonador por parte do bolsista;

IV – trancamento de matrícula, abandono, desligamento ou conclusão do curso (apenas para o bolsista de iniciação à docência);

V – comprovação de irregularidade na concessão;

VI – término do prazo máximo de suspensão da bolsa, quando não houver reativação;

VII – encerramento do subprojeto ou projeto;

VIII – término do prazo máximo de concessão;

IX – a pedido do bolsista.

§1º Caso a licença ou o afastamento previstos no inciso I ocorram em função da maternidade, a bolsista terá assegurado o retorno ao projeto, respeitadas as normas do programa.

§2º Para efeito do disposto no inciso IV, será considerada como conclusão do curso a data da colação de grau.

§3º Nos casos dos incisos II e III o bolsista deverá ter direito à ampla defesa, a ser apresentada em até 10 dias depois de comunicação oficial, antes da deliberação da suspensão da bolsa.

Seção XIX – Da Devolução da Bolsa

Art. 53. São consideradas razões para a devolução da bolsa:

I – pagamento de valores a maior;

II – pagamento indevido;

III – comprovação de irregularidade na concessão.

§1º A devolução de valores pagos a maior ou indevidamente deverá ser efetuada pelo bolsista no prazo máximo de 30 (trinta) dias após o recebimento dos recursos, por meio da Guia de Recolhimento da União (GRU).

§2º Nos casos previstos no inciso III, fica a concessão revogada e o bolsista obrigado a ressarcir o investimento, inclusive diárias e passagens, feito indevidamente em seu favor, de acordo com a legislação federal vigente, ficando a pessoa impossibilitada de receber benefícios da Capes pelo período de 5 (cinco) anos, contados do conhecimento do fato, sem prejuízo das demais sanções administrativas, cíveis e penais aplicáveis ao caso.

CAPÍTULO VII – DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Seção I – Da Contratação da Proposta e Forma de Repasse

Art. 54. Após a divulgação do resultado final, as propostas aprovadas serão implementadas por meio da celebração de instrumento legal, conforme especificado em edital.

Parágrafo único. A CAPES fixará em cada edital os documentos necessários para a contratação da proposta.

Art. 55. O repasse dos recursos de custeio e/ou capital será condicionado ao atendimento dos itens definidos em edital, além do cumprimento das condições próprias para recebimento de recursos da União.

Seção II – Da Seleção dos Bolsistas

Art. 56. Os bolsistas de supervisão e de iniciação à docência serão selecionados por meio de chamada pública de ampla concorrência realizada pela Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP).

Parágrafo único. Caso a CAP ainda não tenha sido constituída, caberá ao coordenador institucional e aos coordenadores de área a responsabilidade pela seleção dos bolsistas.

Art. 57. Para o processo de seleção, a instituição deverá providenciar ampla divulgação das normas do programa, por meio de edital, onde deverá constar: período de inscrições; critérios para seleção dos bolsistas, procedimentos para pedidos de reconsiderações, entre outras normas julgadas pertinentes.

Seção III – Do Marco Inicial do Projeto

Art. 58. Para efeito de pagamento de bolsa, os subprojetos terão vigência somente após o recebimento pela Capes de ofício da IES, assinado pelo dirigentemáximo, comunicando a data de início das atividades e declarando concordância com os termos desta norma.

§1º Para iniciar suas atividades, o subprojeto deverá alcançar um número mínimo de 5 (cinco) bolsistas de iniciação à docência, definidos pelo resultado do processo de seleção realizado pela IES.

§2º Para que o bolsista faça jus ao pagamento da primeira bolsa, o início das atividades do subprojeto deverá ocorrer até o dia 14 do mês.

Art. 59. O subprojeto que não alcançar o número mínimo de bolsistas terá o prazo de 3 (três) meses, contatos a partir do prazo estabelecido pela CAPES para início dos projetos, para realizar novo processo de seleção e dar início às atividades.

Parágrafo único. Após o prazo definido no caput, as concessões não utilizadas serão canceladas e o subprojeto será encerrado.

Seção IV – Do Regimento Interno

Art. 60. As instituições aprovadas no programa deverão elaborar seu Regimento Interno que deverá ser aprovado pela instituição e conter, no mínimo:

- I – as características do programa na IES;
- II – os processos de seleção e acompanhamento das escolas participantes;
- III – a composição da equipe gestora do programa na IES;
- IV – as competências dos membros da Comissão de Acompanhamento do PIBID;
- V – os instrumentos de acompanhamento dos egressos do PIBID;
- VI – os indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores;
- VII – a sistemática de avaliação de todos os membros do PIBID;
- VIII – os instrumentos de registro das atividades do programa, incluindo a obrigatoriedade do portfólio ou instrumento equivalente;
- IX – a forma de gestão e utilização dos recursos de custeio e capital do PIBID;
- X – os motivos de desligamento dos membros do PIBID.

Art. 61. O regimento deverá ser enviado à CAPES no prazo máximo de 6 (seis) meses após início das atividades do projeto na instituição.

CAPÍTULO VIII – DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PIBID

Art. 62. A Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP) da IES será constituída por diferentes representantes dos seguimentos de bolsistas, bem como membros externos do programa de acordo com os termos estabelecidos no Regimento Interno do PIBID.

Parágrafo único. O coordenador institucional do PIBID deverá presidir a Comissão de Acompanhamento do PIBID.

Art. 63. Os representantes de coordenação de área, supervisão e iniciação à docência serão eleitos por seus pares e o processo será conduzido pelo coordenador institucional e, quando houver, pelos coordenadores de área de gestão de processos educacionais.

Art. 64. Compete à CAPES (?):

I – assessorar a coordenação institucional naquilo que for necessário para o bom funcionamento do programa, tanto pedagógico quanto administrativamente;

II – propor a criação do Regimento Interno do Programa;

III – aprovar relatórios internos do PIBID – parciais e finais, antes do encaminhamento à CAPES;

IV – examinar solicitações dos bolsistas do PIBID;

V – aprovar orçamento interno do programa;

VI – elaborar e publicar edital de seleção dos bolsistas do programa;

VII – contatar a direção das escolas participantes do PIBID, quando necessário;

VIII – propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades do PIBID nas escolas participantes e nos subprojetos;

IX – organizar seminários internos de acompanhamento e avaliação do programa.

X – deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do programa.

CAPÍTULO IX – DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO

Art. 65. O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela CAPES, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento.

Parágrafo único. Os relatórios de atividades dos projetos serão:

I – parciais, elaborados e encaminhados à CAPES a cada ano após o início do projeto;

II – final, elaborado e encaminhado à CAPES até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do termo de concessão.

Art. 66. A IES deve disponibilizar à CAPES todo e qualquer material produzido por seus integrantes no âmbito do PIBID autorizando sua publicação em meios físicos e virtuais.

Art. 67. A CAPES poderá realizar visitas técnicas e promover o uso de ambiente virtual para acompanhamento, compartilhamento e avaliação dos projetos.

Art. 68. A CAPES poderá realizar, a seu critério, outras atividades de avaliação e acompanhamento, das quais os integrantes do programa deverão participar, quando solicitados.

Art. 69. Trabalhos publicados e sua divulgação, sob qualquer forma de comunicação ou por qualquer veículo deverão, obrigatoriamente, no idioma da divulgação, fazer menção expressa ao fato de o trabalho ter recebido apoio material e/ou financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

CAPÍTULO X – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Art. 70. Durante a execução do projeto PIBID, o conveniente deverá apresentar prestações de contas parciais, compostas pelo relatório de atividades e comprovantes da aplicação dos recursos repassados, até o dia 30 de janeiro do exercício subsequente ao do recebimento dos recursos.

§1º A não apresentação da documentação exigida no caput implicará a interrupção do repasse das parcelas subsequentes do projeto.

§2º A CAPES poderá, a qualquer momento, exigir informações ou documentos adicionais para verificação da correta aplicação dos recursos do programa.

Art. 71. Visando ao cumprimento do disposto no Art. 70, Parágrafo Único, da Constituição Federal, e ao disposto na Portaria Interministerial CGU/MF/MP 507/2011, o convenente deverá apresentar prestação de contas final até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do instrumento pactuado ou a conclusão da execução do objeto.

Parágrafo único. Caso a prestação de contas final não seja apresentada ou aprovada, a Capes poderá proceder à inscrição do convenente no Cadin (Cadastro Informativo dos Créditos não Quitados do Setor Público Federal) e à instauração de Tomada de Contas Especial.

