UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LARISSA DOS SANTOS MAMEDES

PIBID E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNEMAT/CÁCERES

CÁCERES-MT
2026

LARISSA DOS SANTOS MAMEDES

PIBID E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNEMAT/CÁCERES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Professora Dra. Loriége Pessoa Bitencourt

CÁCERES-MT

2026

© by Larissa dos Santos Mamedes, 2026.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT

Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

M264p Mamedes, Larissa dos Santos.
PIBID e pedagogia universitária na formação inicial de professores: a constituição da identidade profissional docente na Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres / Larissa dos Santos Mamedes. - Cáceres, 2026.
106f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado".
Orientadora: Loriége Pessoa Bitencourt.

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2. PIBID. 3. Identidade Profissional Docente. 4. Educação Matemática. 5. Pedagogia Universitária. I. Bitencourt, Loriége Pessoa. II. Título.

UNEMAT / MT- SCB CDU 377.8(817.2)

LARISSA DOS SANTOS MAMEDES

PIBID E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNEMAT/CÁCERES

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr.(a). Loriége Pessoa Bitencourt (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Dr.(a). Viviane Barros Maciel (Membro Externo – PPGE/UFGO)

_____

Dr.(a). Rosely Aparecida Romanelli. (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Prof. Dra. Sueli Fanizzi (Membro Externo Suplente – PPGE/UFMT)

_____

Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 31/03/2026.

Dedico *esta dissertação a todos aqueles que no caminhar tiveram um momento de tristeza. Que jamais esqueçam: A dor é passageira; então, não deixem que isso afete o que há de bom em vocês. Persistam!*

Agradeço

A Deus, por me manter firme e perseverando nos dias difíceis, foi Ele que me sustentou em cada etapa nesse caminhar, de modo a me fortalecer nos momentos de dificuldade em que eu me sentia fraca e vulnerável.

Sou grata, também, à minha família: minha mãe Zilma, meu irmão Igor e meu pai Eber, por me incentivar a ir adiante com meus sonhos e por me mostrar que apesar das dificuldades eu poderia retirar coisas positivas de situações ruins. Assim, seus ensinamentos foram fundamentais para meu crescimento pessoal e para minha constituição enquanto uma professora humanizadora. Agradeço ainda, pela paciência nos momentos em que estive ausente, não foram dias fáceis, mas eu persisti!

À minha querida orientadora Profa. Dra. Loriége Pessoa Bitencourt, pela orientação com amorosidade, pela generosidade em partilhar seus conhecimentos e pelo acolhimento das diferentes formas e tempos de aprender que cada orientando seu possui, isso me ajudou a crescer e amadurecer nessa trajetória, obrigada por tanto.

Além disso, expresso minha gratidão aos bolsistas do PIBID, em exercício, e ex-bolsistas já formados e aos coordenadores de área o que estão em exercício e àqueles que atuaram no programa PIBID que compartilharam comigo experiências e memórias, sem sua participação a presente pesquisa não seria possível. Assim, essas vivências fizeram-me relembrar a minha própria trajetória como pibidiana, durante o período em que o programa foi essencial não somente para constituir a minha identidade profissional, mas também para minha permanência na Universidade.

Agradeço à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), pela oportunidade que nos proporciona de ampliar os horizontes para aqueles e aquelas que não detém do financeiro para cursar uma universidade particular. Essa educação transformou minha vida e transforma a de tantas outras pessoas.

Aos meus colegas do PPGEdu e amigos que estiveram comigo nessa trajetória marcada por muito choro e muito amparo, não foi nada fácil, mas tive muito apoio nesse processo. De modo especial, agradeço a minha amiga Karina, pelo sorriso largo de incentivo sempre acreditando que tudo daria certo, sua amizade sincera me ajudou a me manter nos trilhos. À Maria Deluque, que cultivei uma amizade verdadeira, foram intensos meses de companheirismo, dividimos choros, incertezas e tristezas, mas sobretudo, também compartilhamos nossas conquistas e o nosso amadurecimento. Obrigada Kaka e Deluque!

À minha tia Andreia, Elessandro e Mateus por todo apoio dado nas minhas idas e vindas da cidade de Cáceres, vocês não somente me ofereceram um lar seguro para passar os dias, vocês me acolheram e sou muito grata por isso.

À minha companheira de vida, Eloara Rocha do Nascimento que me entende mesmo quando não estou dizendo nada, foram muitos abraços dados nesses meses de produção dessa dissertação, me sentia e me sinto pequena com a amplitude do conhecimento, mas ela me mostra que eu sou o melhor que posso ser, ela me motiva a ir adiante e sua presença nos dias bons e ruins me fortaleceram, ela me lembra todos os dias que vale a pena não desistir.

A todos que, de maneira direta e indireta acreditaram em mim, com palavras de apoio ou com abraços em momentos difíceis, deixo registrado aqui meus agradecimentos.

Para ensinar há uma "formalidadezinha" a cumprir: saber."

(Eça de Queirós)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas e ao Grupo de Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC). O estudo tem como objeto a constituição da identidade profissional do professor de Matemática e busca responder à seguinte questão-problema: como o PIBID, no âmbito da Pedagogia Universitária, se configura como espaço formativo para a constituição da identidade profissional docente dos licenciandos em Matemática, a partir da percepção dos coordenadores de área e dos bolsistas egressos do subprojeto PIBID/Matemática da UNEMAT/Cáceres? O objetivo geral consiste em compreender de que modo o PIBID, no âmbito da Pedagogia Universitária, se configura como experiência dialógica de mediação formativa para a constituição da identidade profissional docente dos licenciandos em Matemática, segundo as percepções dos coordenadores de área e dos bolsistas egressos do subprojeto. A pesquisa adota abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso no subprojeto PIBID/Matemática da UNEMAT/Cáceres, articulado a uma revisão do tipo Estado do Conhecimento, realizada nas bases BDTD/IBICT e Portal de Periódicos CAPES, além de análise documental e estudo de campo. A produção de dados ocorreu por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com oito participantes, sendo três coordenadores de área e cinco bolsistas egressos. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicam que o PIBID, no âmbito da Pedagogia Universitária, constitui-se como espaço de mediação formativa que articula universidade e escola básica, favorecendo a unidade entre teoria e prática na formação inicial. As experiências desenvolvidas no programa possibilitam a reflexão crítica sobre o ensino e a mobilização de saberes docentes situados, contribuindo para o reconhecimento progressivo do licenciando como professor. Evidenciou-se, ainda, que o programa fortalece processos de socialização profissional, permanência na licenciatura e construção da identidade profissional docente. Conclui-se que o PIBID configura-se como espaço de mediação formativa que potencializa a articulação entre universidade e escola básica, contribuindo para a construção da identidade profissional docente na formação inicial de professores de Matemática.

Palavras-Chave: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; PIBID; Identidade profissional docente; Educação Matemática; Pedagogia Universitária.

ABSTRACT

This is a Master's research project in Education, developed within the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), linked to the research line Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices and the Research Group on Teacher Training and Teaching (GFORDOC). The study focuses on the constitution of the professional identity of mathematics teachers and seeks to answer the following research question: How does the PIBID program, within the scope of University Pedagogy, constitute a formative space in the constitution of the professional teaching identity of mathematics undergraduates, based on the perception of area coordinators and former scholarship recipients of the PIBID/Mathematics subproject at UNEMAT/Cáceres? The overall objective is to understand how the PIBID program, within the scope of University Pedagogy, constitutes a dialogical experience of formative mediation in the constitution of the professional teaching identity of undergraduate students in Mathematics, according to the perceptions of the area coordinators and the scholarship recipients who graduated from the subproject. The research adopts a qualitative approach, configuring itself as a case study in the PIBID/Mathematics subproject of UNEMAT/Cáceres, with a State of the Art review, carried out in the BDTD/IBICT and CAPES Periodicals Portal databases, in addition to document analysis and field study. Data was collected through questionnaires and semi-structured interviews with eight participants—three area coordinators and five former scholarship recipients—and the data were analyzed using content analysis techniques. The study was approved by the Research Ethics Committee (CEP), ensuring the anonymity and consent of the participants. The results indicate that PIBID, within the scope of University Pedagogy, constitutes a space for formative mediation that articulates university and basic education, favoring the unity between theory and practice in initial teacher training. The experiences developed within the program enable critical reflection on teaching and the mobilization of situated teaching knowledge, contributing to the progressive recognition of the undergraduate student as a teacher. It was also evident that the program strengthens processes of professional socialization, retention in undergraduate programs, and the construction of a professional teaching identity. In conclusion, PIBID is configured as a space for formative mediation that enhances the articulation between university and basic education, contributing to the construction of a teaching identity in the initial training of mathematics teachers.

