



**Kelly Cristina Campones  
(Organizadora)**

# **A Interlocução de Saberes na Formação Docente 2**

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

Kelly Cristina Campones  
(Organizadora)

# A Interlocução de Saberes na Formação Docente 2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
I61	A interlocução de saberes na formação docente 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Interlocução de Saberes na Formação Docente; v. 2)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-533-4 DOI 10.22533/at.ed.334191408  1. Educação – Estudo e ensino – Avaliação. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. II. Série. CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Compreende-se que a formação de professores é uma área de pesquisa abrangente e de longa data, que vem apresentando grandes desafios: seja nas políticas públicas envolvidas, seja nas experiências adquiridas durante seu período de formação e/ou na compreensão sobre a consciência desse processo, no que tange a apropriação de saberes necessários à inserção na docência.

Neste sentido, a obra: “A interlocução dos saberes na formação docente” foi organizado considerando as pesquisas realizadas nas diferentes modalidades de ensino bem como, nas suas interfaces ligadas na área da saúde, inclusão, cultura, entre outras. Aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu I volume, apresenta, em seus 24 capítulos, as pesquisas relativas à Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II .

O volume II, composto por pesquisas relativas ao Ensino Superior perpassando pelo ensino da Educação de Jovens e Adultos , educação profissional e inovações e no seu terceiro volume, aspectos da formação de professores nas tratativas de inclusão bem como, a importância do papel do coordenador(a) e algumas práticas profissionais considerando a relação cultural como fator preponderante no desenvolvimento das práticas educacionais.

Cabe aqui apontar que, os diferentes saberes fundamentam o trabalho dos professores e pode se estabelecer a partir de um processo de enfrentamento dos desafios da prática, resultante em saberes, entretanto pode também ser resultado das resistências.

As suas relações com a exterioridade fazem com que, muitas vezes, valorizem-se muito os saberes experienciais, visto que, as situações vividas podem até ser diferentes, todavia guardam proximidades e resultam em estratégias e alternativas prévias para outras intercorrências.

A mediação entre as práticas de ensino docente frente às atividades propostas adotadas é envolta em uma dinâmica da sala de aula e por consequência na obtenção do conhecimento. Esse “[...] processo dinâmico, contraditório e conflituoso que os saberes dessa prática profissional são construídos e reconstruídos”. (ROMANOWSKI, 2007, p.55).

Aos autores dos diversos capítulos, pela dedicação e esforços sem limites, que viabilizaram esta obra que retrata pesquisas que nos leva ao repensar das ações educacionais, os agradecimentos dos Organizadores e da Atena Editora.

Por fim, esperamos que as pesquisas aqui descritas possam colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de aprofundar e/ou buscar inovar na área da interlocução dos saberes na formação docente e, assim, possibilitar sobre os aspectos quantitativos e qualitativos a busca constante das melhorias da formação docente brasileira.

Kelly Cristina Campones

# SUMÁRIO

## ENSINO SUPERIOR

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
CONHECIMENTO E GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
Reginaldo Aliçandro Bordin	
Thalita Beatriz Levorato	
Fernanda Gozzi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3341914081</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E ESCOLA: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL EM FOCO	
Warley Carlos de Souza	
Mauro José de Souza	
Débora Fernanda Alves Santos	
Egeslaine de Nez	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3341914082</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
DISCUSSÃO SOBRE AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA	
Maria Perpétua Carvalho da Silva	
Jancarlos Menezes Lapa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3341914083</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>36</b>
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: A ARTE DE SER PROFESSOR (A)	
Carolina Agostinho de Jesus	
Nancy Mireya Sierra Ramirez	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3341914084</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>46</b>
DESAFIOS E DIÁLOGOS AO PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OBSERVAÇÃO DO TRATO PEDAGÓGICO DOCENTE NO COMPONENTE CURRICULAR DE ESTÁGIO CURRICULAR I	
Aiana Carvalho Carneiro	
Amanda Santana de Souza	
Denize Pereira de Azevedo	
Suzana Alves Nogueira de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3341914085</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>54</b>
NARRATIVAS DE UM ESTAGIÁRIO: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA	
Assicleide da Silva Brito	
Olívia Maria Bastos Costa	
Gabriel Nery Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3341914086</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>64</b>
O ESTÁGIO CURRICULAR COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rozilda Pereira Barbosa	
Claudia Rodrigues Machado de Medeiros	
Valquíria Soares Mota Sabóia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3341914087</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>77</b>
MONOGRAFIAS DO CURSO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UESC: AS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	
André Luis Corrêa	
Fernanda Jordão Guimarães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3341914088</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>90</b>
O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	
Mônica Lana da Paz	
Chrisley Bruno Ribeiro Camargos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3341914089</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>102</b>
O PROGRAMA DE TUTORIA COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES-TUTORES DO CURSO DE FARMÁCIA-BIOQUÍMICA DA FCFRP-USP	
Márcia Mendes Ruiz Cantano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33419140810</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>109</b>
PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICA E CIDADANIA: A CRIAÇÃO DE UMA PESQUISA EM SOCIOLOGIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO	
Claudyanne Rodrigues de Almeida	
Karina Andréa Tarca	
Cleber Alves Feitosa	
Gilson Everton Olegário Campos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33419140811</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>119</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA	
Claudete da Silva Lima Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33419140812</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>129</b>
O USO DO GÊNERO TEXTUAL “POEMA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	
Andreína Severo Figueiredo	
Bruna Jaíne Vasques	
Renato Lourenço Português	
Francione Charapa Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33419140813</b>	