Art. 72. O encerramento do projeto ocorrerá após aprovação da prestação de contas pela CAPES.

CAPÍTULO XI – DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 73. A presente norma aplica-se a todos os participantes do PIBID.

Art. 74. A concessão das bolsas e o repasse dos recursos de custeio e capital estão condicionados à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes.

Art. 75. A CAPES resguarda-se o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessários.

Art. 76. Casos omissos ou excepcionais serão analisados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 77. É facultado à CAPES aplicar as novas disposições nos casos em que a presente norma seja mais vantajosa aos beneficiários.

Art. 78. Esta norma entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

APÊNDICE 5.3: PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016

Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, e considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência,

RESOLVE:

Art. 1º Fica aprovado, na forma do Anexo I, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Art. 2º O regulamento está disponível no site da CAPES no endereço: www.capes.gov.br.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Fica revogada a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.

CARLOS AFONSO NOBRE

REGULAMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

CAPÍTULO I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Seção I – Da Definição

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei 11.273/2006 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 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.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

Seção II – Dos Objetivos

Art. 4º São objetivos do PIBID:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;

V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII. contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;

IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

CAPÍTULO II – DO PROJETO

Seção I – Das Características do Projeto Institucional e dos Subprojetos

Art. 5º O projeto PIBID tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto institucional.

Art. 6º O projeto institucional 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, ateliers, secretarias;

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

III. planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES, a eles 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;

IV. participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

V. análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI. leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

VII. cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII. desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX. elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade;

X. sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI. desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e os sistemas de ensino de educação básica e deve contemplar:

I. a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino consideradas prioritárias, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MEC;

II. articulação com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, Programa Mais

Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM;

III. quando houver, articulação com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica fomentados pela CAPES na IES;

IV. o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

V. atividades de socialização dos impactos e resultados;

VI. aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;

VII. questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.

Art. 8º As atividades a serem desenvolvidas pelo bolsista de iniciação à docência no projeto institucional terão carga horária de 10 horas por semana, sendo seis horas nas escolas da educação básica e quatro horas na instituição de ensino superior.

Art. 9º O projeto institucional deverá ser organizado em subprojetos de acordo com os eixos estruturantes e seus sub-eixos, devendo ser articulados pela licenciatura elencada no Quadro 1 do Anexo II.

§1º Os subprojetos deverão ser agrupados por sub-eixo estruturante, podendo ser apresentado por área de conhecimento das licenciaturas relacionadas à Educação Básica.

§2º As licenciaturas não elencadas no Quadro 1 do Anexo II poderão apresentar subprojetos desde que alinhados com o sub-eixo estruturante e a licenciatura articuladora.

§3º Nos subprojetos, é recomendável a participação de estudantes de licenciatura de áreas afins, desde que essa participação seja consistente com o subprojeto.

Art. 10. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao Quadro 2 do Anexo II.

§1º Cada coordenador de área deve orientar no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência.

§2º Cada supervisor deve acompanhar no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência.

Art. 11. Os projetos institucionais serão geridos por um coordenador institucional. Em projetos institucionais com até cinco coordenadores de área, um deles deverá assumir a coordenação institucional. Nesses casos, o bolsista que acumular as duas funções fará jus apenas à bolsa de coordenador institucional.

Art. 12. Em sub-eixos com mais de um subprojeto, um dos coordenadores de área da licenciatura articuladora deverá assumir a articulação dos subprojetos. Neste caso, o professor fará jus apenas à bolsa de coordenador de área.

Seção II – Da Seleção do Projeto Institucional

Art. 13. O projeto institucional será selecionado por meio de chamada pública promovida pela CAPES.

Art. 14. O projeto institucional deverá conter, no mínimo:

I. a estratégia de articulação do PIBID com os programas de formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica na IES, com os programas educacionais do MEC e com os sistemas de ensino;

II. a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas, de forma a privilegiar ações articuladas entre o PIBID com os programas educacionais existentes nas escolas, evitando a dispersão de esforços;

III. a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;

IV. as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;

V. o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;

VI. a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o

desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;

VII. sistemática de registro e acompanhamento de egressos.

Parágrafo único. O edital de seleção poderá acrescentar outras exigências para a apresentação da proposta.

Art. 15. A seleção da proposta será realizada conforme as seguintes etapas:

I. análise técnica: análise dos aspectos formais, que será realizada pela área técnica do PIBID, com a finalidade de verificar o atendimento ao regulamento e às normas pertinentes ao PIBID/CAPES, quanto ao atendimento dos prazos, o envio da documentação solicitada e a adequação formal dos projetos às especificações e às condições estabelecidas em cada edital;

II. análise de mérito: avaliação do mérito dos projetos, que será realizada por comissão de consultores *ad hoc*, especificamente instituída para tal finalidade, a partir da indicação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES (DEB).

Art. 16. A seleção final poderá considerar a correção de assimetrias regionais, de acordo com critérios especificados em edital, e obedecerá aos limites orçamentários também estipulados em edital.

Art. 17. O resultado final da seleção será submetido pela DEB à presidência da CAPES para homologação e publicação no Diário Oficial da União – D.O.U.

CAPÍTULO III – DOS REQUISITOS PARA PARTICIPAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Art. 18. Pode participar do PIBID instituição habilitada de acordo com cada edital e que:

I. possua pelo menos um curso de licenciatura legalmente constituído nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

II. tenha sua sede e administração no país;

III. mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

CAPÍTULO IV – DAS ATRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Art. 19. São consideradas instituições envolvidas no Programa PIBID:

- I. a CAPES;
- II. a Instituição de Ensino Superior;
- III. Os Sistemas de Ensino de Educação Básica.

Art. 20. São atribuições da CAPES:

- I. realizar chamada pública para seleção de novos projetos;
- II. elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento do PIBID, bem como publicá-los e divulgá-los a todos os interessados;
- III. transferir os recursos financeiros destinados à execução dos projetos aprovados e realizar os pagamentos das bolsas, de acordo com a sua disponibilidade orçamentária e financeira;
- IV. acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto e de seus resultados;
- V. promover a correção de desvios e a implementação de medidas de aperfeiçoamento visando garantir a qualidade do programa;
- VI. decidir sobre a aprovação de alterações solicitadas no projeto;
- VII. analisar a prestação de contas e os relatórios de atividades relativos à execução do projeto, nas áreas financeira e técnica, respectivamente;
- VIII. Autorizar pedidos de prorrogação de bolsas.

Art. 21. São atribuições da instituição de ensino superior:

- I. oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades do PIBID na instituição, conforme Art. 14, inciso VI;
- II. nomear, por meio de portaria da IES, os bolsistas de coordenação.
- III. zelar pela qualidade técnica em todas as etapas de execução do projeto;
- IV. cumprir as normas e diretrizes do programa;

- V. selecionar os bolsistas de iniciação, com ampla divulgação da chamada pública e das normas do programa;
- VI. nomear, por portaria da IES, os membros da Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP) para acompanhamento e avaliação interna do projeto, dos subprojetos e dos bolsistas participantes;
- VII. apoiar o desenvolvimento das atividades do projeto, inclusive a realização do seminário institucional de iniciação à docência;
- VIII. divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis;
- IX. informar à CAPES a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto;
- X. assegurar que os bens adquiridos com os recursos do programa sejam utilizados exclusivamente na execução do projeto;
- XI. inserir o PIBID no organograma institucional da IES, vinculando-o, preferencialmente, a uma pró-reitoria de ensino ou congêneres;
- XII. disponibilizar endereço eletrônico institucional para o PIBID;
- XIII. escolher dentre os coordenadores institucionais do PIBID das IES do Estado, um representante para atuar junto à instância estadual de gestão para a alfabetização e letramento, quando houver.
- XIV. emitir documentos comprobatórios de participação dos bolsistas e voluntários do programa.

Parágrafo único. A IES poderá oferecer outras contrapartidas complementares que julgar pertinentes, tais como estagiários, incremento de recursos para compra de material permanente e custeio, bolsas adicionais para os estudantes de licenciaturas não contemplados com bolsa do PIBID, transporte para atividades ligadas a trabalhos de campo, entre outros.