Keywords: Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching; PIBID; Teacher professional identity; Mathematics Education; University Pedagogy;

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FCESC – Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUCUC – Fundação Centro Universitário de Cáceres

FUNEMAT – Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso

GFORDOC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação e Docência

IES – Instituição de Ensino Superior

IESC – Instituto de Ensino Superior de Cáceres

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PU – Pedagogia Universitária

PROEG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

RP – Residência Pedagógica

SAA – Supervisão de Apoio Acadêmico

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

USP – Universidade de São Paulo

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Corpus de Análise: produções acadêmicas por base de dados e descritores.....27
Tabela 3 - Média anual dos indicadores de trajetória do curso matemática – formação de professores no Brasil. 47
Tabela 4 - Ingressantes, distribuição e número de formandos do curso de Licenciatura em Matemática (2021/1–2025/2) 53
Tabela 5 - Vagas por edital para bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID/UNEMAT, por campus (2012) 59
Tabela 6 - Modalidade de bolsas concedida pela CAPES.....61
Tabela 7 - Número de bolsista por CPF distinto por ano (2009 -2025). 63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão adotados na pesquisa pelo EC. 27
Quadro 2 - Produções acadêmicas sistematizadas e categorizadas 28
Quadro 3 - Relação de coordenadores que assumiram o subprojeto PIBID/Matemática de Cáceres-MT 42
Quadro 4 - Comparativo entre as LDB's e o Ensino Superior 45
Quadro 5 - Linha do tempo da Licenciatura em Matemática da UNEMAT – Campus Cáceres 49
Quadro 6 – Equivalência entre a matriz antiga e a nova do Curso de Matemática UNEMAT-Cáceres 52
Quadro 7 - Áreas prioritárias para subprojetos PIBID, conforme o Edital CAPES/DEB nº 02/2009. 58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas e definições do estado do conhecimento.....26
Figura 2 – Representação adaptada das 3 fases da análise de conteúdo por Bardin (1977)....40
Figura 3 - Reformulação dos PPCs da licenciatura em Matemática 51
Figura 4 - Distribuição de bolsas em 2013, por modalidade.....60
Figura 5 - Gráfico quantitativo projetado de distribuição de bolsas PIBID de Iniciação à Docência nos Campus da UNEMAT (2025).....61
Figura 6 - Componentes principais da Universidade, conforme Zabalza (2004).....67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA 22

2.1 Contextualização do objeto de pesquisa a partir das aproximações acadêmicas e pessoais 23

2.2 Contextualização do objeto de pesquisa a partir das aproximações teóricas por meio de um Estado do Conhecimento 24

2.3 Método e o percurso metodológico: os caminhos percorridos na pesquisa 38

2.4 O Lócus e os participantes da pesquisa 41

2.5 Procedimentos éticos da pesquisa 42

3 FORMAÇÃO INICIAL E MEDIAÇÕES FORMATIVAS: LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, PPC E PIBID NA UNEMAT/CÁCERES 44

3.1 Panorama nacional da formação de professores de Matemática **..... 45**

3.2 A trajetória de expansão da UNEMAT e a Licenciatura em Matemática na UNEMAT – Cáceres: histórico e modalidades de Formação **..... 48**

3.2.1 Reformulações Curriculares e adequações no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) **..... 50**

3.3 O PIBID enquanto política pública de permanência e o Subprojeto PIBID/Matemática na UNEMAT/Cáceres 54

3.3.1 O PIBID enquanto política pública de permanência 54

3.3.2 O Subprojeto PIBID/Matemática na UNEMAT/Cáceres 58

4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA COMO REFERENCIAL DE MEDIAÇÃO FORMATIVA: BASES PARA COMPREENDER O PIBID E A IDENTIDADE DOCENTE 64

4.1 O campo da Pedagogia Universitária na Educação Superior 64

4.2 Docência universitária e mediação formativa na formação inicial 69

4.3 A constituição da identidade profissional docente como processo histórico, relacional e inacabado 70

4.4 O PIBID como experiência de mediação formativa no âmbito da Pedagogia Universitária: articulações para a análise 73

5 O PIBID COMO MEDIAÇÃO FORMATIVA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 74

5.1 Perfil dos participantes: trajetórias e lugares de fala na constituição identitária 75

5.2 O PIBID como espaço de mediação formativa na formação inicial de professores 78

5.3 A unidade teoria–prática na formação docente: o PIBID como espaço de mediação formativa 80

5.4 A constituição da identidade profissional docente nas experiências formativas do PIBID 83

5.5 Dimensões formativas, permanência e desafios institucionais do PIBID na formação inicial de professores 86

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 89

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 93

APÊNDICE A 101

APÊNDICE B 104

APÊNDICE C 105

APÊNDICE D 106

1 INTRODUÇÃO

"Não há docência sem discência."[1]
(Paulo Freire).

A afirmação de Paulo Freire desloca a compreensão tradicional da docência como ato unilateral de transmissão e a reinscreve no campo da reciprocidade formativa. Ao afirmar que não há docência sem discência, o autor reconhece que ensinar e aprender constituem movimentos indissociáveis, marcados pela dialogicidade, pela escuta e pela construção compartilhada de sentidos. Essa perspectiva inaugura o horizonte teórico desta pesquisa, ao compreender a formação inicial de professores como processo relacional, histórico e ético, no qual sujeitos se constituem na interação com outros sujeitos e com as condições concretas de sua prática.

No âmbito da formação inicial de professores de Matemática, essa compreensão implica superar modelos formativos centrados exclusivamente na racionalidade técnica ou na mera apropriação de conteúdos disciplinares. Formar professores não significa apenas instrumentalizar para o exercício profissional, mas possibilitar experiências que integrem reflexão crítica, inserção em contextos reais e elaboração de sentidos sobre o ser professor. A docência, nesse sentido, não é uma identidade pronta, mas um processo de constituição que se desenvolve na práxis, ação e reflexão sobre a ação, no interior da universidade e na relação com a escola básica.

É nessa articulação que se insere o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), compreendido nesta investigação como espaço formativo que tensiona e reconfigura as experiências da licenciatura. Ao promover a inserção do licenciando no cotidiano escolar, sob a orientação de docentes universitários e supervisores da Educação Básica, o programa amplia as possibilidades de acompanhamento pedagógico e contribui para a construção da identidade profissional docente.

Assim, esta dissertação, intitulada *PIBID e Pedagogia Universitária na formação inicial de professores: a constituição da identidade profissional docente na Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres*, parte da compreensão de que a identidade profissional

[1] As epígrafes que introduzem as seções desta dissertação não possuem caráter meramente estético, mas cumprem função teórico-metodológica. Inspiradas na perspectiva freireana, operam como dispositivos de orientação conceitual, sinalizando o horizonte epistemológico que sustenta a investigação. Cada epígrafe dialoga com o foco da seção que antecede, contribuindo para explicitar a compreensão da formação docente como processo histórico, dialógico e experiencial. Assim, o uso das epígrafes integra-se à coerência interna do texto, reforçando a articulação entre fundamentação teórica, percurso metodológico e análise dos dados.

docente não é construída de forma isolada, mas no entrelaçamento entre políticas públicas, organização curricular e mediações pedagógicas exercidas no Ensino Superior.

Neste contexto, compreendemos que a formação inicial de professores constitui um processo complexo, atravessado por dimensões epistemológicas, políticas, institucionais e pedagógicas. Longe de configurar-se como percurso linear ou prescritivo, a construção da docência envolve experiências múltiplas que se desenvolvem em diferentes espaços formativos. Conforme argumenta Nóvoa (2019), a formação docente não pode ser reduzida a um conjunto de dispositivos técnicos, devendo ser compreendida como processo de construção de uma dimensão profissional que articula saberes, valores, práticas e identidades. Nesse sentido, compreender a formação inicial implica analisar as mediações que organizam o percurso do licenciando e os sentidos atribuídos às experiências vivenciadas.

No campo do ensino de Matemática, essa discussão adquire contornos específicos diante da persistência de práticas pedagógicas historicamente associadas ao tecnicismo. Saviani (1999) problematiza essa racionalidade ao demonstrar que a pedagogia tecnicista tende a subordinar o processo educativo à lógica da eficiência produtiva, aproximando-o de modelos industriais. No ensino de Matemática, tal perspectiva manifesta-se na valorização excessiva de algoritmos e procedimentos descontextualizados, frequentemente desvinculados da realidade dos estudantes. D'Ambrósio (1993), ao propor a Etnomatemática, amplia essa crítica ao defender que o conhecimento matemático deve dialogar com os contextos socioculturais e com as experiências concretas dos sujeitos.

Quando transposta para a formação inicial, a racionalidade técnica pode restringir o processo formativo à aprendizagem de métodos e estratégias de ensino, esvaziando sua dimensão crítica. Em contraposição, Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes são plurais e se constituem a partir de diferentes fontes: saberes disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais, sendo constantemente reorganizados nas práticas educativas. Nessa direção, formar professores implica promover experiências que possibilitem a reflexão sobre o ensinar e o aprender, reconhecendo a docência como prática social situada.

Ao direcionar o olhar para os cursos de licenciatura em Matemática, torna-se necessário considerar não apenas os dispositivos curriculares tradicionais, como os Estágios Supervisionados, mas também políticas públicas que ampliam as oportunidades de inserção na escola básica. Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 com o objetivo de fortalecer a formação inicial por meio da aproximação entre universidade e Educação Básica. Ao possibilitar aos licenciandos vivências no contexto da escola pública desde os primeiros anos da graduação, o programa

favorece a reflexão sobre a prática pedagógica, a problematização da docência e a construção da identidade profissional docente.

O PIBID, contudo, não deve ser compreendido apenas como política de concessão de bolsas, mas como dispositivo formativo que produz mediações pedagógicas no interior da universidade. Giroux (1997) defende que o professor deve ser concebido como intelectual crítico, capaz de interpretar e transformar a realidade educacional. Nessa perspectiva, experiências formativas que promovem reflexão e diálogo contribuem para a construção de uma identidade profissional docente crítica e comprometida com a transformação social. Assim, o PIBID pode ser analisado como espaço de produção de sentidos acerca da docência, no qual os sujeitos constroem narrativas sobre si mesmos e sobre o ato de ensinar.