**CAPÍTULO 14 ..... 139**

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE ENSINO

Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci

Daniela Bonfim de Castro

Lucenildo Elias da Silva

Luciene de Moraes Rosa

**DOI 10.22533/at.ed.33419140814**

**CAPÍTULO 15 ..... 147**

SELEÇÃO DE BOLSISTAS PARA O PIBID CAPES A PARTIR DE VÍDEOS PRODUZIDOS PELOS CANDIDATOS

Paulo Sergio de Sena

Maria Cristina Marcelino Bento

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.33419140815**

**CAPÍTULO 16 ..... 154**

UM PROJETO DE PROFESSORA: A PRÁTICA DE AUTOFORMAÇÃO E AUTOREFLEXÃO POSSIBILITADA PELOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Karina Fonseca Bragagnollo

Vanessa Suligo Araújo Lima

**DOI 10.22533/at.ed.33419140816**

**CAPÍTULO 17 ..... 161**

A MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA PRÁTICA DIFERENCIADA DE SE RESOLVER QUESTÕES MATEMÁTICAS COM NÚMEROS FRACIONÁRIOS

Wagna Mendes Vieira

Kenny Henrique Ferraz Inomata

Adelino Cândido Pimenta

Danúbia Carvalho de Freitas Ramos

Marcelo Faria Campos

**DOI 10.22533/at.ed.33419140817**

**CAPÍTULO 18 ..... 173**

CONTRADIÇÕES QUE APARECEM ENTRE A FORMULAÇÃO E A CONCRETIZAÇÃO DO PARFOR-UEFS-EDUCAÇÃO FÍSICA

Gersivania Mendes de Brito Silva

Wellington Araujo Silva

Raquel Cruz Freire Rodrigues

**DOI 10.22533/at.ed.33419140818**

**JOVENS E ADULTOS**

**CAPÍTULO 19 ..... 184**

O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rafaela Cristine Merli

**DOI 10.22533/at.ed.33419140819**



**CAPÍTULO 20 ..... 190**

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRESIDÁRIA

Ivanilton Carneiro Oliveira  
Suzana Alves Nogueira de Souza

**DOI 10.22533/at.ed.33419140820**

**INOVAÇÕES**

**CAPÍTULO 21 ..... 202**

UTILIZANDO A TÉCNOLOGIA EM FAVOR DA APRENDIZAGEM EFETIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO

Alan Willian Leonio da Silva  
Maria Cristina Marcelino Bento

**DOI 10.22533/at.ed.33419140821**

**CAPÍTULO 22 ..... 210**

INOVAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FUTUROS PROFESSORES – UMA EXPERIÊNCIA *BLENDED LEARNING*

Maria Cristina Marcelino Bento  
Neide Aparecida Arruda de Oliveira  
Luciani Vieira Gomes Alvareli

**DOI 10.22533/at.ed.33419140822**

**CAPÍTULO 23 ..... 217**

ALCHEMIST: UMA PROPOSTA DE JOGO DIGITAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA QUE PROPORCIONE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Rafaella Marinho Braga  
Kathleen de Souza Campos  
Nathan Alves  
Vinicius Munhoz Fraga

**DOI 10.22533/at.ed.33419140823**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**CAPÍTULO 24 ..... 224**

O APRENDENDO A APRENDER E AS INFLUÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO NO PROCESSO FORMATIVO ESCOLAR

João Paulo dos Passos-Santos  
Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse  
Rozana Salvaterra Izidio

**DOI 10.22533/at.ed.33419140824**

**CAPÍTULO 25 ..... 236**

A PAIXÃO PELO POSSÍVEL DOS SABERES AMAZÔNICOS

João Carlos Gomes  
Noraides Ferreira de Almeida  
Maria Ferreira de Almeida Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.33419140825**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 248**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 249**

## O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

### **Mônica Lana da Paz**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais de Minas Gerais - IFMG, Campus Ibirité, Diretoria de Ensino, Ibirité – MG.

### **Chrisley Bruno Ribeiro Camargos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais de Minas Gerais - IFMG, Campus Formiga, Diretoria de Ensino, Formiga – MG.