Art. 22. São atribuições dos Sistemas de Ensino de Educação Básica:

- I. articular-se com as IES para viabilizar o desenvolvimento do projeto e a criação de grupos de estudo e pesquisa formada por professores do Sistema de Ensino Básico;
- II. selecionar os bolsistas de supervisão, observando os seguintes critérios mínimos: ser professor do Sistema de Ensino Básico, preferencialmente efetivo; possuir grau em licenciatura; possuir experiência em supervisão;

III. garantir que as escolas apoiadas possuam as condições mínimas para o funcionamento do PIBID, tais como: espaço para realização das atividades, estudantes a serem atendidos e profissionais para prestar apoio para o desenvolvimento do projeto na sistematização, registro e acompanhamento das ações na escola.

IV. submeter à instância estadual de gestão para a alfabetização e letramento a relação dos supervisores selecionados para o PIBID para homologação.

CAPÍTULO V – DO APOIO FINANCEIRO

Art. 23. A CAPES concederá recursos financeiros para a execução dos projetos aprovados nas chamadas públicas do PIBID a título de custeio anual no valor de R\$ 250,00 por bolsista de iniciação à docência.

§1º A CAPES regulamentará, por meio do Manual de Orientações para Execução de Despesas, os itens financiáveis e a forma de execução das despesas.

§2º Os recursos financeiros destinam-se, exclusivamente, ao pagamento de despesas aprovadas pela área técnica do PIBID.

Art. 24. Os itens de custeio financiáveis são:

I. material de consumo: despesas com material didático, pedagógico, científico e tecnológico que, em razão de seu uso corrente, perde normalmente sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada a dois anos, conforme a definição da Lei nº 4.320/64;

II. outros serviços de terceiros – pessoa física: despesas com a prestação de serviços, em caráter eventual e mediante recibo, que, por sua natureza, só possam ser executados por pessoa física, sem vínculo empregatício com a administração pública de qualquer esfera administrativa, com a instituição de ensino superior e do PIBID;

III. outros serviços de terceiros – pessoa jurídica: despesas decorrentes do pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada;

IV. diárias: cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos nº 5.992/2006 e nº

6.907/2009, totalizadas por dia de afastamento, sendo devidas pela metade quando não houver pernoite;

V. passagens e despesas com locomoção: despesas com a aquisição de passagens (aéreas, terrestres, fluviais, lacustres ou marítimas), taxas de embarque, locação de veículos para transporte de pessoas.

Parágrafo único: Todos os itens descritos nos incisos I a V devem estar ligados diretamente aos resultados pretendidos no projeto e às atividades que envolvem sua execução.

CAPÍTULO VI – DAS BOLSAS

Seção I – Das Modalidades e Duração da Bolsa

Art. 25. As modalidades de bolsa previstas pelo PIBID são:

- I. coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES, no valor de R\$ 1.500,00;
- II. coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto, no valor de R\$ 1.400,00;
- III. supervisão, para o professor da escola pública de educação básica, no valor de R\$ 765,00;
- IV. iniciação à docência, para o estudante de licenciatura, no valor de R\$ 400,00.

Art. 26. A duração das bolsas serão definidas em edital, observando que a participação dos bolsistas de iniciação à docência no programa será de até 12 meses, prorrogáveis por até igual período, mesmo que ingresse em curso de licenciatura ou subprojeto diferente.

§1º A critério da CAPES e excepcionalmente a participação do bolsista de iniciação à docência no programa poderá ser ampliado.

§ 2º Independentemente de seu prazo de duração, as bolsas terão vigência apenas durante a execução do projeto institucional/subprojeto.

Seção II – Do quantitativo de Bolsas

Art. 27. O quantitativo de bolsas será definido pela CAPES quando da aprovação do projeto, observadas as regras definidas no edital.

Art. 28. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, conforme previsto no Art. 10.

Parágrafo Único: O quantitativo de bolsas poderá ser alterado pela CAPES, durante a execução do projeto.

Seção III – Dos Requisitos dos Bolsistas

Art. 29. Para concessão de bolsa de coordenação institucional o beneficiário deverá atender aos seguintes requisitos:

- I. possuir título de mestre ou doutor;
- II. pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e, de preferência, não ser contratado em regime horista;
- III. ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;
- IV. possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;
- V. ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES;
- VI. possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
 - a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
 - b) curso de formação inicial e/ou continuada ministrado para professores da educação básica;
 - c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;
 - d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
 - e) produção científica na área.
- VII. possuir competência técnica compatível com a função de coordenador de projeto, bem como disponibilidade para dedicação ao programa;
- VIII. não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES.

Parágrafo único. O atendimento aos requisitos para concessão da bolsa será verificado pela CAPES por meio de análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq.

Art. 30. Para concessão de bolsa de coordenação de área, o beneficiário deverá atender aos seguintes requisitos:

- I. possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;
- II. pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista;
- III. ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;
- IV. possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;
- V. ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- VI. possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
 - a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
 - b) curso de formação ministrado para professores da educação básica;
 - c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;
 - d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
 - e) produção científica na área.
- VII. não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES;

Parágrafo único. A CAPES poderá, a qualquer momento, realizar a verificação do atendimento aos requisitos por meio da análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq.

Art. 31. Para concessão de bolsa de supervisão, o beneficiário deverá atender aos seguintes requisitos:

- I. ser professor do Sistema de Ensino Básico;
- II. possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto;

- III. possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica; IV. estar vinculado a uma das escolas parceiras do subprojeto;
- V. selecionado pelo sistema de ensino.

Art. 32. Para a concessão de bolsa de iniciação à docência, o estudante deverá atender aos seguintes requisitos:

- I. estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES;
- II. possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;
- III. ser aprovado em processo seletivo realizado pelo PIBID da IES;
- IV. possuir disponibilidade de 10 (dez) horas semanais para dedicação às atividades do projeto.

§1º O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício poderá ser bolsista PIBID, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante do PIBID ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto.

§2º A instituição participante do PIBID não poderá impor restrições aos candidatos à bolsa de iniciação à docência quanto à existência de vínculo empregatício, ressalvado o disposto no §1º.

Art. 33. À critério da IES poderá ser admitida a participação de professores e alunos voluntários no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do programa.

Parágrafo único. Os participantes definidos no caput não poderão ser beneficiários de qualquer auxílio financeiro concedido pela CAPES/PIBID.

Seção IV – Das Vedações

Art. 34. É vedado:

- I. conceder bolsa a quem estiver em débito de qualquer natureza com a CAPES ou com outras instituições públicas de fomento;
- II. conceder bolsa a quem estiver em período de licença-prêmio, maternidade ou médica acima de 14 dias;
- III. É vedada a acumulação de mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa concedidas por instituições públicas, salvo se norma superveniente dispuser em contrário;

Parágrafo único. Não se aplica ao disposto no inciso III do caput, a percepção de bolsa PIBID e:

- I. bolsa do Programa Universidade para Todos (Prouni);
- II. bolsa ou auxílio de caráter assistencial a alunos comprovadamente carentes, desde que a concessão não implique a participação do aluno em projetos ou quaisquer outras atividades acadêmicas.

Seção V – Dos Deveres dos Bolsistas

Art. 35. São deveres do coordenador institucional:

- I. responder pela coordenação geral do PIBID perante as escolas, a IES, os sistemas de ensino e a CAPES;
- II. acompanhar as atividades previstas no projeto quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos;
- III. acordar com as autoridades dos Sistemas de Ensino a participação das escolas no PIBID;
- IV. selecionar os coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas;
- V. informar à CAPES as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa;
- VI. elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta Portaria;
- VII. articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola apoiada e à promoção da formação interdisciplinar;
- VIII. responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores e supervisores do projeto, conforme orientação da CAPES, mantendo esse cadastro atualizado;
- IX. acompanhar mensalmente a regularidade do pagamento dos bolsistas, responsabilizando-se pelas alterações no sistema;
- X. manter sob guarda institucional toda documentação referente ao projeto, conforme legislação em vigor;

XI. manter informados os coordenadores de área e os supervisores sobre as normas e procedimentos do PIBID;

XII. realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;

XIII. comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;

XIV. promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber;

XV. enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas do projeto sob sua orientação, sempre que forem solicitados;

XVI. participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES e pelas instituições participantes do programa;

XVII. utilizar os recursos solicitados para o desenvolvimento do projeto, obrigando-se a cumprir todas as condições estabelecidas em cada edital, em fiel atendimento às normativas que regulamentam o gerenciamento de recurso público;

XVIII. prestar contas técnica e financeira nos prazos actuados;

XIX. manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes;

XX. liderar a criação e/ou o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica, visando o desenvolvimento do Plano Institucional de Formação Docente na IES;

XXI. assinar Termo de Compromisso do PIBID;

XXII. restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária.

Art. 36. São deveres do coordenador de área:

- I. responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional;
- II. elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;

- III. participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência para atuar no subprojeto;
- IV. orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;
- V. apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena;
- VI. informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena;
- VII. comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena;
- VIII. participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela IES à qual está vinculado;
- IX. enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;
- X. participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;
- XI. manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; XII. assinar Termo de Compromisso do PIBID;
- XIII. assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
- XIV. apoiar o Coordenador Institucional na criação e/ou o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica, visando o desenvolvimento do Plano Institucional de Formação Docente na IES;
- XV. se escolhido a assumir a articulação do sub-eixo, ser responsável pelas atividades integradas, pela unicidade e pela organicidade dos subprojetos;
- XVI. restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU)), ficando os valores sujeitos à correção monetária.