Paralelamente, consolida-se, no âmbito da Educação Superior, o campo de estudos denominado Pedagogia Universitária (PU), que problematiza os processos de ensino e aprendizagem na graduação, bem como as as relações formativas estabelecidas entre docentes universitários e licenciandos no processo de desenvolvimento da identidade profissional docente. Pimenta (2012) enfatiza que a universidade, ao formar professores, precisa assumir conscientemente sua função pedagógica, superando a visão de que dominar o conteúdo é suficiente para formar docentes. Nesse horizonte, a Pedagogia Universitária evidencia que a formação docente não se reduz à transmissão de saberes disciplinares, mas se configura como processo intencional de mediação pedagógica, no qual o docente universitário, em diálogo com os futuros professores, participa da produção de sentidos sobre a docência. Assim, a ação pedagógica dos docentes formadores assume centralidade, pois é por meio das interações, orientações, problematizações e experiências compartilhadas que se delineiam movimentos de reconhecimento profissional e de produção de identidades docentes no contexto da formação inicial.

No âmbito desta pesquisa, a Pedagogia Universitária é compreendida como espaço de acompanhamento e orientação formativa, isto é, como a dimensão pedagógica da atuação do professor formador que orienta, acompanha e problematiza as experiências vivenciadas pelos licenciandos. Ao atuar no PIBID, o coordenador de área, docente universitário, ocupa posição estratégica na articulação entre universidade e escola básica, exercendo papel decisivo nos processos de construção da identidade profissional docente. Conforme Dubar (2005), a identidade profissional é construída na interseção entre trajetórias individuais e processos sociais de reconhecimento. Assim, as experiências vividas no PIBID podem influenciar significativamente a forma como os licenciandos se percebem enquanto futuros professores.

Apesar da relevância do PIBID no cenário das políticas de formação inicial de professores, ainda são incipientes as investigações que analisam suas contribuições a partir da perspectiva da Pedagogia Universitária e da mediação formativa exercida pelos docentes universitários, especialmente no contexto da formação do professor de Matemática. Tal lacuna justifica a pertinência desta pesquisa, que busca compreender como coordenadores de área e bolsistas egressos percebem as contribuições do programa para a constituição da identidade profissional docente.

Diante desse contexto, esta investigação tem como lócus o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus universitário "Jane Vanini", em Cáceres-MT. A escolha do espaço relaciona-se tanto à inserção da pesquisadora nesse contexto formativo quanto à relevância institucional do subprojeto PIBID/Matemática na região. A pesquisa orienta-se pela seguinte questão-problema: como o PIBID, no âmbito da Pedagogia Universitária, se configura como espaço formativo para a constituição da identidade profissional docente dos licenciandos em Matemática, a partir da percepção dos coordenadores de área e dos bolsistas egressos do subprojeto PIBID/Matemática da UNEMAT/Cáceres?

O objetivo geral consiste em compreender de que modo o PIBID, no âmbito da Pedagogia Universitária, se configura como experiência dialógica de mediação formativa para a constituição da identidade profissional docente dos licenciandos em Matemática, segundo as percepções dos coordenadores de área e dos bolsistas egressos do subprojeto.

Para tanto, definem-se como objetivos específicos: (i) Analisar o percurso histórico e formativo do subprojeto PIBID/Matemática na UNEMAT/Cáceres, situando-o no contexto das políticas públicas de formação inicial de professores e da Pedagogia Universitária; (ii) Examinar como as práticas desenvolvidas no âmbito do subprojeto, mediadas pelos docentes universitários coordenadores de área, configuram-se como experiências formativas no processo de construção da identidade profissional docente; (iii) Interpretar as percepções dos coordenadores de área e dos bolsistas egressos acerca das experiências vivenciadas no PIBID e os sentidos atribuídos à docência no percurso de formação inicial em Matemática.

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UNEMAT e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC). Fundamenta-se em autores que defendem processos formativos críticos e contextualizados, como Freire (2024), Nóvoa (2019), Tardif (2002), Pimenta (2012), Arroyo (2000), Contreras

(2002) e Bitencourt (2014). Ao dialogar com esses referenciais, a investigação reconhece a formação docente como processo histórico, dialógico e coletivo.

A dissertação está organizada em seis seções. Após esta introdução, apresentam-se os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa; em seguida, discutem-se formação inicial e Pedagogia Universitária; posteriormente, aprofunda-se o debate sobre identidade profissional docente; analisa-se o PIBID no contexto investigado; e, por fim, apresentam-se os resultados e as considerações finais.

Assim, inspirada na perspectiva freireana de formação como prática de liberdade e mediação dialógica, esta pesquisa busca contribuir para o debate acerca da formação inicial de professores de Matemática, evidenciando o PIBID como espaço de formação e mediação pedagógica que tensiona, problematiza e ressignifica os processos de construção da identidade profissional docente na Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

"Pesquisar é constatar, intervir, educar e educar-se."
(Paulo Freire)

A compreensão freireana de pesquisa rompe com a ideia de neutralidade e de distanciamento entre sujeito e objeto investigado. Ao afirmar que pesquisar é também educar-se, Freire inscreve a investigação no campo da práxis, entendendo-a como processo formativo que produz conhecimento e, simultaneamente, transforma os sujeitos envolvidos. Essa perspectiva orienta os caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa, ao assumir que investigar o PIBID e a Pedagogia Universitária na formação inicial não se reduz a descrever fenômenos, mas implica interpretá-los criticamente à luz das condições históricas e institucionais que os constituem.

Nessa direção, a opção por uma abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso no subprojeto PIBID/Matemática da UNEMAT/Cáceres, fundamenta-se na compreensão de que os processos formativos e identitários não são quantificáveis em termos lineares, mas exigem análise contextualizada e interpretativa. A produção de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, bem como a análise documental e o Estado do Conhecimento, inscrevem-se nesse movimento investigativo que busca compreender sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas no programa.

Assim, a metodologia adotada não é meramente instrumental, mas coerente com a perspectiva teórica que sustenta a dissertação, ao compreender a identidade profissional docente como um processo histórico, relacional e mediado por práticas formativas situadas.

Em diálogo com Paulo Freire, compreendemos ensino e pesquisa como dimensões indissociáveis, uma vez que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Freire, 2024, p. 31). Nessa perspectiva, pesquisar implica reconhecer a incompletude do conhecimento e mover-se pela dúvida, pela curiosidade e pela busca, de modo que a produção de conhecimento se constitui como processo histórico, problematizador e situado.

Nesse horizonte, a construção desta pesquisa emerge de inquietações que se intensificaram a partir da experiência da pesquisadora com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vivenciada durante a formação inicial no curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT. Esse percurso teve início em 2014 e se desdobrou ao longo da graduação, quando a inserção no contexto escolar, mediada pela universidade,

passou a mobilizar reflexões sobre formação, prática pedagógica, saberes docentes e identidade profissional.

A seguir, apresentamos a contextualização do objeto de pesquisa, articulando aproximações pessoais, profissionais e teóricas que sustentam a investigação.

2.1 Contextualização do objeto de pesquisa a partir das aproximações acadêmicas e pessoais

A docência constitui-se como um elemento recorrente em minha[2] trajetória, antecedendo a formação universitária e iniciando-se ainda na Educação Básica. Foi nesse período que tive contato mais direto com a figura do (a) professor (a) e com o espaço escolar, vivência marcada por aprendizagens e por um olhar progressivamente mais sensível para a educação, sobretudo porque a escola se configurava como um lugar de convivência, escuta e interação cotidiana. Em diferentes momentos, professores e a própria instituição escolar assumiram um papel relevante de acolhimento, inclusive em contraste com limitações do convívio familiar, dadas as exigências do trabalho de meus pais.

Durante a Educação Básica, convivi com diferentes perfis de professores e era perceptível a presença daqueles(as) que demonstravam envolvimento e compromisso com o ensinar. Minha escolha pela Licenciatura em Matemática relaciona-se tanto à afinidade com a área quanto à influência de professores que, por meio de estratégias didáticas, tornavam as aulas mais compreensíveis e significativas. Essas experiências contribuíram para a construção de um horizonte de identificação com a docência e, de modo indireto, para o desenvolvimento dos elementos iniciais da minha identidade profissional.

Ao concluir o Ensino Médio, ingressei, no primeiro semestre do ano de 2014, no curso de Matemática da UNEMAT, campus “Jane Vanini” – Cáceres-MT. Esse ingresso representou uma ruptura importante: conteúdos que anteriormente me pareciam acessíveis passaram a demandar um esforço sistemático e um modo de estudar que ainda não me era familiar. Percebi que a formação matemática construída na Educação Básica não assegurava, por si só, uma base suficientemente sólida para acompanhar as exigências do Ensino Superior, evidenciando fragilidades conceituais e lacunas formativas.

Apesar disso, a experiência universitária não foi homogênea. Em algumas disciplinas, observei a permanência de abordagens predominantemente técnicas, pouco sensíveis aos

[2]O uso da primeira pessoa do singular nessa subseção justifica-se pela natureza da investigação, que envolve a trajetória pessoal, acadêmica e formativa da pesquisadora.

processos de aprendizagem; em outras, encontrei docentes com práticas mais acessíveis e estratégias pedagógicas que possibilitavam compreender os conteúdos e atribuir sentidos ao aprender. Vivenciar essas duas perspectivas contribuiu para que eu compreendesse, com maior profundidade, as dificuldades que colegas relatavam na Educação Básica e para que eu problematizasse as condições em que se produz o (não) aprender Matemática.