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é discutir o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação do professor de matemática. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa com egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Formiga que participaram do Pibid. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com egressos selecionados para narrarem sobre as possíveis relações e experiências construídas com o Pibid durante a formação para a docência. Tais entrevistas foram analisadas tendo como aporte teórico perspectivas para formação de professores e a teoria da aprendizagem situada. Observamos, nessa pesquisa, que os egressos destacam em suas narrativas que as marcas das atividades desenvolvidas no Pibid

compreendem a interação. Interação essa que ocorre não somente com os alunos, mas com todos os envolvidos no contexto escolar, em uma comunidade de prática. Em suma, a pesquisa realizada entre os egressos do curso de Licenciatura em Matemática evidenciou em suas narrativas que a prática didático-pedagógica se faz frente à maneira como organizamos nossas experiências. Não há regras e modelos prontos para o professor de matemática realizar o seu trabalho em sala de aula e, nesse sentido, as narrativas sinalizam que a participação no Pibid faz da escola um espaço de aprendizagem e, na acepção teórica aqui adotada, entendemos a escola como um ambiente profícuo para se estabelecer uma comunidade de prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pibid, Formação para Docência, Identidade Docente.

### THE PIBID'S FUNCTION IN THE FORMATION OF THE MATHEMATICS TEACHER

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to discuss the role of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Scholarship Program of Introduction to Teaching - Pibid) in the formation of the Mathematics teacher. For that, we developed a research with graduates of the course of Mathematics Degree from the Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - Campus Formiga, that participated in the Pibid. Semi-structured interviews were conducted with graduates selected to describe the possible relationships and experiences built with Pibid during the formation for teaching. These interviews were analyzed with the theoretical contribution perspectives for teacher formation and the theory of situated learning. We observed in this research that the graduates emphasize in their narratives that the marks of the activities developed in the Pibid encompass the interaction. This interaction occurs not only with the students, but with all those involved in the school context, in a community of practice. In short, the research carried out among the graduates of the Mathematics Degree course showed in their narratives that didactic-pedagogical practice is done in the way we organize our experiences. There are no rules and models prepared for the teacher of mathematics to perform their work in the classroom and, in this sense, the narratives indicate that participation in Pibid makes the school a learning environment and, in the theoretical sense adopted here, we understand the school as an auspicious environment for establishing a community of practice.

**KEYWORDS:** Pibid, Teacher Formation, Teaching Identity.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação do professor de matemática. Apresentamos as perspectivas de alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Formiga sobre as possíveis relações e experiências construídas com o Pibid durante a formação para a docência. Para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de ouvir as experiências vivenciadas pelos egressos na participação no Pibid. Tendo em vista o espaço aqui destinado para tratarmos da pesquisa desenvolvida, vamos retratar as perspectivas teóricas que subsidiam o que entendemos como o processo de formação para a docência. E ainda, ilustraremos como tais perspectivas estão alinhadas ao que dizem os sujeitos que selecionamos para discutirmos o papel do Pibid na formação do professor de matemática.

Consideramos que o Pibid representa um papel fundamental na formação de nossos futuros professores. Desde o início de sua regulamentação pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em junho de 2010, esse programa vem tomando contornos de uma política de formação de professores, contribuindo com a preparação profissional, acadêmica e sociocultural dos estudantes. A partir do Programa, ações diversas vêm sendo implementadas a fim de possibilitar aos licenciandos experimentar a prática profissional e, dessa forma, tais ações se configuram como parte da construção da identidade profissional dos futuros professores de matemática. Além disso, a participação no Programa propicia momentos de reflexões sobre a multiplicidade de variáveis que fazem parte do cenário escolar e que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

As contribuições do Programa para reflexões sobre a prática docente são entendidas na perspectiva do professor reflexivo, tratada por Schon (2000). Encorajamos os licenciandos a participarem do Pibid de maneira a introduzir um ensino prático reflexivo na formação do professor de matemática. Assim sendo, estamos preocupados em integrar teoria e prática na formação dos professores. O Pibid nos permite trabalhar para extinguir o duelo que coloca teoria e prática em grupos isolados.

O Pibid nos remete à proposição teórica de Lave e Wenger (1991) sobre aprendizagem situada. A aprendizagem que se dá no processo de formação para a docência não pode estar dissociada da prática social da qual os futuros professores participam. Conforme Lave e Wenger (1991), a aprendizagem é um aspecto inerente à prática social. Portanto, a aprendizagem na formação é *situada*, ou seja, trata-se de um processo construído socialmente. A aprendizagem só acontece mediante a prática social e isso implica na construção de identidades (LAVE e WENGER, 1991). Nesse sentido, os autores concebem que é por meio da participação em comunidades de prática que a identidade é construída.

Tendo por base a importância da aprendizagem na prática, podemos considerar a escola uma comunidade de prática, um cenário onde os veteranos (professores supervisores ou coordenadores) atuam, discutem formas de atuar, estabelecem metas e ações ao lado de seus aprendizes (futuros professores). Lave e Wenger (1991, p. 49) consideram que a aprendizagem se desenvolve, acontece, na medida em que aumenta a participação do aprendiz numa “comunidade de prática”. Os autores concebem que os aprendizes devem participar inevitavelmente em comunidades de prática em que o domínio do conhecimento e a destreza (habilidades) exigirá aos novatos (aprendizes) uma aproximação até que se tenha uma participação plena nas práticas socioculturais de uma comunidade.