Art. 37. São deveres do supervisor:

I. elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola;

II. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;

III. informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no PIBID;

IV. participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa;

V. informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;

VI. enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;

VII. participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

VIII. manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC; IX. assinar Termo de Compromisso do PIBID;

X. assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;

XI. compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a melhoria da aprendizagem na escola; e

XII. integrar-se aos grupos de pesquisa das IES e promover a formação de grupo de estudo na escola ou no sistema de ensino, visando potencializar a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica.

XIII. restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária.

Art. 38. São deveres do bolsista de iniciação à docência:

I. participar das atividades definidas pelo projeto;

II. dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 10 horas semanais às atividades do PIBID, sendo seis horas na escola, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;

III. tratar todos os membros do PIBID e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequados;

IV. informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;

V. elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto, seguindo orientações da CAPES;

VI. apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;

VII. participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

VIII. assinar Termo de Compromisso do PIBID;

IX. assinar termo de desligamento do projeto, quando couber.

X. restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária;

Parágrafo único. É vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional.

Seção VI – Do Cadastro e Pagamento das Bolsas

Art. 39. O cadastro de bolsistas e demais procedimentos para gerenciamento das bolsas PIBID serão realizados por meio de sistema disponibilizado pela CAPES. Art. 40. É de responsabilidade do coordenador institucional efetuar o cadastro dos bolsistas nas condições e prazos estabelecidos pelo programa.

Art. 41. Os documentos exigidos pela CAPES para cadastro dos bolsistas nos sistema deverão ser mantidos por até 20 (vinte) anos sob a guarda da IES, na forma da legislação pertinente:

- I. edital e resultado da seleção;
- II. termos de compromisso assinados.

Parágrafo único. A CAPES poderá, a qualquer momento, solicitar os documentos citados nos incisos I e II, bem como documentos adicionais dos bolsistas.

Art. 42. O pagamento das bolsas será processado mensalmente, de acordo com cronograma definido pela CAPES.

§1º A bolsa será paga no mês subsequente ao mês de competência.

§2º O início das atividades do bolsista no projeto deverá ocorrer até o dia 14 do mês, caso contrário não fará jus ao pagamento da primeira mensalidade.

Art. 43. O pagamento será efetuado diretamente ao bolsista, mediante depósito em conta corrente de sua titularidade.

Art. 44. A CAPES não fará pagamento retroativo de mensalidade, exceto nos casos estabelecidos no Manual de Concessão de Bolsas do PIBID.

Seção VII – Da Suspensão

Art. 45. A suspensão da bolsa consiste na interrupção temporária do pagamento da mensalidade do PIBID.

§1º O período máximo de suspensão da bolsa será de até 2 (dois) meses.

§2º É vedada a substituição do bolsista durante o período em que a bolsa estiver suspensa.

Art. 46. A bolsa será suspensa pelo coordenador institucional nos seguintes casos:

- I. afastamento das atividades do projeto por período superior a 15 (quinze) dias;
- II. para averiguação de acúmulo de bolsas com outros programas, do que trata o inciso III do Art. 33.

§1º O beneficiário das bolsas de coordenação e supervisão em gozo de licença prevista na Lei nº 8.112/1990 ou no Decreto-lei nº 5.452/1943 que demandar o afastamento das atividades laborais na IES ou na escola por período superior a 15 (quinze) dias deverá, igualmente, afastar-se das atividades do projeto PIBID.

§2º Apenas no caso previsto no inciso II, a suspensão poderá ser feita pela CAPES.

§3º Ao tomar conhecimento do fato previsto no inciso II, a CAPES suspenderá a bolsa e notificará o bolsista, no prazo de 5 (cinco) dias úteis, para

apresentar defesa em até 10 (dez) dias, contados do recebimento da notificação.

§4º Apresentada a defesa pelo bolsista ou transcorrido o prazo sem a apresentação de defesa, a CAPES decidirá sobre o acúmulo de bolsas no prazo de 5 (cinco) dias úteis.

§5º Comprovado o acúmulo, a bolsa será cancelada e o bolsista ficará impedido de participar novamente do PIBID por um período de até 5 (cinco) anos.

Seção VIII – Do Cancelamento

Art. 47. A bolsa do PIBID será cancelada pelo coordenador institucional, com anuência do coordenador de área, quando couber, nos seguintes casos:

I. licença ou afastamento das atividades do projeto por período superior a 2 (dois) meses;

II. acúmulo de bolsa com outros programas, do que trata o inciso III do Art. 34 e conforme os parágrafos 3º a 5º do Art. 46;

III. descumprimento das normas do programa;

IV. desempenho insatisfatório ou desabonador por parte do bolsista;

V. trancamento de matrícula, abandono, desligamento ou conclusão do curso (apenas para o bolsista de iniciação à docência);

VI. comprovação de irregularidade na concessão;

VII. término do prazo máximo de suspensão da bolsa, quando não houver reativação;

VIII. encerramento do subprojeto ou projeto;

IX. término do prazo máximo de concessão;

X. a pedido do bolsista.

§1º Caso a licença ou o afastamento previstos no inciso I ocorram em função da maternidade, a bolsista terá assegurado o retorno ao projeto, respeitadas as normas do programa.

§2º Para efeito do disposto no inciso V, será considerada como conclusão do curso a data da colação de grau.

§3º Nos casos dos incisos de II a IV, o bolsista deverá ter direito à ampla defesa, a ser apresentada em até 10 dias depois de comunicação oficial, antes da deliberação sobre o cancelamento da bolsa.

Seção XIX – Da Devolução de Valores de Bolsa

Art. 48. São consideradas razões para a devolução da bolsa:

- I. pagamento indevido;
- II. acúmulo de bolsa
- III. comprovação de irregularidade na concessão.

§1º Os valores recebidos nas condições expressas nos incisos I, II e III deverão ser devolvidos pelo bolsista no prazo máximo de 30 (trinta) dias após o recebimento dos recursos por meio da Guia de Recolhimento da União (GRU). Caso ultrapasse esse prazo, os valores serão acrescidos de correção monetária.

§2º Nos casos previstos no inciso III, fica a concessão revogada e o bolsista obrigado a ressarcir o investimento, inclusive diárias e passagens, feito indevidamente em seu favor, de acordo com a legislação federal vigente, ficando a pessoa impossibilitada de receber benefícios da CAPES pelo período de 5 (cinco) anos, contados do conhecimento do fato, sem prejuízo das demais sanções administrativas, cíveis e penais aplicáveis ao caso.

CAPÍTULO VII – DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Seção I – Da Contratação da Proposta e Forma de Repasse

Art. 49. Após a divulgação do resultado final, as propostas aprovadas serão implementadas por meio da celebração de instrumento legal, conforme especificado em edital.

Parágrafo único. A CAPES fixará em cada edital os documentos necessários para a contratação da proposta.

Art. 50. O repasse dos recursos de custeio ou capital será condicionado ao atendimento dos itens definidos em edital, além do cumprimento das condições próprias para recebimento de recursos da União e da disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES.