Foi nesse contexto que meu ingresso como bolsista do PIBID ampliou significativamente meu olhar sobre a formação docente e sobre o ensino de Matemática na escola pública. A inserção no cotidiano escolar, articulada ao vínculo universitário, favoreceu a compreensão da dinâmica concreta do ensino e das dificuldades enfrentadas por estudantes para assimilar determinados conteúdos. No decorrer dessas experiências, emergiram inquietações que orientaram meu percurso formativo e investigativo, tais como: quais estratégias podem favorecer a compreensão de conceitos matemáticos? De que modo o diálogo com os estudantes pode tensionar e aprimorar a prática docente? É possível construir uma dinâmica de ensino que considere a realidade de cada estudante? Tais questões extrapolaram o contexto escolar e passaram a interpelar também a universidade, contribuindo para um olhar crítico sobre a formação inicial de professores de Matemática e sobre a constituição da identidade profissional docente.

Assim, ao reconhecer a trajetória vivida como espaço de problematização e de construção coletiva de sentidos, compreendo, em diálogo com a perspectiva freireana, que formar-se professor(a) é um movimento permanente de leitura crítica do mundo e de si, no qual a experiência não se encerra no fazer, mas se constitui como prática reflexiva que (re)significa a docência e orienta o percurso investigativo que sustenta esta pesquisa.

2.2 Contextualização do objeto de pesquisa a partir das aproximações teóricas por meio de um Estado do Conhecimento

Essa subseção apresenta a aproximação teórica ao objeto de estudo por meio de revisão de literatura do tipo Estado do Conhecimento (EC), iniciada em 19 de maio de 2025, com fundamentos metodológicos em Morosini e Fernandes (2014), Morosini (2015) e Morosini, Khols-Santos e Bittencourt (2021). Ressalta-se que uma primeira elaboração do EC foi realizada no contexto da disciplina Atividade Programada de Pesquisa, no semestre letivo de 2024/2, ocasião em que foi possível construir um panorama inicial do campo e produzir inferências preliminares sobre as discussões relacionadas ao objeto da pesquisa.

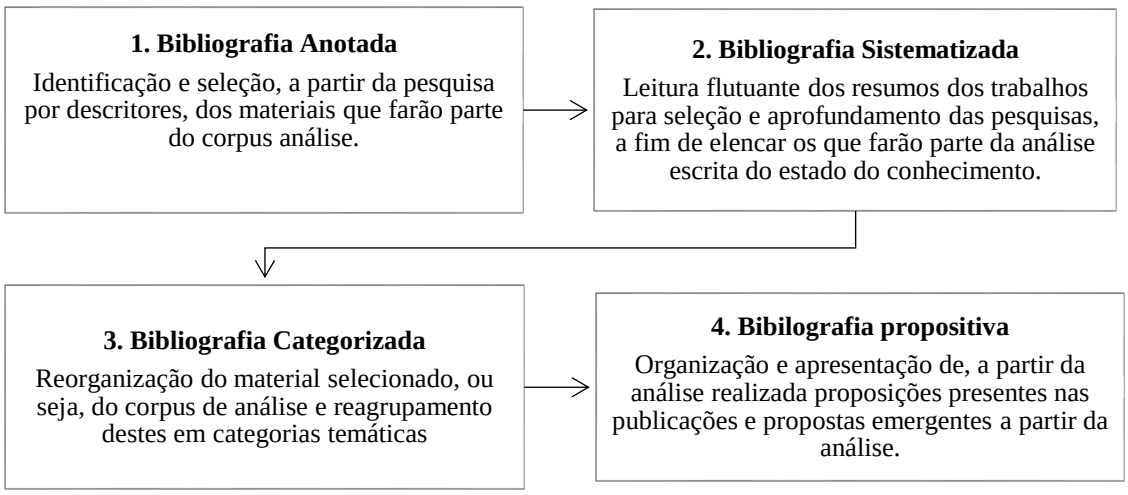
Paralelamente, elaboramos um artigo intitulado “O PIBID na formação inicial do/a professor/a de Matemática: um Estado do Conhecimento”, tendo como base o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, atualmente em processo de encaminhamento para submissão em periódico científico.

Diante da necessidade de aprofundamento e atualização teórica para esta dissertação, optamos por realizar novo levantamento do tipo EC, reassumindo descritores próximos aos já utilizados e ampliando as bases de dados. O Estado do Conhecimento permite identificar, registrar e categorizar produções acadêmicas de determinado campo e recorte temporal, favorecendo sínteses e reflexões sobre o estado atual das pesquisas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Assim, recorrer a novas fontes amplia a abrangência e o rigor do levantamento.

Neste novo levantamento, utilizaram-se como fontes de consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e o Portal de Periódicos da CAPES, com o objetivo de ampliar o alcance das produções sobre a temática. A escolha dessas bases justifica-se por sua relevância no contexto da pesquisa acadêmica brasileira e pela complementaridade entre os materiais disponibilizados. A BDTD possibilita o acesso a teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação, enquanto o Portal de Periódicos da CAPES reúne artigos científicos e periódicos especializados, permitindo maior abrangência na identificação das produções relacionadas ao objeto de estudo. Dessa forma, a utilização conjunta dessas fontes contribuiu para a constituição de um corpus mais diversificado e consistente.

Em consonância com as etapas do EC descritas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), o procedimento adotado seguiu as fases representadas na Figura 1.

Figura 1 - Etapas e definições do estado do conhecimento



Fonte: Adaptado de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 126), com alteração no formato.

Após a definição das bases, realizou-se a bibliografia anotada por meio da seleção de descritores combinados: pibid AND licenciatura plena em Matemática e pibid AND formação inicial do professor de Matemática. Em alguns testes, utilizou-se aspas para tentar restringir a busca a expressões exatas; contudo, quando não houve retorno, adotaram-se combinações sem aspas, a fim de ampliar a sensibilidade do mecanismo de busca.

Inicialmente, realizou-se a busca no BDTD/IBICT, utilizando o descritor “pibid” AND “licenciatura plena em Matemática” não retornou resultado quando realizada com aspas. Sem aspas, a combinação retornou com nove produções, sendo sete dissertações e duas teses. Desses nove trabalhos, quatro apresentaram identificador inválido no momento de acesso, permanecendo cinco produções disponíveis para a leitura flutuante. Na sequência, com o descritor “pibid” AND “formação inicial do professor de Matemática”, foram encontrados 21 trabalhos acadêmicos, sendo 15 dissertações e seis teses; três apresentaram identificador inválido, resultando 18 produções disponíveis para análise.

No Portal de Periódico da CAPES, com os descritores relacionados à licenciatura em Matemática, obteve-se um artigo científico que se repetiu nas duas tentativas com e sem aspas. Com o descritor relacionado a formação inicial do professor de Matemática, obtiveram-se 11 resultados, dos quais, 10 estavam disponíveis. A sistematização dos resultados encontra-se apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Corpus de Análise: produções acadêmicas por base de dados e descritores

Bases de dados	Descritor	Trabalhos encontrados	Tipo de produção	Trabalhos com disponibilidade de acesso
BDTD	Pibid AND licenciatura em Matemática	09	7 D* 2 T**	05
BDTD	"pibid" AND "formação do professor de Matemática'	21	15 D* 6 T**	18
Portal de Periódicos da CAPES	"pibid" AND "licenciatura em Matemática"; Pibid AND licenciatura em Matemática	01	1 Artigo	01
Portal de Periódicos da CAPES	"pibid" AND "formação do professor de Matemática'	11	11 Artigos	10
Total	-	42	-	**34**

Fonte: Elaboração própria (2025).

D* = Dissertações
T** = Teses

Após a leitura flutuante de títulos, resumos e palavras-chave, identificou-se que parte das produções apresentava enfoques variados e não atendia plenamente à delimitação do objeto. Por isso, aplicaram-se critérios de inclusão e exclusão, conforme Quadro 1, a fim de definir o conjunto que comporia a bibliografia sistematizada.

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão adotados na pesquisa pelo EC.

Descritor	Critério de Inclusão (CI)	Critério de Exclusão (CE)
"pibid" AND "licenciatura em Matemática"; pibid AND licenciatura plena em Matemática	Trabalhos que contemplem o PIBID e a licenciatura em Matemática.	Trabalhos que não possuem relação entre a temática do PIBID e a licenciatura em Matemática.
"pibid" AND "formação inicial do professor de Matemática"	Trabalhos que tratem sobre as contribuições e mediações do PIBID na formação inicial do professor de Matemática.	Trabalhos que discutam a formação inicial de professores em outras áreas.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Diante disso, a bibliografia sistematizada resultou em 21 trabalhos. Na etapa seguinte, denominada bibliografia categorizada, os trabalhos foram organizados em categorias analíticas construídas a partir do corpus, reconhecendo que toda leitura é atravessada por perspectiva teórica (Moraes, 2003). Assim, foram definidas duas categorias: (1) Políticas públicas para formação docente: avanços e contradições no contexto escolar e (2) Apropriações e resistências na formação docente. No Quadro 2, constam os elementos decorrentes da bibliografia sistematizada e da categorizada, articuladas em quadro único, possibilitando a visualização entre os dados levantados e as categorias.