Para os autores, as comunidades de prática são geradoras de seu próprio futuro e estão engajadas neste processo gerativo. Tal processo pode remeter a momentos de contradições ou conflitos inerentes à prática social coletiva. Isso não chega a ser um problema insolúvel, mas implica em heterogeneidade, em identidades, opiniões e interesses diferentes. Assim, entende-se que “a reprodução social implica a (numa) renovada construção de resoluções para sustentar (ou solucionar) conflitos” (LAVE e WENGER, 1991, p. 173), sendo os processos de aprendizagem parte da elaboração dessas contradições e da busca por soluções desses conflitos na prática.

É importante situarmos que a participação no Programa atua diretamente em nossas identidades como professores de matemática, que acreditamos, a partir de Gee (2000), como múltiplas e em constante transformação. Defendemos ideologicamente e politicamente que o Pibid é uma experiência ímpar na construção da identidade docente.

Partimos de uma perspectiva sociocultural na compreensão de como se dá o processo de construção da identidade docente. Nesse sentido, assumimos como

pressuposto que a identidade do professor de matemática se constrói a partir dos diversos contextos sociais e culturais dos quais ele participa (FRADE; MEIRA, 2010). O que aqui queremos dizer é que não separamos elementos individuais e sociais na construção da identidade docente. Tais apontamentos são importantes para direcionar o leitor sobre a orientação teórica que conduz nossas ações no Pibid.

A partir de agora trataremos sobre as perspectivas teóricas que fundamentam e direcionam o nosso trabalho na formação do professor de matemática. Para tanto, nossa discussão também procura lançar luzes sobre as especificidades que envolvem o trabalho docente, mais especificamente o papel do professor de matemática.

## 2 | DIRECIONAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Tratamos a docência numa perspectiva sociológica. Entendemos o trabalho docente como o produto de interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2009). A marca das atividades desenvolvidas no Pibid é a interação. Interação essa que ocorre não somente com os alunos, mas com todos os envolvidos no contexto escolar. O trabalho docente envolve várias dimensões que contemplam desde os aspectos afetivos no processo de ensino e aprendizagem até as regras e burocratização que envolvem o sistema de ensino. Reconhecemos que o trabalho docente não se trata de

[...] simples conversão instrumental da matéria, mas como fator que estabelece como prioridade a ação sobre o homem e com o homem, uma vez que o professor está envolvido em uma teia de relações no seu trabalho e com a sociedade em geral (PAZ, 2013, p. 22).

As interações proporcionadas a partir das atividades realizadas no Pibid atuam diretamente no jeito de ser e agir dos professores envolvidos no Programa e, dessa forma, participam da construção da identidade docente. As atividades planejadas e desenvolvidas extinguem uma visão instrumental do trabalho. Para além disso, trabalhamos no sentido de refletir constantemente na relação que o professor de matemática estabelece com o aluno. Tal questão é aspecto de impacto entre os licenciandos, no que diz respeito à condução de uma sala de aula e, portanto, às emoções e sentimentos que permeiam a afetividade entre professor e aluno são contemplados como parte primordial da estruturação do trabalho docente. “[...] A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 151).

Nossas discussões sobre a formação do professor de matemática, também levam em conta os desafios da prática pedagógica ao se pensar nas tecnologias de comunicação e informação presentes na contemporaneidade e as relações de ordem sócio-histórico-político-cultural na construção do conhecimento matemático. Frente a isso refletimos a respeito de crenças e concepções sobre a matemática, sobre o que é ser um bom professor e, conseqüentemente, sobre como se dá o processo de

ensino e aprendizagem. Assim, envolvemos os participantes do Pibid na construção de saberes para a docência e no desenvolvimento de metodologias de ensino.

O processo formativo vai muito além do estudo e desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino da matemática. Não baseamos a formação do professor em um modelo prescritivo. Isso significa “pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização” (LARROSA, 1996, p. 140). Temos a preocupação em instigar nos licenciandos atitudes investigativas que reflitam sobre o conhecimento matemático de forma a transcender o espaço da sala de aula.

Reportando ao conceito de espaços intersticiais de Larrosa (1999), a ideia é que tais espaços se constituam como ações formativas do professor. Queremos, com isso, dizer que os futuros professores devem ser submetidos a vivenciar o que Larrosa (1999) chama de lugar do perigo. Lugar esse que permite ao sujeito vivenciar o inesperado dentro do contexto escolar e ir além dos limites da sala de aula. “[...] O que conta são os espaços intersticiais: o lugar do perigo, porque aí, fora do mundo seguro e insignificante das salas de aula, não valem as seguranças da verdade, da cultura, do saber, do sentido.” (LARROSA, p.81, 1999).

Outro aspecto aludido nas práticas no Pibid é a importância do trabalho em equipe pautado por atitudes colaborativas entre os envolvidos no Programa. A troca de experiências entre os pares constitui-se como primordial ao planejamento das ações da equipe. Vivenciamos o relato dos licenciandos sobre acontecimentos que se dão no contexto das escolas e discutimos as experiências trazidas, refletindo sobre a mobilização de saberes entorno do que é a prática profissional do professor de matemática. As reuniões do Pibid permitem aos estudantes exporem seus medos, frustrações e perspectivas sobre a docência. Não enquadramos os licenciandos em um modelo ideal do que é ser um bom professor de matemática; em vez disso, permitimos a eles o processo de se construírem como futuros professores mediante suas experiências no Pibid, de forma a estabelecer interlocução entre a prática e a teoria.