Seção II – Da Seleção dos Bolsistas

Art. 51. Os bolsistas de iniciação à docência serão selecionados por meio de chamada pública de ampla concorrência realizada pela Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP).

Parágrafo único. Caso a CAP ainda não tenha sido constituída, caberá ao coordenador institucional e aos coordenadores de área a responsabilidade pela seleção dos bolsistas.

Art. 52. Para o processo de seleção, a instituição deverá providenciar ampla divulgação das normas do programa, por meio de edital, onde deverá constar: período de inscrições; critérios para seleção dos bolsistas, procedimentos para pedidos de reconsiderações, entre outras normas julgadas pertinentes.

Seção III – Da Vigência do Projeto Institucional

Art. 53. A vigência dos projetos institucionais será definida em edital.

§ 1º Para efeito de pagamento de bolsa, os subprojetos terão vigência somente após o recebimento pela CAPES de ofício da IES, assinado pelo dirigente máximo, comunicando a data de início das atividades e declarando concordância com os termos desta norma.

§2º Para iniciar suas atividades, o subprojeto deverá alcançar um número mínimo de bolsistas de iniciação à docência, definidos no edital.

§3º Para que o bolsista faça jus ao pagamento da primeira bolsa, o início das atividades do subprojeto deverá ocorrer até o dia 14 do mês.

Seção IV – Do Regimento Interno

Art. 54. As instituições aprovadas no programa deverão elaborar seu Regimento Interno que deverá ser aprovado pela instituição e conter, no mínimo:

- I. as características do programa na IES;
- II. o processo de acompanhamento das escolas participantes;
- III. a composição da Comissão de Acompanhamento do PIBID – CAP;
- IV. as competências dos membros da Comissão de Acompanhamento do PIBID - CAP;
- V. os instrumentos de acompanhamento dos egressos do PIBID;
- VI. os indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores;
- VII. a sistemática de avaliação de todos os membros do PIBID;

VIII. os instrumentos de registro das atividades do programa, incluindo a obrigatoriedade do portfólio ou instrumento equivalente;

IX. a forma de gestão e utilização dos recursos de custeio e capital do PIBID;

X. os motivos de desligamento dos membros do PIBID.

Art. 55. O regimento deverá ser enviado à CAPES no prazo máximo de 6 (seis) meses após início das atividades do projeto na instituição.

CAPÍTULO VIII – DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PIBID

Art. 56. A Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP) da IES será constituída por diferentes representantes dos seguimentos de bolsistas, bem como membros externos do programa de acordo com os termos estabelecidos no Regimento Interno da IES referente ao PIBID.

Parágrafo único. O coordenador institucional do PIBID deverá presidir a Comissão de Acompanhamento do PIBID.

Art. 57. Os representantes de coordenação de área, supervisão e iniciação à docência serão eleitos por seus pares para compor a CAP e o processo será conduzido pelo coordenador institucional.

Art. 58. Compete à CAP:

I. assessorar a coordenação institucional naquilo que for necessário para o bom funcionamento do programa, tanto pedagógico quanto administrativamente;

II. propor a criação do Regimento Interno do Programa;

III. aprovar relatórios internos do PIBID – parciais e finais, antes do encaminhamento à CAPES;

IV. examinar solicitações dos bolsistas do PIBID;

V. aprovar orçamento interno do programa;

VI. elaborar e publicar edital de seleção dos bolsistas do programa;

VII. contatar os sistemas de ensino e a direção escolas participantes do PIBID, quando necessário;

VIII. propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades do PIBID nas escolas participantes e nos subprojetos;

IX. organizar seminários internos de acompanhamento e avaliação do programa;

X. deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do programa.

CAPÍTULO IX – DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO

Art. 59. O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela CAPES, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento.

Parágrafo único. Os relatórios de atividades dos projetos serão:

I. parciais, elaborados e encaminhados à CAPES no início de cada ano;

II. final, elaborado e encaminhado à CAPES até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do termo de concessão.

Art. 60. A IES deverá manter as condições necessárias que viabilizaram a aprovação do projeto. Constatado qualquer descumprimento, terá prazo definido pela CAPES de, no máximo, até 3 (três) meses para regularizar a situação.

Art. 61. A IES deve disponibilizar à CAPES todo e qualquer material produzido por seus integrantes no âmbito do PIBID autorizando sua publicação em meios físicos e virtuais.

Art. 62. A CAPES poderá realizar visitas técnicas e promover o uso de ambiente virtual para acompanhamento, compartilhamento e avaliação dos projetos.

Art. 63. A CAPES poderá realizar, a seu critério, outras atividades de avaliação e acompanhamento, das quais os integrantes do programa deverão participar, quando solicitados.

Art. 64. Trabalhos publicados e sua divulgação, sob qualquer forma de comunicação ou por qualquer veículo deverão, obrigatoriamente, no idioma da divulgação, fazer menção expressa ao fato de o trabalho ter recebido apoio material e/ou financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

CAPÍTULO X – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Art. 65. Durante a execução do projeto PIBID, a IES deverá apresentar prestações de contas parciais, compostas pelo relatório de atividades e comprovantes da aplicação dos recursos repassados, até o dia 30 de janeiro do exercício subsequente ao do recebimento dos recursos.

§1º A não apresentação da documentação exigida no caput implicará a interrupção do repasse das parcelas subsequentes do projeto.

§2º A CAPES poderá, a qualquer momento, exigir informações ou documentos adicionais para verificação da correta aplicação dos recursos do programa.

Art. 66. Visando ao cumprimento do disposto no Art. 70, Parágrafo Único, da Constituição Federal, e ao disposto na Portaria Interministerial CGU/MF/MP 507/2011, a IES deverá apresentar prestação de contas final até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do instrumento pactuado ou a conclusão da execução do objeto.

Parágrafo único. Caso a prestação de contas final não seja apresentada ou aprovada, a CAPES poderá proceder à inscrição do conveniente no Cadin (Cadastro Informativo dos Créditos não Quitados do Setor Público Federal) e à instauração de Tomada de Contas Especial.

Art. 67. O encerramento do projeto ocorrerá após aprovação da prestação de contas pela CAPES.

CAPÍTULO XI – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 68. A presente norma aplica-se a todos os participantes do PIBID.

Art. 69. A concessão das bolsas e o repasse dos recursos de custeio estão condicionados à disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES.

Art. 70. Os projetos institucionais vigentes na data de publicação desta portaria poderão ter suas atividades continuadas até 30/06/2016 sob a norma estabelecida na Portaria 96, de 18 de julho de 2013.

§1º Fica facultada às IES, com projetos PIBID em andamento na data da publicação desta Portaria, a possibilidade de aderirem ao novo regulamento, mediante adequação dos projetos, conforme Anexo III, e assinatura do termo de adesão (Anexo IV).

§2º A CAPES enviará comunicado às IES participantes do PIBID informando o cronograma para a submissão da adequação dos projetos de acordo com o Anexo III.

§3º As IES que não firmarem o termo adesão, terão seus projetos institucionais encerrados.

Art. 71. Os projetos das IES que firmarem o termo de adesão serão submetidos à avaliação da CAPES, segundo as regras estabelecidas no Anexo III.

Art. 72. A implementação dos projetos decorrentes do termo de adesão das IES ocorrerá de acordo com a disponibilidade orçamentária da CAPES.

Art. 73. A CAPES resguarda-se o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessários.

Art. 74. Casos omissos ou excepcionais serão analisados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 75. Esta norma entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

Quadro 1 - Eixos estruturantes para organização dos projetos institucionais do PIBID

Níveis/etapas de Ensino	Eixos estruturantes	Sub-eixos estruturantes	Licenciaturas articuladoras (*)
1º ao 3º anos do EF	Alfabetização e Numeramento	Alfabetização e Numeramento	Pedagogia
		Letramento em língua portuguesa	Letras

4º ao 9º anos do EF	Letramento	Letramento matemático	Matemática
		Letramento Científico	Ciências, História e Geografia
Ensino Médio	Áreas de conhecimento do Ensino Médio	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Letras
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Química, Física
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia, História, Filosofia e Sociologia

(*) A Licenciatura articuladora será responsável pelas atividades integradas, pela unicidade e pela organicidade dos subprojetos do sub-eixo estruturante.

Quadro 2 – Concessão de bolsas por subprojeto

Iniciação à docência	Supervisor	Coordenador de área
20-30	2-3	1
40-60	4-6	2
60-90	6-9	3
80-120	8-12	4
100-150	10-15	5
...