Quadro 2 - Produções acadêmicas sistematizadas e categorizadas

AUTOR(ES)	TIPO DE PRODUÇÃO	ANO	TÍTULO	CATEGORIA
Marília Alana Costa de Jesus	**Dissertação**	**2022**	Formação de professores de Matemática, Ciências Naturais e Física no contexto do PIBID/CAPES: discussão sobre suas estatísticas	Políticas Públicas para formação docente: Avanços e contradições no contexto escolar
Tânia Stella Bassoi e Arleni Elise Sella Langer	**Artigo**	**2015**	Articulação universidade e escola: relações importantes para a Formação Inicial do professor de Matemática	
Glesiane Coelho de Alaor Viana e Liliane Rezende Anastacio	**Artigo**	**2021**	PIBID: espaço dinâmico de Formação Inicial de professores de Matemática	
Anderson Nascimento Oliveira	**Dissertação**	**2019**	Contribuições do programa institucional de bolsa de Iniciação à docência (PIBID) para os egressos do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal Minas gerais - Campus São João Evangelista	
Iury Sparctton Melchior de Abreu	**Dissertação**	**2016**	Entre a singularidade e a complexidade da construção de saberes docentes na formação inicial de professores de Matemática no contexto do PIBID	
Janaína Neves Souza e Josué Antunes Macêdo	**Artigo**	**2023**	Estudo da formação inicial de professores de Matemática: delineamento do PIBID de 2010 a 2020	
Maria Aparecida Silva de Souza	**Tese**	**2018**	PIBID: significados na formação inicial de professores de Matemática	Apropriações e Resistências na Formação Docente
Vanessa Largo	**Tese**	**2013**	O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática	
Andrea Cristina Vieira	**Dissertação**	**2014**	Um estudo sobre as contribuições do PIBID-FURB para a formação inicial de professores de Matemática	
Eliton Meireles de Moura	**Dissertação**	**2013**	O programa institucional de bolsas de iniciação à Docência - PIBID na formação inicial de professores de Matemática	
Danielle Christiane dos Santos Canteiro	**Dissertação**	**2015**	Impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores de Matemática	
Diego Fogaça Carvalho	**Tese**	**2016**	O PIBID e as relações com o saber, aprendizagem da docência e pesquisa: caracterização de uma intervenção na formação inicial de professores de Matemática	
Danilo de Souza Greco	**Dissertação**	**2022**	Análise dos conhecimentos pedagógicos de conteúdo expressos por licenciandos em Matemática participantes do PIBID	
Rayssa Martins de Sousa Neves	**Dissertação**	**2014**	Práticas de iniciação à docência: um estudo no PIBID/IFPI/Matemática	

Anna Christina Alcoforado Corrêa	**Dissertação**	**2013**	O PIBID na formação inicial do licenciando em Matemática: construção de saberes da experiência docente	
Maycon Douglas Ferreira	**Dissertação**	**2017**	Narrativas (auto)biográficas no PIBID: espaços de problematização na/para a formação de professores de Matemática	
Maria Aparecida Silva de Souza e Saddo Ag Almouloud	**Artigo**	**2019a**	Contribuições do PIBID na formação inicial do professor de Matemática: saberes da docência	
Maria Aparecida Silva de Souza	**Artigo**	**2019**	PIBID: Significados na formação inicial de professores de Matemática	
Francisco Jeovane do Nascimento; Eliziane Rocha Castro; Regiane Rodrigues Araújo e Ivoneide Pinheiro de Lima	**Artigo**	**2018**	Professores iniciantes de Matemática: um estudo sobre seu desenvolvimento Profissional	
Maria Ivete Basniak e Everton José Goldoni Estevam	**Artigo**	**2017**	O PIBID e o desenvolvimento da *Scholarship* da docência do professor de Matemática	
Maria Aparecida Silva de Souza e Saddo Ag Almouloud	**Artigo**	**2019b**	A prática docente na formação inicial do professor de Matemática: a importância da mediação como espaço de aprendizagem no PIBID	

Fonte: Elaboração pela autora (2025).

No conjunto analisado, observa-se que, embora o PIBID tenha sido instituído em 2007, as produções localizadas nas bases consultadas situam-se, predominantemente, entre 2013 e 2023. Na sequência, apresenta-se a releitura analítica dos textos, destacando aspectos centrais a partir das categorias estabelecidas.

Categoria 1 – Políticas Públicas para formação docente: avanços e contradições no contexto escolar

Nesta categoria, reúnem-se produções que analisam o PIBID como política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores, evidenciando tanto os avanços promovidos pelo programa quanto as contradições presentes nos contextos institucionais e escolares em que ele se desenvolve. Essa categoria é composta pelos trabalhos de Jesus (2022), Bassoi e Langer (2015), Viana e Anastacio (2021), Abreu (2016), Oliveira (2019) e Souza e Macedo (2023), sendo três dissertações e três artigos científicos.

A dissertação de Jesus (2022) analisa as políticas públicas voltadas à formação de professores como o PIBID, no contexto dos cursos de licenciatura em Matemática, física e

Ciências Naturais, diante de uma carência crônica de profissionais para o exercício da Educação Básica. Os resultados dessa investigação demonstram uma expansão problemática que, embora haja um crescimento de vagas no ensino superior, esse aumento está vinculado ao setor privado, sem resolver a falta de professores nessas áreas, para o exercício da docência. Os dados evidenciam que apesar de o PIBID ser uma política pública necessária, ele apresenta limitações. E que os investimentos feitos pelo governo nessa política não são suficientes para alterar as condições de subsistências e a infraestrutura escolar.

Os achados da pesquisa de Jesus (2022), elucidam dados preocupantes que expõem um alto índice de evasão desses cursos, o que resultou em um baixo nível de concluintes ao longo de duas décadas, onde a quantidade de formados foi insuficiente para exercício da profissão docente na Educação Básica.

Em contrapartida, o estudo de Bassoi e Langer (2015) analisa as dinâmicas entre Universidade e a escola através do PIBID. A produção do artigo de Bassoi e Langer (2015) parte das experiências vivenciadas em três escolas parceiras do projeto PIBID/Matemática – Campus Cascavel, na participação ativa de 21 bolsistas e três professores supervisores. Também, destaca-se que houve uma transformação pragmática na relação da Universidade - escola, pois segundo Bassoi e Langer (2015), houve o rompimento do modelo predatório em que as escolas eram vistas pelas universidades apenas como um campo de investigação, sem retorno efetivo dessa ação. Além disso, essa superação proporcionada pelo PIBID, trouxe mais segurança para os licenciandos no que tange as práticas pedagógicas, pois dividir esses espaços de formação, contribui para a integração entre teoria e prática e com as habilidades para exercício da docência por vivenciar de perto sua futura área de atuação profissional.

Por outro lado, o estudo de Viana e Anastacio (2021) analisa as experiências do PIBID/Matemática em uma Universidade mineira na unidade de Ibirité, divulgando as experiências dos bolsistas que participaram de 2018 a 2019. A pesquisa indica que o PIBID integrou os bolsistas desde os primeiros períodos no contexto escolar, redefinindo o currículo no qual os licenciandos têm contato com as escolas apenas no semestre que constitui o estágio supervisionado. Contribuindo para que os bolsistas desenvolvam habilidades interpessoais de pesquisa-ação, como também de práticas, por vivenciar os perfis dos professores que lecionam. Essa relação fortaleceu a colaboração entre a Universidade-Escola, onde ambas foram beneficiadas pelas trocas de saberes.

Os estudos de Jesus (2022), Bassoi e Langer (2015) e Viana e Anastacio (2021) convergem ao evidenciar o PIBID como política pública que fortalece a aproximação entre universidade e escola básica. Embora abordem contextos distintos, as pesquisas destacam que

a inserção antecipada dos licenciandos no ambiente escolar amplia as oportunidades de aprendizagem da docência, favorece a articulação entre teoria e prática e contribui para a constituição de experiências formativas mais contextualizadas. Ao mesmo tempo, os resultados indicam que a efetividade dessas ações está diretamente relacionada às condições institucionais e às formas de articulação estabelecidas entre os sujeitos envolvidos.

Todavia, a pesquisa de Abreu (2016) consiste em um estudo de caso que investiga como o PIBID contribui para processos a formação de professores de Matemática e cria possibilidades para a construção dos saberes docentes. O trabalho de Abreu (2016), destaca que o programa propicia a articulação entre a teoria e a prática uma vez que, resulta das experiências concretas de trocas e saberes percebidas no contexto escolar, criando significações tanto para o licenciando quanto para os professores supervisores por propiciar esses espaços colaborativos.

Outrossim, o trabalho de Oliveira (2019) analisa as contribuições do PIBID no início da carreira docente, através das perspectivas dos estudantes egressos do curso de licenciatura em Matemática do IFMG/SJE. Nos achados de Oliveira (2019), o PIBID é apresentado nos estudos como recurso de permanência no curso, com destaque na inserção do ambiente escolar, possibilitando uma experiência vivida através da integração entre a teoria e a prática. Ainda, os resultados apontam uma alta taxa de docentes atuando na profissão, de 26 egressos respondentes, 18 atuam na profissão.

Nesse sentido, o trabalho de Oliveira (2019) destaca avanços proporcionados pelo PIBID, entretanto há contradições no contexto da formação inicial, principalmente ao que se refere as mesmas condições de vivências na prática para os estudantes que não participam do PIBID, o que segundo Oliveira (2019) justifica a alta evasão de estudantes fora do PIBID.

Semelhantemente, o artigo de Souza e Macedo (2023) analisa as contribuições do PIBID para a formação inicial do professor de Matemática, através do mapeamento de vinte artigos publicados entre 2010 a 2020 em revistas de classificação Qualis A1 e A2. O artigo de Souza e Macedo (2023), compreende o PIBID com um impacto positivo para formação docente por propiciar espaços de inserção na vivência escolar o que possibilita aquisição de saberes para docência.

Em conjunto, as pesquisas de Abreu (2016), Oliveira (2019) e Souza e Macedo (2023) reforçam a compreensão de que o PIBID ultrapassa a função de incentivo financeiro e se configura como espaço de formação profissional. Os estudos evidenciam contribuições relacionadas à permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, ao desenvolvimento de saberes docentes e à construção de vínculos mais consistentes com a profissão. Entretanto, também revelam limites associados à abrangência do programa e às desigualdades entre

estudantes que participam e aqueles que não têm acesso às experiências proporcionadas pelo PIBID.