Os apontamentos realizados anteriormente se justificam para o entendimento de como conduzimos os licenciandos no Pibid. Desse modo, nos debruçamos na literatura acadêmica sobre formação de professores (NACARATO; PAIVA, 2006; PONTE, 2005; FIORENTINI, 2003; FIORENTINI; NACARATO, 2004; OLIVEIRA, 2004; NÓVOA, 1997, TARDIF, 2012, dentre outros), engendrando novas perspectivas para a formação docente. Tais perspectivas se assentam na ideia de que o processo de aprendizagem para a docência é contínuo. Formar-se professor trata-se de um processo que se dá nas práticas sociais vivenciadas durante a formação para a docência e que ocorrem ao longo da carreira do professor orientando o seu desenvolvimento profissional. Junto a isso é necessária a formulação de políticas públicas que sustentem condições para a estruturação do trabalho docente.

Entendemos o Pibid como um diferencial na formação docente, como relevante

política pública de formação de professores. Conseqüentemente, consideramos que no curso de Licenciatura em Matemática (IFMG - Campus Formiga), esse programa representou um avanço no processo de formação dos estudantes. Muitas das ações e discussões observadas nas diferentes fases de implementação do Pibid em nosso Curso de Licenciatura mostraram diferentes caminhos e perspectivas à missão docente do futuro professor de matemática.

### **3 | ESPECIFICIDADES DO TRABALHO NO PIBID – SUBPROJETO IFMG *CAMPUS FORMIGA***

Atividades diversas envolvem o nosso cotidiano no Pibid em um conjunto de multiplicidades de saberes que são aqui interpretados na acepção de Tardif (2012). Vivenciamos inúmeros debates entorno de nossos posicionamentos acerca de metodologias de ensino sobre a matemática. Mais do que isso, discutimos também sobre a forma como se dá a aprendizagem matemática em uma dimensão ampla, considerando variáveis que contemplam desde aspectos metodológicos até o caráter afetivo da aprendizagem.

Em nossas experiências no decorrer do programa observamos, entre os coordenadores de área, a preocupação em orientar a escola sobre as funções dos licenciandos bolsistas do Pibid. É necessário pontuar, entre os professores supervisores, que os alunos bolsistas não são apenas executores de atividades lúdicas matemáticas e, também, que eles não estão disponíveis para suprir a ausência de professores nas escolas. Deixamos indicado que os bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área constituem uma equipe para produção de atividades e reflexão sobre a prática docente. Mais que isso, no desenvolvimento do trabalho no Pibid, discutimos sobre como sustentar teoricamente as práticas de ensino.

É a partir desse momento que suscitamos uma etapa de mudanças sobre o que representa a teoria na prática. Considerando a perspectiva de trabalho delineada, trabalhamos no sentido de contribuir para abolir a dicotomia entre teoria e prática. Para isso, introduzimos na prática dos professores supervisores a reflexão sobre a prática sustentada por estudos teóricos. As práticas implementadas com o Pibid são orientadas por eixos teóricos.

Assim, anteriormente ao planejamento das atividades, discutimos a concepção teórica que fundamenta o planejamento das ações. A coordenação de área lança uma temática para a equipe e, cada escola, considerando o seu contexto social, delimita a atividade a ser realizada a partir do tema indicado. A partir disso, as equipes realizam um levantamento bibliográfico sobre o tema e empreendem um seminário para discutir sobre o que a literatura acadêmica propõe sobre o assunto abordado. A próxima etapa trata-se da construção escrita do projeto de atividades,

no qual são apresentados: temática/atividade proposta; objetivos geral e específico; levantamento teórico sobre a temática; avaliação da atividade; cronograma e referências. Em seguida, os projetos são apresentados e discutidos com a equipe de trabalho do Pibid.

O próximo passo conta com o desenvolvimento das atividades planejadas nas escolas. Para finalizar, os alunos e supervisores elaboram um trabalho final descrevendo as ações e os resultados obtidos. Após a produção escrita, os alunos apresentam seus relatos de experiência na forma de um seminário para toda a equipe. Esses são os pressupostos e a dinâmica nos quais planejamos e desenvolvemos as atividades no Pibid.

#### **4 | O QUE DIZEM OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Enquanto formadores de docentes, é relevante a discussão de teorias de aprendizagem e as possíveis práticas educativas que as circundam. Deve haver um esforço para compreender-se as partes integrantes do processo educativo, o indivíduo (docente/discente) em ação, o contexto socioeducacional em que se desenrolam as atividades, as práticas e as relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem. Assim, não podemos nos apoiar apenas em discursos teóricos ou em “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico” (FREIRE 2002, p. 18). Compreendemos a importância em se criar possibilidades de fazer com que o aluno viva experiências reais de exercício de práticas pedagógicas, em cenários pautados pelo aprender e o ensinar, e consideramos o Pibid como uma possibilidade de vivenciar tais experiências.