Anexo III

ORIENTAÇÕES PARA A SUBMISSÃO DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS ADEQUADOS ÀS NOVAS REGRAS DO PIBID

1. DO OBJETO

O objeto deste anexo é orientar as IES na adequação dos projetos institucionais de iniciação à docência vigentes, visando o alinhamento do PIBID com os programas educacionais do Ministério da Educação para atender o interesse público de aprimorar a alfabetização, o letramento e a melhoria das aprendizagens dos estudantes de educação básica na escola.

2. DO CRONOGRAMA

--

Atividade	Data (horário de Brasília)
Divulgação do novo regulamento do Programa PIBID	15/04/2016
Apresentação de Proposta	18/04/2016 a 20/05/2016 (até as 23h59)
Avaliação	23/05/2016 a 03/06/2016 (até as 23h59)
Publicação do resultado preliminar	07/06/2016 (até às 23h59)
Adequação da proposta às recomendações do comitê <i>ad hoc</i>	07/06/2016 a 17/06/2016
Publicação do resultado final no Diário Oficial da União e na página eletrônica da CAPES	20/06/2016
Início das atividades dos projetos	01/07/2016

3. DA ADESÃO DAS IES ÀS REGRAS ESTABELECIDAS NA PORTARIA CAPES nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016.

3.1. Somente poderão aderir a esta pactuação todas as Instituições de Ensino Superior que possuam projetos institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, selecionados por meio do Edital CAPES/DEB nº. 61, de 2013, regido pela Portaria 96/2013.

3.2. No período de março de 2016 a junho de 2016, a IES fará jus às cotas de bolsas ativas no mês de fevereiro de 2016, observando à relação estabelecida na Portaria 96/2013.

3.3. As IES que não aderirem às novas regras do PIBID e não assinarem o termo de adesão terão o financiamento do projeto institucional PIBID vigente encerrado em junho de 2016.

3.4. Após a assinatura do termo de adesão, deverão a CAPES e a IES providenciar os termos aditivos aos instrumentos de pactuação vigentes, quando houver, para que se adequem as novas regras, inclusive alterando-se os planos de trabalho de acordo com os projetos readequados.

4. DA ADEQUAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL

4.1. O projeto institucional deverá adequado para ser desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino de educação básica, em escolas públicas consideradas prioritárias e, quando houver, articulado com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM.

4.2. Para efeito da adequação, escolas prioritárias são aquelas em que 40% dos estudantes do 5º ano obtiveram menos de 175 pontos ou aquelas em que 25% dos estudantes do 9º ano obtiveram menos de 200 pontos na Prova Brasil2013. A relação de escolas elegíveis estará disponível no endereço eletrônico <http://CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID>.

4.3. O projeto institucional deverá ser articulado com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica fomentados pela CAPES na IES, quando houver.

Da composição do projeto institucional

4.4. O projeto deverá ser adequado de modo a ser estruturado a partir de um ou mais eixos e sub-eixos estruturantes descritos no Quadro 1:

Quadro 1 – Eixos estruturantes para organização dos projetos institucionais do PIBID

Níveis/etapas de ensino	Eixos estruturantes	Sub-eixos estruturantes	Licenciaturas articuladoras
1º ao 3º anos do EF	Alfabetização e Numeramento	Alfabetização e numeramento	Pedagogia
4º ao 9º anos do EF	Letramento	Letramento em língua portuguesa	Letras
		Letramento matemático	Matemática
		Letramento Científico	Ciências, História e Geografia
Ensino Médio	Áreas de conhecimento do Ensino Médio	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Letras
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Química, Física
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia, História, Filosofia e Sociologia

4.5. O projeto institucional deverá adequar-se de modo a ser organizado em subprojetos de acordo com os eixos estruturantes e seus sub-eixos, devendo ser articulados pela licenciatura elencada no Quadro 1:

- a) os subprojetos serão articulados por sub-eixo estruturante;
- b) os subprojetos deverão ser agrupados por sub-eixo estruturante, podendo ser apresentado por área de conhecimento das licenciaturas relacionadas à Educação Básica.
- c) as licenciaturas não elencadas no Quadro 1 poderão apresentar subprojetos desde que alinhados com o sub-eixo estruturante e a licenciatura articuladora;
- d) nos subprojetos, é recomendável a participação de estudantes de licenciatura de áreas afins, desde que essa participação seja consistente com o subprojeto.
- e) a articulação do sub-eixo será exercida por Coordenador de Área de uma das licenciaturas do Quadro 1 do Anexo II.

b) As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao Quadro 2 do Anexo II.

- c) Cada coordenador de área deve orientar no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência.
- d) Cada supervisor deve acompanhar no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência.

4.6. O número máximo de bolsistas por escola será de três para os eixos de Alfabetização e Letramento e para o eixo Ensino Médio será de até seis.

4.7. Em projetos institucionais com até cinco coordenadores de área, um deles deverá assumir a coordenação institucional. Nesses casos, o bolsista que acumular as duas funções fará jus apenas à bolsa de coordenador institucional.

4.8. Em sub-eixos com mais de um subprojeto, um coordenador de área da licenciatura articuladora assumirá a articulação dos subprojetos. Nesses casos, o bolsista que acumular as duas funções fará jus apenas à bolsa de coordenador de área.

4.9. A distribuição geral das bolsas de iniciação à docência respeitará 40% do total disponível para subprojetos de Alfabetização, 30% para subprojetos de Letramento (matemático, científico e de língua portuguesa) e 30% para as

áreas de conhecimento do ensino médio. Esses limites poderão ser revistos pela CAPES.

Da elaboração do projeto institucional adequado às novas regras

4.11. O projeto institucional deverá ser elaborado considerando os seguintes itens:

- a) A organicidade do Projeto Institucional contendo (6000 caracteres):
 - I. A descrição do contexto educacional da região onde o projeto institucional será desenvolvido, especificando sua abrangência, número de escolas prioritárias do ensino fundamental e do ensino médio que serão pactuadas com os sistemas de ensino, conforme item 4.2, e o número de municípios que sediam estas escolas;
 - II. O compromisso do projeto institucional com o aprimoramento da alfabetização na escola, com o letramento em língua portuguesa, matemático e científico, e com as áreas de conhecimento do ensino médio e sua coerência e articulação com os programas educacionais implementados na escola (Pnaic, PME, Proemi e PNEM, quando houver);
 - III. Relação com os objetivos do programa, conforme Art. 4º desta Portaria.
 - IV. A descrição de um plano de formação, acompanhamento e avaliação dos supervisores, explicitando os objetivos a serem alcançados e a carga horária prevista. Espera-se que o professor supervisor egresso desta formação demonstre conhecimentos e competências para serem co-formadores e orientadores de professores em formação.
 - V. Descrição de como o Projeto Institucional poderá contribuir com o Projeto Pedagógico Institucional na Formação de Professores para a Educação Básica, na IES, destacando:
 - i. integração e articulação com o estágio supervisionado e a prática como componente curricular;
 - ii. integração e articulação dos cursos de licenciatura regular com os cursos de licenciaturas dos programas de formação inicial de professores para a educação básica, desenvolvidos pela IES em

parceria com a CAPES, em particular com o Parfor, presencial e a distância, quando houver;

- iii. integração e articulação dos cursos de licenciatura com os cursos de mestrado em ensino, com os mestrados profissionais em rede nacional e com os grupos de pesquisa em ensino, quando houver;
- iv. a contribuição na criação ou no fortalecimento de grupos de pesquisadores que potencializem a formação docente na IES, a pesquisa educacional e a articulação com os sistemas de ensino, bem como com a institucionalização da formação docente no Projeto Pedagógico Institucional ou equivalente;
- v. descrição da forma pela qual a IES pretende incorporar os supervisores como co-formadores no seu plano institucional de formação docente.

b) Informações obrigatórias do projeto institucional:

- I. Quadro geral de bolsas por eixo estruturante, observando que:
 - a. o limite de bolsas por cada instituição será a cota de bolsas ativas de iniciação à docência em fevereiro de 2016;
 - b. os projetos institucionais terão o mínimo de 20 e o máximo de 1.200 bolsistas de iniciação à docência;
 - c. a distribuição das bolsas deverá respeitar a relação constante no Quadro 2 do Anexo II.
- II. A previsão de pelo menos um seminário institucional de iniciação à docência durante a vigência do projeto, com a finalidade de realizar a socialização dos impactos e resultados do projeto, de acordo com §3º do art. 5º do Decreto nº 7219 de 24 de junho de 2010.
 - i. A descrição da forma de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de iniciação à docência, observando que (1000 caracteres):
 - ii. Na seleção dos bolsistas de iniciação à docência, as IES deverão priorizar os estudantes que moram próximos às escolas prioritárias ou nos municípios circunvizinhos; bem como os que ainda não participaram ou não completaram 24 meses de participação no Programa. Não sendo preenchidas todas as cotas

- disponíveis na IES, estas poderão contemplar estudantes com participação superior a 24 meses;
- iii. Deverá ser apresentada a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas de iniciação egressos do projeto institucional.
- IV. A descrição do acompanhamento e da avaliação dos supervisores, observando que: (1000 caracteres)
- i. A IES deverá conceder certificado de formação e participação;
 - ii. Deverá informar como será o registro e monitoramento das atividades realizadas, tanto nas IES, quanto nas escolas.
- c) A organicidade dos subprojetos por sub-eixo estruturante e o projeto institucional contendo (3000 mil caracteres por subprojeto):
- I. A proposta pedagógica dos subprojetos, demonstrando como se articulará com demais subprojetos (quando houver), com os programas educacionais do eixo e com o projeto pedagógico das escolas;
 - II. O planejamento das etapas do subprojeto a serem realizadas na IES e nas escolas;
 - III. O plano de atividades a ser desenvolvido pelos estudantes de iniciação à docência, que deverão dedicar 10 horas por semana ao programa, na IES e nas escolas; a forma com que os bolsistas de iniciação e os supervisores desenvolverão suas atividades em articulação com o orientador de estudos, o professor alfabetizador ou demais professores participantes dos cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC no âmbito do PNAIC, do PME, do Proemi e do PNEM; sendo que as atividades na escola deverão ter um mínimo de seis horas por semana;
 - IV. A articulação do subprojeto visando à formação ou à consolidação de grupos colaborativos de estudo e pesquisa na IES e nas escolas parceiras;
- d) As informações obrigatórias dos subprojetos:
- I. O nome do professor da IES que coordenará o subprojeto, identificados por CPF, observando os requisitos do art. 29 desta Portaria, inclusive a obrigatoriedade de possuírem currículo cadastrado na Plataforma Lattes;

- II. Os *campi*/municípios onde o subprojeto será desenvolvido, observando que somente poderá ser cadastrado *campi* que possuir o curso de licenciatura responsável pelo sub-eixo estruturante, conforme especificado no Quadro 1;
- III. A relação das escolas que serão atendidas por subprojeto especificando os municípios a que pertencem.

Do processo de análise, avaliação e aprovação

4.12. A adequação do Projeto Institucional será realizada com base na análise de mérito, feita por comissão *ad hoc*, com base nas seguintes notas:

- I. Nota 1 – avaliação da organicidade da proposta do Projeto Institucional com base na alínea “a)” do item 4.11, atribuindo-se nota variando de zero a dois a cada um dos cinco itens, totalizando 10 pontos.
- II. Nota 2 – avaliação dos subprojetos por sub-eixos com base na alínea “c)” do item 4.11, atribuindo uma nota variando de zero a dez. Essa nota será utilizada da seguinte forma:
 - i. Na aprovação da proposta de projeto institucional – será utilizada a média simples das notas atribuídas a todos os sub-eixos que compõem o projeto institucional (Nota2_Subeixos);
 - ii. Na classificação por eixo estruturante – será utilizada a média simples das notas atribuídas a todos os sub-eixos que compõem o eixo (Nota2_Alfabetização, Nota2_Letramento e Nota2_Ensino_Médio);
 - iii. Na aprovação do sub-eixo.

4.13. A aprovação do projeto institucional corresponde à média simples da Nota1 e da Nota2_Sub_eixo, que deverá ser maior ou igual a sete.

4.14. Os projetos Institucionais com nota inferior a 7 deverão ser adequados conforme as recomendações do comitê *ad hoc*. O não atendimento das recomendações implicará a impossibilidade de continuidade do projeto institucional.

4.15. A pontuação final por eixo estruturante corresponde à média simples das duas notas, que variará de zero a 10 pontos e será utilizada para classificação das Instituições para atender a distribuição das cotas

de bolsas de iniciação à docência por eixo estruturante (40% para Alfabetização; 30% para Letramento e 30% para Ensino Médio).

4.16. Os sub-eixos que obtiveram nota menor que sete na avaliação dos quesitos elencados na alínea “c)” do item 4.11 deverão ser adequados às recomendações do parecer ad hoc. O não atendimento das recomendações implica a exclusão do sub-eixo do Projeto Institucional.

4.17. A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica se reserva o direito de rever qualquer proposta analisada pela comissão *ad hoc* a qualquer tempo da seleção e execução do projeto.

5. DO APOIO FINANCEIRO

5.1. Para os projetos institucionais classificados serão concedidos recursos de bolsa e custeio.

5.2. As bolsas serão concedidas nas modalidades de:

- a) iniciação à docência, no valor de R\$400,00;
- b) supervisão, no valor de R\$765,00;
- c) coordenação de área, no valor de R\$1.400,00;
- d) coordenação institucional, no valor de R\$1.500,00.

5.3. Os recursos de custeio são destinados exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional.

- a) A base de cálculo para concessão dos recursos de custeio é de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) por bolsa de iniciação à docência por ano, condicionado seu repasse à aprovação do plano de trabalho e à existência dos recursos na dotação orçamentária da CAPES.

5.4. As IES privadas com fins lucrativos não farão jus aos recursos de custeio, estando obrigadas à contrapartida financeira calculada na forma especificada na letra a) do item 5.3.

6. APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS DE PROJETOS INSTITUCIONAIS

6.1. As propostas deverão ser inscritas a partir das 14h do dia 18/04/2016 até as 23h59 do dia 20/05/2016, por meio de formulário eletrônico disponível no Sistema Integrado CAPES (SiCAPES), no endereço eletrônico PIBID.CAPES.gov.br.

6.2. Todas as informações exigidas do item 4 deverão ser inseridas em campos específicos do SiCAPES.

6.3. O coordenador institucional e os coordenadores de área deverão possuir currículo cadastrado e atualizado na Plataforma Lattes do CNPq.

6.4. A apresentação da proposta será aceita pela CAPES somente após o completo preenchimento do formulário eletrônico e a confirmação de envio.

6.5. Não serão aceitas propostas incompletas, preenchidas indevidamente ou submetidas por qualquer outro meio, tampouco após o prazo final de recebimento estabelecido. Assim, recomenda-se a submissão eletrônica das propostas com antecedência, uma vez que a CAPES não se responsabilizará por propostas não recebidas em decorrência de eventuais problemas técnicos e congestionamentos.

6.6. As Instituições de Ensino Superior que não atenderem os prazos estabelecidos no cronograma para a apresentação da proposta de adequação do Projeto Institucional terão o projeto institucional encerrado.

7. DO RESULTADO DA ANÁLISE

7.1. O resultado da análise do projeto será publicado, em ordem de classificação dos projetos institucionais por eixo estruturante, e divulgada na página da CAPES, no endereço www.CAPES.gov.br, no dia 07/06/2016.

7.2. Todas as IES tomarão conhecimento do parecer sobre sua proposta, que será disponibilizado, na data de divulgação do resultado, no SiCAPES, para consulta pelo coordenador institucional responsável pela inscrição do projeto.

7.3. Para os projetos e subprojetos que não alcançaram a pontuação mínima, o prazo para a apresentação das adequações recomendadas pela comissão ad hoc será de dez dias corridos, a contar da data de divulgação do resultado no DOU e na página da CAPES.

7.4. As adequações deverão ser encaminhadas à CAPES por meio do SiCAPES, no qual deverá ser anexado ofício assinado pelo coordenador institucional.

7.5. As adequações enviadas pelas IES serão encaminhadas para apreciação da comissão *ad hoc*.

7.6. Após a divulgação do resultado, as instituições aprovadas e contempladas com recursos financeiros deverão enviar à CAPES, até o dia 22/06/2016:

- a) Ofício de ciência do parecer;
- b) Termo de Adesão, conforme modelo do Anexo IV;
- c) Ofício comunicando a data de início das atividades do projeto institucional.