A análise das produções reunidas nesta categoria permite identificar uma convergência significativa em torno da compreensão do PIBID como política pública estratégica para a formação inicial de professores de Matemática. Os estudos evidenciam que a inserção dos licenciandos no contexto escolar, desde os primeiros anos da graduação, favorece a aproximação entre universidade e escola básica, amplia as oportunidades de articulação entre teoria e prática e potencializa a construção de saberes relacionados ao exercício da docência. De modo recorrente, os autores destacam que o programa proporciona experiências formativas que dificilmente seriam vivenciadas apenas por meio dos componentes curriculares tradicionais das licenciaturas.

Ao mesmo tempo, as pesquisas revelam tensões e limites que atravessam a implementação dessa política. Entre eles, destacam-se as dificuldades estruturais das instituições escolares, a insuficiência de investimentos para enfrentar problemas históricos da formação docente e as desigualdades entre estudantes que participam e aqueles que não participam do programa. Essas recorrências analíticas evidenciam que o PIBID tem sido compreendido, no conjunto das pesquisas analisadas, como uma política pública relevante para a formação inicial docente, embora atravessada por desafios estruturais que limitam o alcance de suas potencialidades formativas. É nesse movimento entre avanços e contradições que se inscrevem as discussões apresentadas na categoria seguinte.

Categoria 2 – Apropriações e Resistências na Formação Docente

A segunda categoria, denominada Apropriações e Resistências na Formação Docente, reúne produções que abordam diferentes modos pelos quais o PIBID é vivenciado, interpretado e ressignificado no contexto da Licenciatura em Matemática. As apropriações referem-se às contribuições formativas atribuídas ao programa pelos diferentes sujeitos envolvidos, como licenciandos, bolsistas egressos, professores supervisores e coordenadores. Essas apropriações aparecem, por exemplo, na aproximação entre universidade e escola, na articulação entre teoria e prática, na inserção antecipada do licenciando no cotidiano escolar e na construção de saberes relacionados à docência.

As resistências, por sua vez, dizem respeito às tensões, limites e desafios que atravessam essa experiência formativa. Elas podem ser observadas nas críticas à organização do programa, nas dificuldades de diálogo entre universidade e escola, na pouca autonomia dos bolsistas em

determinadas situações, nas desigualdades presentes no processo de formação e nas condições institucionais que podem limitar o alcance das ações desenvolvidas. Assim, esta categoria permite compreender o PIBID não apenas a partir de suas contribuições, mas também das contradições e desafios que marcam sua realização na formação inicial de professores de Matemática.

Assim, enquanto a categoria 1 discute acerca do programa como uma política educacional, a categoria 2 dedica-se à formação docente, no sentido das atribuições dos saberes, apresenta a relação teoria-prática, as vivências e, ainda, expõe as narrativas formativas e a constituição da identidade profissional docente. Os trabalhos que compõem a categoria são: Largo (2013), Vieira (2014), Moura (2013), Canteiro (2015), Carvalho (2016), Greco (2022), Neves (2014), Corrêa (2013), Ferreira (2017), Souza (2018), Souza (2019), Souza e Almouloud (2019a), Souza e Almouloud (2019b), Nascimento *et al*. (2018), e Baniak e Estevam (2017).

A tese de Largo (2013), investiga como os licenciandos em Matemática se relacionam com e se apropriam das experiências vivenciadas no PIBID, ressaltando a importância da valorização dos saberes adquiridos através das experiências compartilhadas entre supervisores e o PIBID como instrumento de formação continuada para aqueles que atuavam na docência e aqueles que nunca haviam atuado como professores, sendo decisivo para articular o saber-fazer.

O estudo de Vieira (2014) objetiva compreender como o PIBID na FURB contribui para formação inicial de professores de Matemática, a pesquisa é realizada com cinco licenciandos participantes do PIBID/Matemática. A investigação revela que o PIBID se configura como um espaço onde os licenciandos se apropriam de saberes docentes o que integra movimentos de constituição da identidade profissional, ao passo que indica resistências em que o programa não consegue suprir sozinho as defasagens da formação inicial.

Dessa forma, a pesquisa adverte que a Universidade deve reconhecer o PIBID como um instrumento formativo e que as lacunas devem ser percebidas com atenção pois, elas devem ser vistas como os desafios a respeito da formação e não as encarar como uma falha do programa.

As pesquisas de Largo (2013) e Vieira (2014) evidenciam que o PIBID tem sido compreendido como espaço privilegiado de aproximação entre a formação acadêmica e o exercício da docência. Em ambas as investigações, destaca-se a relevância das experiências vivenciadas no contexto escolar para a construção de saberes docentes e para o reconhecimento progressivo da profissão como campo de atuação. Ao mesmo tempo, os estudos indicam que as potencialidades do programa não eliminam os desafios da formação inicial, evidenciando a necessidade de articulação entre as ações do PIBID e o conjunto das experiências formativas desenvolvidas nos cursos de licenciatura.

Analogamente, os estudos de Moura (2013) e Canteiro (2015) compreendem o PIBID como um espaço formativo, onde os licenciandos podem adquirir saberes docentes através da imersão no ambiente escolar. A investigação da pesquisa de Moura (2013), se dá através de um grupo de estudo utilizando a técnica da observação participante, com uma turma de licenciatura em Matemática da UFU, baseada na relação Universidade e Escola. Essa análise, aponta que a interação entre licenciandos e professores da educação básica proporcionou uma troca de saberes que beneficia tanto a formação inicial do estudante, quanto a formação continuada do professor que leciona. Além disso, a pesquisa destaca que a desconexão entre o currículo da licenciatura e o PIBID pode conter o potencial transformador do programa.

A tese de Carvalho (2016) caracteriza-se por uma intervenção no PIBID, realizada a fim de compreender as relações do bolsista com o saber, o aprender e o ensinar Matemática. A coleta de dados de Carvalho (2016) baseia-se no registro de observações de aulas, entrevistas e reuniões, anotadas em caderno de campo. Em virtude disso, Carvalho (2016) pode compreender que no ambiente de sala de aula em que o bolsista estava inserido, eles ocupavam a posição de auxiliares, enquanto os supervisores organizavam toda gestão em sala de aula.

Desse modo, através da intervenção do pesquisador, ao suscitar maior envolvimento dos estudantes bolsistas em sala de aula, proporcionou modificações na relação com o saber, pois se pode ampliar as potencialidades formativas com os bolsistas assumindo a condução das aulas, resultando em um maior envolvimento do estudante em relação à docência Matemática.

Embora, o trabalho de Greco (2022) possua uma investigação diferente das demais feita predominantemente a partir de análise documental, cumpre um propósito similar à pesquisa feita por Carvalho (2016). Ao mostrar os Conhecimentos Pedagógicos do Conteúdo (PCK) por licenciandos do curso de Matemática, os documentos analisados por Greco (2022) são os portfólios que possuem as narrativas dos processos formativos vivenciados no PIBID.

Entretanto, revelam-se lacunas quanto a outros saberes essenciais como a base para o Conhecimento para o Ensino (BCE). Para isso, Greco (2022) traz uma proposta para ampliamento do escopo formativo do PIBID no currículo da licenciatura. Essa medida pode melhorar as experiências pontuais do PIBID para a formação docente, o que pode potencializar seu impacto para a qualificação profissional.

Os estudos de Moura (2013), Canteiro (2015), Carvalho (2016) e Greco (2022) convergem ao destacar que os processos formativos vivenciados no PIBID extrapolam a observação da prática docente, envolvendo diferentes formas de participação dos licenciandos no cotidiano escolar. As pesquisas evidenciam que a construção de saberes profissionais ocorre por meio da interação com professores da Educação Básica, da reflexão sobre a prática e da

participação em situações concretas de ensino. Entretanto, também apontam limites relacionados ao grau de protagonismo dos bolsistas e à necessidade de ampliar espaços de atuação que favoreçam maior autonomia e envolvimento nas ações pedagógicas.

Não obstante, a pesquisa de Neves (2014) problematiza a formação inicial do professor de Matemática através da análise das práticas trabalhadas no PIBID/IFPI. Dessa forma, Neves (2014) investiga se o programa incentiva as práticas pedagógicas na formação inicial e quais verdades sobre a docência os licenciandos assimilam nesse processo. Para isso, Neves (2014) utilizou entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e supervisores do programa, e teve acesso aos relatórios trimestrais que usou como fonte documental.

Além disso, os achados de Neves (2014) apontam três recorrências usadas como representação para núcleo de sentido das práticas de iniciação à docência do PIBID/IFPI sendo elas: 1) durante a elaboração de projetos; 2) na aplicação de jogos educativos e 3) no emprego de recursos tecnológicos. Portanto, Neves (2014) trouxe um olhar para a sua pesquisa que questiona as práticas incentivadas e desenvolvidas pelo programa, assim como a volatilidade de verdades criadas ao longo da docência, o que constitui um espaço formativo para entender que nada é suficientemente bom ou ruim e que é necessário olhar pela perspectiva histórica para entender a prática.

Corrêa (2013), por sua vez, analisa a aquisição dos conhecimentos matemáticos e dos conhecimentos para exercício da docência em um grupo de licenciandos participantes do PIBID inseridos na Educação Básica. Desse modo, Corrêa (2013) aplicou a metodologia de estudo de caso com sete licenciandos em Matemática do IFES/Campus Vitória e coletou os dados a partir da observação participante e análise documental.