Iniciamos a análise de alguns excertos obtidos nas entrevistas realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Matemática que participaram do Pibid. Eles revelaram o Programa como uma aproximação da prática docente, como uma prática relevante para o processo de aproximação do que eles consideraram como “*se tornar um docente*”, nos dizeres de Lave e Wenger (1991), algo como um aprendiz começar a exercer responsabilidades e práticas de um jovem mestre. Para isso, destacaremos especialmente alguns excertos dos relatos de Gabriel, Beatriz e Laura (Obs: Foram utilizados pseudônimos para os entrevistados, no intuito de preservar sua identidade).

Outros relatos destacaram a importância do Pibid em suas formações pessoais, porém, relataram apenas elogios rasos ou problemas relacionados a possíveis bloqueios (medo) para entrar em uma sala de aula do que situações que pudessem comprovar o Programa como um facilitador na construção de sua identidade docente. Por esses motivos não traremos à discussão tais relatos.

Gabriel estava atuando como professor de matemática na rede pública estadual



de Minas Gerais e narrou sobre o papel do Pibid na sua formação profissional para a docência, destacando que (Grifos nossos): “[...] o PIBID serve de base sim, pra gente ver o contexto da escola, o contexto da sala de aula, mas não serve de base para você tirar se quer trabalhar ou não. [...] Porque a partir do momento que a turma é sua, quando você é regente da turma é diferente!” Observamos que o aluno destaca a influência positiva do Pibid em auxiliá-lo no conhecimento e entendimento sobre o contexto escolar, mas questiona o fato de que o Programa não o influencia na tomada de decisão em assumir a profissão docente, pois para ele o exercício da prática profissional tem suas singularidades próprias quando estamos diante da própria turma, ou seja, quando a “*turma é sua*”. No momento em que o professor assume “sua turma” há a manifestação de novos elementos que estarão envolvidos na construção de sua identidade como docente, mais especificamente, em nossa interpretação da teoria da aprendizagem situada, no momento em que o aprendiz se torna um jovem mestre e continua a aprender com suas atuações, suas experiências (teórico-práticas), mas, agora, como docente.

Entendemos que o momento “ter sua turma”, para Gabriel, seria o evento de transição no qual o aluno deixaria de ser o aprendiz e passaria a ser um membro (*membership*) daquela comunidade formada na/pela escola, direcionando-se na formação de sua identidade docente, de um veterano (*Old-timer*), conforme descrevem Lave e Wenger (1991) e Wenger (2000).

Compreendemos que a tarefa docente é de constante procura e aprendizagem. Portanto, em nossa interpretação, não consideramos que o simples fato de um jovem mestre ter a “sua turma” estabeleceria um marco que remeteria a uma possível conclusão profissional. Pelo contrário, nesse momento outros desafios, outras formas de atuar e de lidar com grupos distintos serão traçadas e somente um profissional consciente de seu inacabamento estará preparado para novas situações. Conforme nos alerta Freire (2002, p. 33), “A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

Beatriz e Laura destacam em suas falas a importância do Pibid como diferencial na formação docente e distinguem a relevância do Programa em detrimento do Estágio Curricular Supervisionado.

Beatriz reforça a importância do Pibid, dizendo: “[...] hoje eu acho que eu conseguiria numa boa entrar em uma sala e dar aula, mas, por causa do PIBID, eu acho que o estágio é menos importante do que o Pibid”. Para Beatriz o estágio no curso de licenciatura não tem a mesma eficiência do Pibid e ela acreditava que “[...] se eu saísse só com a formação de licenciatura ou estágio eu não saberia quais as regras da escola, eu não sairia uma profissional”. Beatriz ainda não lecionava, muito embora, tivessem aparecido oportunidades de atuar na profissão docente. Ela nos contou que já era concursada para o exercício de atividades como técnica. Assim, considerou sua especialidade profissional no ensino médio técnico e a estabilidade

empregatícia como objeções para ingressar na carreira docente. Mesmo sem estar lecionando, Beatriz se sente devidamente preparada para o exercício da docência e, em partes, tal preparação se atribui à experiência vivenciada no Pibid.

Laura também evidencia o papel do Pibid na formação docente e, assim como Beatriz, coloca o Estágio Curricular Supervisionado em desvantagem em relação ao Pibid, no que diz respeito a formação profissional ao expor que: “O *Pibid... acho que foi mais importante pra mim do que o estágio*”. Laura destaca que muitas horas da carga horária do estágio são concentradas em observações de aulas e não lhe permitia experienciar a prática “[...] *porque no estágio a carga horária de assistir a aula é grande e no PIBID acho que pelo menos eu tive muito mais contato nessa questão de ajudar com aula de reforço, de dar aula, do que o estágio.*”

Em ambos os relatos, observamos que os alunos dão ênfases à maior importância do Pibid em relação ao Estágio Supervisionado. Tais falas nos levam à reflexão sobre o Estágio Supervisionado do Curso, uma vez que também somos professores de Estágio e compreendemos as afirmações desses alunos sobre a disciplina.