7.7. Os documentos deverão ser enviados com as devidas assinaturas, por via postal, para o seguinte endereço:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

7.8. O não atingimento da nota mínima, mesmo após a apresentação de adequações conforme previsto no item 7.3, implicará na desclassificação da proposta e impossibilidade de assinatura do termo de adesão.

8. PLANO DE TRABALHO

8.1. As IES públicas e privadas sem fins lucrativos que forem aprovadas deverão apresentar, entre os dias 15 e 25 de julho de 2016, por meio de formulário eletrônico disponibilizado no SiCAPES, plano de trabalho para a aplicação dos recursos de custeio do projeto, observando a legislação pertinente à execução das despesas.

8.2. A IES poderá indicar despesas até o limite de recursos aprovado, calculado conforme o item 5.3.

8.3. Para elaboração do Plano de Trabalho, o proponente deverá observar a classificação de despesas da Portaria STN nº 448/2002 e seguir as determinações do Manual de Orientação de Execução de Despesas do PIBID.

8.4. A CAPES poderá recomendar ajustes no plano de trabalho apresentado, conforme o projeto aprovado, a legislação aplicável e os objetivos do programa.

9. IMPLANTAÇÃO DOS PROJETOS APROVADOS

9.1. A implementação e a concessão de recursos aos projetos será formalizada por meio da celebração de instrumento específico, ao qual se aplicarão, no que couber, as normas de execução orçamentária e de licitação, notadamente a Lei de Diretrizes Orçamentárias do exercício; os valores de diárias praticadas na administração e a legislação de improbidade (Lei nº 8.429, de 02 de junho de 1992).

9.2. Quando tratar-se de repasse por meio de AUXPE, este será firmado entre a CAPES e o coordenador institucional da IES, que constará como beneficiário do auxílio, obrigando-se a cumprir os termos da Portaria CAPES nº 59/2013.

9.3. Para celebração do instrumento, as instituições aprovadas deverão enviar os documentos solicitados em ofício com orientações remetidas pela Coordenação de Valorização à Formação Docente - CVF.

9.4. Documentos adicionais poderão ser solicitados pela CAPES para a celebração dos instrumentos de repasse de recurso.

9.5. Os recursos de custeio poderão ser repassados em duas parcelas, sendo uma em cada ano de vigência do projeto, admitida o fracionamento das parcelas em conformidade com a disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES.

9.6. O repasse das parcelas anuais fica condicionado à existência de recursos na dotação da CAPES e à comprovação da execução da parcela anterior por meio da apresentação do saldo da conta. Também é requisito para à liberação da segunda parcela, a apresentação dos relatórios e da prestação de contas parcial.

9.7. Não poderão receber auxílio financeiro coordenadores que estejam em situação de inadimplência perante a CAPES ou que constem em quaisquer cadastros de inadimplentes mantidos por órgãos e entidades da Administração Pública Federal.

9.8. A implementação dos projetos de instituições privadas com fins lucrativos será formalizada por meio da celebração de instrumento apropriado para estabelecer as obrigações das partes, entre as quais a concessão de bolsas pela CAPES e a contrapartida financeira pela instituição.

9.9. Para celebração do instrumento, as IES deverão enviar a documentação solicitada pela CAPES até o dia 10/07/2016.

- a) A implementação das bolsas será feita considerando a data de início das atividades, obedecendo às normas do programa descritas na Portaria CAPES nº 46/2016.
- b) As bolsas serão pagas diretamente aos beneficiários por meio de crédito em conta corrente de sua titularidade, nas condições estabelecidas pela CAPES e descritas no Manual de Concessão de Bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
- c) O recebimento das bolsas será formalizado por meio de celebração de instrumento apropriado.

10. RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS E FINANCEIROS

10.1. Os recursos destinados a este instrumento, no presente exercício, correrão à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, prevista no Programa 2030 – Educação Básica, por meio das Ações – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica e – Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica.

10.2. As despesas nos exercícios subsequentes correrão à conta dos respectivos orçamentos.

10.3. A assinatura do Termo de Adesão fica condicionada à existência de recursos na dotação orçamentária da CAPES.

11. PRAZO DE EXECUÇÃO DOS PROJETOS

11.1. O prazo de execução dos projetos aprovados por este instrumento é de até 18 meses, de 01 de julho de 2016 à 31 de dezembro de 2017.

11.2. A vigência se inicia com a assinatura do instrumento que formaliza a implantação dos projetos.

11.3. Os subprojetos deverão ter suas atividades iniciadas em julho de 2016 e encerradas em dezembro de 2017.

11.4. As instituições que, por motivo de força maior, como greves ou situações emergenciais que exijam a suspensão das aulas nas escolas públicas ou nas universidades, não puderem iniciar suas atividades em 01/07/2016 deverão apresentar justificativa fundamentada solicitando o adiamento da implementação do projeto, que não poderá ultrapassar a data de 30/08/2016. Após essa data, a IES deverá iniciar suas atividades em fevereiro 2017.

11.5. As IES que não iniciarem suas atividades até fevereiro de 2017 terão seus projetos cancelados.

11.6. Durante a execução do projeto, a IES poderá solicitar alteração do projeto aprovado e do quadro de concessão de bolsas, nas condições estabelecidas pela CAPES, desde que esteja em situação regular na entrega de relatórios e nas prestações de contas parciais.

11.7. O julgamento das solicitações de alteração do projeto será baseado na avaliação da exequibilidade da proposta, das justificativas apresentadas, dos relatórios de atividades e da operacionalização do projeto em curso, realizado pela equipe técnica do programa.

11.8. A critério da CAPES, o julgamento poderá ser conduzido com o apoio de consultores *ad hoc*.

12. DA DURAÇÃO DAS BOLSAS

12.1. As cotas de bolsas são concedidas no âmbito dos projetos institucionais aprovados e sua implementação está condicionada à vigência dos projetos.

12.2. Os bolsistas farão jus a até 16 mensalidades de bolsa, sendo até 6 (seis) parcelas em 2016 e até 10 (dez) parcelas em 2017, observando que:

- a) fica a critério de cada IES os meses em que os bolsistas não farão jus ao recebimento da mensalidade de bolsa;

- b) não serão pagas bolsas nos meses em que ocorra greve ou suspensão relevante do período letivo nas escolas da Educação Básica.

13. DISPOSIÇÕES FINAIS

13.1. Durante a execução do projeto, será admitido que os bolsistas de iniciação à docência possam atuar por até dois bimestres em escolas consideradas de excelência, mediante solicitação da IES e aprovação da CAPES.

13.2. Quaisquer alterações referentes à execução da proposta aprovada nos termos deste Anexo deverão ser autorizadas pela CAPES antes de sua efetivação e encaminhadas por meio de ofício assinado pelo coordenador institucional, para o endereço constante no item 7.7.

13.3. O setor responsável pelo acompanhamento das ações referentes à adequação dos Projetos PIBID é a Coordenação-Geral de Programas de Valorização ao Magistério da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (CGV/DEB/CAPES).

13.4. A submissão de projetos nos termos deste documento regula-se pelos preceitos de direito público, pelas normas estabelecidas pela CAPES e demais legislações pertinentes, em especial, pelas disposições da Lei nº 12.708, de 17 de agosto de 2012; da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; da Portaria Interministerial nº 507, de 24 de Novembro de 2011, no que couber; pela Lei Orçamentária Anual e pelas normas internas da CAPES.

13.5. A qualquer tempo, este Anexo poderá ser anulado, ou revogado por motivo de interesse público, no todo ou em parte, sem que isso implique o direito a indenização ou reclamação de qualquer natureza.

13.6. Poderá haver o cancelamento da concessão do apoio financeiro pela CAPES durante a execução do projeto, por ocorrência de fato cuja gravidade o justifique, sem prejuízo de outras providências cabíveis.

13.7. Serão consideradas de domínio público as informações geradas nos projetos financiados no âmbito deste Programa.

13.8. Os proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente, no que diz respeito à execução de despesas financiadas por meio do instrumento de formalização do projeto.

13.9. Esclarecimentos e informações adicionais sobre a submissão de projetos poderão ser solicitados por meio do endereço eletrônico editalPIBID@CAPES.gov.br ou pelos telefones (61) 2022-6830.

13.10. À Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES reserva-se o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas no presente documento.