Os resultados da pesquisa feita por Corrêa (2013) revelam uma articulação de saberes advindo das experiências do professor de Matemática envolvendo esses licenciandos e que essa troca é fruto de um processo proporcionado pelo PIBID. Ainda, acrescenta que essas trocas beneficiam tanto o Ensino Superior como a Educação Básica por fornecer essa vivência de aprendizagem ao licenciando que será o futuro professor inserido no contexto da Educação Básica.

Ao voltar o olhar para o estudante de licenciatura, Ferreira (2017) analisa as potencialidades das narrativas (auto)biográficas na formação do futuro professor de Matemática inseridos no PIBID do INMA/UFMS, Campus de Campo Grande. Nesse sentido, a análise feita por Ferreira (2017) acompanhou por dois semestres durante 13 reuniões os movimentos em torno das narrativas (auto)biográficas, para isso os bolsistas gravaram vídeos sobre suas

trajetórias, que foram analisados tanto por Ferreira (2017) como por pesquisador de outras Universidades.

A análise dessa pesquisa evidencia dois pontos primordiais que se constituíram como temas, a saber: a avaliação e constituição identitária do professor de Matemática. Para tanto, Ferreira (2017) identifica como elementos relevantes a criação de outros espaços na formação inicial de professores de Matemática em que suas experiências advindas do ser-aluno na Educação Básica possam ser problematizadas para superar o processo da naturalização de reprodução.

Na sequência destacam-se quatro produções de Maria Aparecida Silva Souza, realizadas entre 2018 e 2019, em parceria com seu orientador de doutorado, que tratam de forma contínua a temática do PIBID. Inicialmente, Souza (2018) com sua tese de doutorado traz como objetivo geral mostrar o significado do PIBID/IFES no Campus de Itapemirim para os estudantes, professores em formação no curso de licenciatura em Matemática. Partindo do pressuposto que o PIBID insere os licenciandos em sala de aula para vivenciar a cultura e ações desenvolvidas na Educação Básica. Para tanto, a autora realizou uma coleta dados com esses estudantes bolsistas a fim de analisar por meio de questionários de caracterização e entrevista para entender quais significados são atribuídos por esses estudantes referente aos conhecimentos matemáticos.

Com isso, a autora formula como hipótese que os significados atribuídos por esses estudantes quanto ao impacto das ações das atividades realizadas pelo subprojeto de Matemática são positivos e que o programa tem contribuído por oportunizar a prática e as reflexões através da integração no ambiente escolar.

As produções analisadas nesta etapa ampliam a compreensão do PIBID ao evidenciar dimensões relacionadas à constituição identitária, às narrativas formativas, à produção de saberes docentes e ao desenvolvimento profissional. Os estudos indicam que as experiências vivenciadas pelos licenciandos favorecem processos de reflexão sobre o ensinar, o aprender e o tornar-se professor, contribuindo para a construção de sentidos acerca da docência. Nessa direção, o programa é compreendido não apenas como espaço de prática pedagógica, mas como contexto formativo que mobiliza conhecimentos, experiências, valores e formas de reconhecimento da profissão docente.

Os trabalhos selecionados para compor a categoria 2 evidenciaram o PIBID como um espaço de produção e circulação de saberes plurais, envolvendo licenciandos, professores supervisores e coordenadores de área em processos formativos compartilhados. As pesquisas

analisadas demonstram que as experiências vivenciadas no programa favorecem a articulação entre teoria e prática, a reflexão sobre a docência e a construção de conhecimentos profissionais relacionados ao ensino de Matemática. Além disso, indicam que os sujeitos envolvidos atribuem diferentes significados às experiências formativas, produzindo movimentos de apropriação, resistência e ressignificação que contribuem para a construção da identidade profissional docente.

Essas apropriações indicam que o PIBID exerce influência significativa na integração entre teoria e prática na formação dos licenciandos em Matemática. Ao participarem das atividades do programa, os estudantes passam a vivenciar o cotidiano escolar, observar práticas docentes, planejar intervenções pedagógicas e refletir sobre os desafios concretos da sala de aula. Desse modo, o PIBID possibilita que o futuro professor se aproxime do espaço profissional em que poderá atuar, construindo sentidos sobre a docência a partir da experiência vivida, e não apenas do estudo teórico sobre a profissão. Essa inserção contribui para a constituição da identidade profissional docente, pois permite ao licenciando reconhecer-se gradualmente como sujeito em formação para o exercício da docência.

As resistências, por sua vez, referem-se às problemáticas, tensões e limites que ainda atravessam o processo de formação inicial e a própria organização das experiências no PIBID. Entre esses aspectos, destacam-se a necessidade de ampliar a autonomia dos bolsistas de iniciação à docência nas atividades desenvolvidas, bem como de fortalecer o diálogo entre universidade e escola. Tais resistências não anulam as contribuições do programa, mas evidenciam pontos que precisam ser problematizados e superados para que a formação seja mais participativa, colaborativa e articulada com as demandas reais da Educação Básica.

Nesse sentido, o PIBID pode ser compreendido como um espaço de produção coletiva de conhecimentos, no qual licenciandos, professores supervisores e docentes coordenadores compartilham experiências, saberes e reflexões sobre a docência. Ao mesmo tempo em que contribui para a formação inicial dos licenciandos, o programa também favorece processos de formação continuada, pois envolve professores que formam e também se formam na relação com os demais sujeitos e com as práticas desenvolvidas no contexto escolar.

As produções reunidas nesta categoria evidenciam o PIBID como espaço plural de experiências formativas, no qual licenciandos, supervisores e coordenadores de área constroem saberes docentes a partir de práticas colaborativas, narrativas formativas e relações reflexivas com o ensinar e aprender Matemática. Diferentemente da primeira categoria, que enfatiza a dimensão das políticas públicas, os estudos aqui analisados aprofundam os processos subjetivos

e profissionais que emergem da participação no programa, destacando movimentos de apropriação, resistência e ressignificação da docência.

Sob a perspectiva teórica adotada nesta investigação, tais evidências reforçam a compreensão do PIBID como experiência situada de mediação formativa, na qual a atuação do docente universitário, em diálogo com a escola básica, configura-se como dimensão constitutiva da Pedagogia Universitária. As narrativas analisadas indicam que a inserção no programa favorece processos reflexivos que contribuem para a constituição da identidade profissional docente, não como resultado linear, mas como movimento contínuo de construção, marcado por tensões, aprendizagens e reinterpretações da prática.

À luz dessas aproximações teóricas, que evidenciam o PIBID como espaço de mediação formativa e de constituição da identidade profissional docente, torna-se necessário explicitar os caminhos metodológicos que sustentam esta investigação, apresentando as escolhas epistemológicas, os procedimentos de produção de dados e o percurso analítico adotado.

2.3 Método e o percurso metodológico: os caminhos percorridos na pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, adequada à compreensão de significados, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências formativas. Trata-se de uma abordagem que ultrapassa descrições superficiais, exigindo interpretação situada dos fenômenos. Conforme Gamboa (1995, p. 94) a pesquisa qualitativa demanda o "comando do intérprete, que assume a 'subjetividade fundante do sentido', recuperando significados dentro de seus contextos de significação".

No que se refere ao delineamento, a investigação assume características de estudo de caso, compreendido como "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (Yin, 2001, p. 32). Assim, define-se como caso desta pesquisa o *Subprojeto PIBID/Matemática da UNEMAT/Cáceres, Campus Universitário "Jane Vanini"*, e como fenômeno investigado a compreensão de como esse subprojeto, entendido como espaço de mediação formativa no âmbito da Pedagogia Universitária, se constitui como experiência formativa na construção da identidade profissional docente de licenciandos em Matemática, a partir das percepções de coordenadores de área e de bolsistas egressos.

Ainda que centrado em um caso específico, o estudo pode favorecer reflexões sobre fenômenos semelhantes relacionados a programas de iniciação à docência e seus desdobramentos na formação inicial. Gatti, Barretto e André (2011), apontam a distância

historicamente presente entre teoria e prática nos currículos de formação de professores, reforçando a relevância de programas que aproximem a escola básica e a universidade, criando espaços dialógicos de saberes. Nóvoa (2013 p. 204) também enfatiza que "é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar" que se deve centrar o esforço de renovação da formação docente, o que reforça a importância de experiências formativas inseridas no cotidiano escolar.

Além dos procedimentos bibliográficos, a pesquisa mobiliza análise documental, sobretudo para compreender o percurso histórico do subprojeto PIBID/Matemática na UNEMAT/Cáceres. A análise documental vale-se de documentos originais e constitui técnica decisiva nas ciências humanas (Raimundo, 2006). Para Lüdke e André (1986), trata-se de identificar informações factuais a partir de questões e hipóteses de interesse. Foram analisados editais e documentos oficiais relacionados ao PIBID, disponíveis em portais institucionais e órgãos responsáveis.

Durante esse levantamento, identificou-se a ausência de um banco de dados institucional sistematizado sobre a trajetória dos subprojetos do PIBID/Matemática na UNEMAT/Cáceres. Diante disso, foram consultados editais nacionais, documentos disponibilizados em portais oficiais do MEC e da CAPES, bem como informações disponíveis no site da UNEMAT. Por meio dessas buscas, localizou-se documentação relativa ao subprojeto PIBID/Matemática, incluindo editais específicos de seleção de bolsistas a partir de 2012, sem a pretensão de realizar um mapeamento exaustivo de todos os editais publicados ao longo do período.