Entendemos, a partir dos relatos dos alunos, que a oportunidade de participar do Pibid e as ações promovidas por esse programa fizeram com que eles se sentissem mais próximos das escolas do que simplesmente meros ouvintes, como no caso das atividades de observação de estágio. Isto porque, conforme elucidamos anteriormente, o projeto desenvolvido em nosso Campus perpassava por momentos de discussões teóricas (seminários) sobre temas propostos ou sugeridos pelos professores parceiros das escolas, desenvolvimento, apresentação e discussão de projetos envolvendo possíveis práticas a serem desenvolvidas nas escolas, seguido da implementação de tais práticas discutidas. Isso permitia estabelecer interações planejadas de vivência escolar a partir de ações baseadas na função docente.

Nos relatos de Beatriz e Laura, ficou evidenciado que elas se consideraram mais preparadas para atuar em sala de aula devido ao Pibid do que ao próprio estágio. A partir dessas considerações, podemos dizer que a participação no Pibid faz parte da construção da identidade profissional do professor, construindo um jeito de ser e agir na profissão, que se distingue do plano de observação de aulas do estágio, uma vez que permite que o licenciando experiencie a prática docente.

Laura ainda destacou que no decorrer do Estágio, mediante a observação das aulas e uma possível regência realizada dentro dessa disciplina, o estagiário tende a repetir as ações, o modo de ensinar do professor que está acompanhando: “[...] *você já observou o professor durante algum tempo, então você acaba fazendo aquilo mais ou menos do jeito que ele faz, não do jeito que você faria se a turma fosse sua*”. Entendemos que, para Laura, a influência do professor supervisor de estágio implicaria em uma repetição de ações, trejeitos, didáticas etc., porque “[...] *quando você observa a aula do professor e você vai dar aula, você acaba pegando coisas dele, não suas*” (Laura). Por outro lado, quando se trata do Pibid, Laura destaca que

havia possibilidades de vivenciar a prática docente, criando o seu próprio jeito de agir como professora:

Então, agora no PIBID eu dava aula, dava aula assim, auxiliando. Era do meu jeito, o professor não estava ali. Querendo ou não quando tem alguém observando a gente, acaba saindo diferente, né? Então, assim acabava que era do nosso jeito. Às vezes tinha algumas atividades que era até a gente que planejava. O professor assim, via como é que você iria passar e tudo pra orientar os meninos; então nessa questão de experiência, eu acho que o PIBID foi mais importante pra mim do que o estágio. (Laura)

Cabe dizer que Laura já estava trabalhando como professora de matemática na rede estadual de Minas Gerais e atribuía à sua formação para a docência a vontade e motivação para seguir na carreira, sendo o Pibid parte significativa desse processo.

Entendemos que a repetição de ações observadas de um docente supervisor ou orientador faça parte do processo de construção da identidade docente. No entanto, não é uma condição necessária, senão mais um dos passos em direção à formação desta identidade. Sobretudo, o fato de o Pibid permitir que os alunos tenham suas “próprias” turmas em determinados momentos, parece intimamente facilitar a compreensão do ofício e da responsabilidade docente, como numa comunidade de prática (LAVE e WENGER, 1991), quando um aprendiz passa atuar em atividades periféricas que até então só eram exercidas pelo veterano (mestre). Na compreensão dos dizeres desses alunos, a passagem que permitiria a legitimação de um novo mestre seria no momento em que o jovem mestre assumisse a “sua” turma, porém, não deixando de lado o fato de que somos seres inacabados, em constante construção de nossos saberes e identidade.

Muito mais poderíamos explorar das narrativas dos alunos, mas não cabe aqui estendermos mais nas minúcias das falas, mas sim, ilustrar para o leitor parte do que o Pibid representa à formação docente.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do que apresentamos sobre o papel do Pibid na formação do professor de matemática, evidenciamos uma maneira de entender a formação docente, convidando o leitor a conhecer as marcas do Pibid Formiga entre os egressos do curso de Licenciatura em Matemática. Demonstramos os diversos caminhos que usamos para pensar a docência no programa. Isso significa que a prática didático-pedagógica se faz frente à maneira como organizamos nossas experiências. Não há regras e modelos prontos para o professor de matemática realizar o seu trabalho em sala de aula. Enfatizamos a escola como espaço de aprendizagem de troca de saberes, de formação de identidades. Espaço esse que é reconhecido por nós como lugar de prazer e encanto.

Partimos do pressuposto de que a maneira como os professores se comportam profissionalmente tem relação com as experiências vivenciadas no decorrer de

sua formação profissional e nesse processo se insere o Pibid, com papel relevante para a construção da identidade docente. Assim, ser professor é um processo que é resultado de um processo de aprendizagem que é situada. Entendemos a relação de aprendizagem com a construção da identidade docente como algo central na aprendizagem situada, porque a aprendizagem não pode ser encarada como processo de “adquirir saber, de memorizar procedimentos ou fatos”, mas pode ser entendida como forma evolutiva de fazer parte (pertencer), de ser membro de uma comunidade de prática, de tornar-se como (SANTOS, 2004, p. 26). Isso remete a outro aspecto destacado por Santos (2004), que envolve o que podemos tratar aqui como uma “comunidade de prática”. Isso porque a identidade só faz sentido quando se relaciona com um coletivo, ou seja, dentro de uma “comunidade de prática”, em nossa análise, dentro da vivência escolar, da ação/reflexão sobre a prática.

Para Santos (2004, p. 26), “não há identidades sem os referentes-outros”. Desta forma, a aprendizagem deixaria de ser um sistema centrado num único indivíduo e passa a denotar um fenômeno observado em um coletivo, em identidades pertencentes a um grupo social e suas práticas. Observamos tais características descritas nos excertos selecionados, quando os alunos denotam a influência do Pibid em sua formação docente.

Esperamos estar sempre a ressignificar o sentido do que é ser professor de matemática, considerando a necessidade de práticas educativas sempre atualizadas, conforme as demandas de ordem sócio-histórico-político-cultural, que transformam o jeito de ser e agir de nossos alunos. À luz de tais aspectos também esperamos continuar o debate sobre as condições estruturais da profissão docente e não nos deixar levar por uma visão ingênua, que desconsidera os problemas que afligem a Educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 107-115, jun. 2005.

FIORENTINI, D. (Org.) **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos e outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa, 2004.

FRADE, C.; MEIRA, L. The Social Nature of Affective Behaviors and the Constitution of Identity. In: PINTO, M; KAWASAKI, T. (Eds). **Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Belo Horizonte: PME, 2010, v. 1, p. 262-266.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Versão digitalizada). 2002.

GEE, J. P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education; **Review of Research in Education**, v.25, p. 99 – 125, 2000.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. Prática, Pessoa, Mundo Social. In: DANIELS, H. (org.) **Uma Introdução a Vigotsky**. São Paulo: Edições Loyola. 2002. pp. 165-173.

LARROSA, J. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A formação do professor que ensina matemática: estudos e perspectivas a partir das investigações matemáticas realizadas pelos pesquisadores do GT 7 da SBEM. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A (Orgs). **A formação do professor que ensina matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 7-26.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote. P. 15-33, 1997.

OLIVEIRA, H. Percursos de identidade de professores de Matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. **Quadrante**, 13(1), p. 115-145, 2004.

PAZ, M. L. da. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de Matemática**. 2013. 165 f., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

PONTE, J. P. A formação do professor de Matemática: Passado, presente e futuro. **Encontro Internacional em Homenagem a Paulo Abrantes**, Faculdade de Ciências de Lisboa, p. 267- 284, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica**: A questão da Democracia. Campinas: Papirus, 2001.

SMOLE, K. C. S.; et al. **Era uma vez na matemática**: uma conexão com a literatura infantil. São Paulo: IME-USP, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems. In: **Organization Articles**. v. 7 (2). London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE. 2000. pp. 225-246.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aulas diferenciadas 36

### C

Cidadania 31, 109, 110, 113, 114, 117

Ciências 7, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 54, 61, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 101, 102, 108, 117, 120, 129, 130, 139, 161, 223, 229

Conhecimento 1, 4, 11, 12

### D

Desperdício de alimentos 129

Docentes 1, 12, 35, 62, 125

### E

Educação de Jovens e Adultos 5, 32, 184, 185, 187, 191, 194, 195

Educação Matemática 34, 101, 139, 144, 146, 159, 160, 171, 172, 247

Educação Prisional 190

Ensino de Ciências 7, 45, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 129

Ensino Híbrido 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 213

Ensino Superior 5, 1, 12, 104, 113, 123, 124, 161, 210, 211

Estágio 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 70, 72, 76, 97, 98, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 177

### F

Formação Continuada 139, 247

Formação de Professores 13, 44, 45, 58, 63, 77, 154, 173, 174, 182, 210

Fundamentos da EPT 24

### G

Gestão Pedagógica 64

### I

Identidade Docente 90

Ideologias Políticas 109

## **J**

Jogos Digitais 223

## **L**

Licenciatura em Matemática 24, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 90, 91, 95, 96, 99, 100, 154, 155

Livro didático 184, 189

## **M**

Memoriais de Formação 154, 155, 157

Metodologias Ativas 153, 210, 212, 214, 216, 223

Modelagem Matemática 161, 171

Modelos Didáticos 36

## **O**

Online 87, 202, 203

## **P**

PARFOR 8, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183

PIBID 7, 8, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 120, 147, 148, 149, 150, 151, 152

Poema 132

Prática Docente 46

Presencial 202

Projetos Pedagógicos 24, 26, 34, 78, 125

## **R**

Residência Pedagógica 54, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

Resolução de problemas 139, 140, 145, 146

Revisão de Literatura 77

## **S**

Socialização 13

## **T**

Tecnologia Educacional 77

Tutoria 102, 103, 104, 105, 108

## **V**

Vídeo 147, 148

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-533-4



9 788572 475334