Além das fontes documentais utilizadas na pesquisa, foram consideradas informações complementares obtidas por meio de uma pesquisa exploratória inicial realizada junto ao coordenador do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres. Essa etapa teve caráter exploratório e teve como objetivo identificar os docentes que atuaram como coordenadores de área do subprojeto ao longo dos anos, bem como levantar informações iniciais sobre a inserção do curso de Matemática no programa. Posteriormente, essas informações foram complementadas pelas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, especialmente no que se refere aos objetivos do subprojeto, aos resultados alcançados, à articulação do PIBID com o curso de Licenciatura em Matemática e aos desafios, limitações e possibilidades de aperfeiçoamento do programa.

No trabalho de campo, utilizaram-se questionários[3] mistos e entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, os questionários foram aplicados como etapa preparatória para

[3] Conforme Apêndice B.

as entrevistas, possibilitando a caracterização dos participantes e subsidiando a elaboração das questões. Posteriormente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de área, em exercício ou que atuaram anteriormente no programa, considerando sua posição estratégica na mediação formativa e na organização pedagógica do subprojeto.

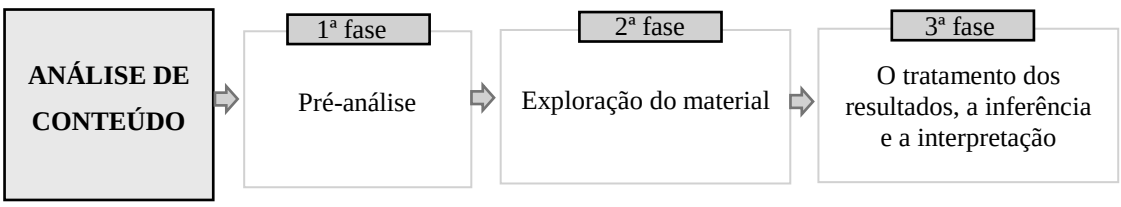
Para compor o grupo de bolsistas egressos, adotou-se amostragem não probabilística por indicação (Fávero; Belfiore, 2017), procedimento que viabilizou o acesso aos participantes e permitiu contemplar diversidade de experiências em diferentes edições do programa. Aos egressos, aplicou-se também questionário misto, buscando conhecer opiniões, percepções e experiências vivenciadas (Gil, 1999).

A pesquisa contou com oito participantes, sendo três docentes coordenadores de área do Subprojeto PIBID/Matemática e cinco bolsistas egressos, vinculados a diferentes edições do programa. Esse recorte permitiu analisar o desenvolvimento do subprojeto e seus desdobramentos na constituição da identidade profissional docente.

Para análise dos dados, utilizou-se análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), entendida como um conjunto de técnicas que, por procedimentos sistemáticos, permite inferências sobre condições de produção e recepção das mensagens. Nesta investigação, o corpus analítico é constituído pelas respostas aos questionários e pelas entrevistas realizadas com coordenadores de área e bolsistas egressos, buscando responder à questão-problema: como o PIBID, no âmbito da Pedagogia Universitária, se configura como espaço formativo para a constituição da identidade profissional docente dos licenciandos em Matemática, a partir da percepção dos coordenadores de área e dos bolsistas egressos do subprojeto PIBID/Matemática da UNEMAT/Cáceres?

A análise seguiu as três fases propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação Figura 2. As categorias analíticas foram construídas *a posteriori*, emergindo do material empírico, em diálogo com os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

Figura 2 – Representação adaptada das 3 fases da análise de conteúdo por Bardin (1977)



Fonte: Adaptado de Bardin (1977, p. 95)

A Figura 2 retrata o percurso metodológico delineado nesta investigação, evidenciando as etapas que orientaram a organização, a análise e a interpretação dos dados produzidos. Este percurso conta com três fases que estão dispostas em formato sequencial, apesar disso as fases são mutuamente dependentes.

A primeira fase da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), denomina-se pré-análise, etapa na qual se organiza e seleciona o campo da investigação. Refere-se ao momento da leitura flutuante do material e da formulação de hipóteses iniciais. Em síntese, essa fase intermedia o planejamento que orientará as fases seguintes, denominadas de exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na fase de exploração do material, os dados são codificados e categorizados. Nesta etapa, o pesquisador interpreta e atribui unidades de significado aos dados. A última fase, denominada interpretação é o momento em que o pesquisador se dedica em fazer as inferências dos achados, acompanhada dos pressupostos teóricos de autores que dialoguem com os resultados obtidos do problema de pesquisa.

Em suma, as categorias analíticas foram construídas *a posteriori*, emergindo do próprio material empírico, em diálogo com os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, em conformidade com as três fases propostas por Bardin (1977). Esses dados foram organizados e agrupados a partir das respostas obtidas na pesquisa com os docentes coordenadores de área e suas respectivas indicações de bolsistas que passaram pelo programa.

2.4 O Lócus e os participantes da pesquisa

O lócus desta investigação é o curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres-MT. Nesse contexto, busca-se compreender como o PIBID, enquanto espaço de mediação formativa no âmbito da Pedagogia Universitária, se constitui como experiência formativa na construção da identidade profissional docente dos licenciandos em Matemática, a partir das percepções de docentes coordenadores de área e de bolsistas egressos do Subprojeto PIBID/Matemática.

Para a identificação dos docentes que atuaram como coordenadores de área, elaborou-se uma linha do tempo com base em pesquisa documental na página institucional do PIBID/UNEMAT, especialmente por meio dos editais de seleção de bolsistas.

Entre 2012 e 2019, os editais informavam os nomes dos coordenadores de área por subprojeto, o que possibilitou identificar os responsáveis em cada edição. A partir de 2020, observou-se mudança no formato dos editais, com foco em cadastro de reserva e sem menção

explícita à coordenação de área, o que dificultou o acesso a informações apenas por fontes oficiais.

Diante disso, realizaram-se contatos institucionais junto à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e ao curso de graduação em Matemática da UNEMAT/Cáceres, buscando informações sobre o histórico do subprojeto. Foi informado que, em razão de diretrizes relacionadas à LGPD, dados pessoais de bolsistas e outros detalhes individuais não poderiam ser disponibilizados. Ainda assim, a coordenação do curso indicou o contato da atual coordenadora de área do subprojeto, o que possibilitou complementar a linha do tempo dos docentes responsáveis, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Relação de coordenadores que assumiram o subprojeto PIBID/Matemática de Cáceres-MT

Coordenador(a)	Ano
Marcos Francisco Borges	2012 – 2013
Marcos Francisco Borges e Vitérico Jabur Maluf	2014 - 2015
Vitérico Jabur Maluf	2016 – 2019
Marcia Cristina Dal Toé	2020 – 2025

Fonte: Autoria própria (2025), a partir dos editais de bolsista e levantamento junto à coordenação. Observa-se que os nomes estão publicamente à disposição.

Na sequência, para composição do grupo de bolsistas egressos, adotou-se indicação pelos coordenadores, respeitando os limites éticos e as normativas vigentes, buscando garantir diversidade de experiências formativas entre diferentes edições do programa.

2.5 Procedimentos éticos da pesquisa

Em consonância com os princípios éticos que orientam as pesquisas envolvendo seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais, esta investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer n. 7.290.099, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), vinculada ao Sistema CEP/CONEP. A aprovação ética assegura que todas as etapas do estudo respeitam os princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade, garantindo a proteção dos direitos e da dignidade dos participantes.

Antes da participação, todos os sujeitos foram informados acerca dos objetivos, procedimentos metodológicos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa, bem como sobre a voluntariedade da participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem

prejuízos de qualquer natureza. A anuência foi formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice A, elaborado em linguagem acessível e disponibilizado aos participantes em duas vias.

Com o objetivo de preservar a confidencialidade e o anonimato, os participantes foram identificados por meio de códigos alfanuméricos ao longo do processo de análise e apresentação dos resultados, impossibilitando sua identificação direta. Os dados produzidos foram utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos, armazenados em ambiente digital seguro e acessados apenas pela pesquisadora responsável, em conformidade com os princípios de sigilo, proteção de dados e integridade científica.

3 FORMAÇÃO INICIAL E MEDIAÇÕES FORMATIVAS: LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, PPC E PIBID NA UNEMAT/CÁCERES

"Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo
que nós nos fazemos."
(Paulo Freire)

A afirmação freireana remete à compreensão de que a constituição do sujeito não é um dado acabado, mas um processo histórico, relacional e experiencial. Ao afirmar que nos fazemos "experimentando-nos no mundo", Freire desloca a formação da lógica da transmissão para a lógica da práxis, isto é, da ação refletida em contextos situados. Tal perspectiva ilumina o debate sobre a formação inicial de professores, especialmente quando compreendida como experiência situada, mediada por relações, linguagens e práticas institucionais.

É nesse horizonte que esta seção se inscreve. Ao discutir a formação inicial de professores de Matemática no Brasil e situar o curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, buscamos evidenciar que tornar-se professor não se produz de forma espontânea ou exclusivamente individual, mas no interior de condições históricas, curriculares e políticas que atravessam a Educação Superior e a relação universidade–escola.

No plano dos objetivos da pesquisa, esta seção atende prioritariamente ao objetivo específico (i), ao reconstruir o percurso histórico e formativo do PIBID, em especial do subprojeto PIBID/Matemática, no curso investigado, situando-o no contexto das políticas de formação inicial. Ao mesmo tempo, prepara a aproximação com o objetivo específico (ii), ao situar o PIBID no âmbito da Pedagogia Universitária, discussão que será aprofundada na seção seguinte, em articulação direta com a categoria identidade profissional docente.

Para tanto, inicialmente apresentamos um panorama nacional da formação de professores de Matemática, destacando marcos históricos e normativos que incidem sobre as licenciaturas. Em seguida, situamos a trajetória da UNEMAT e do curso de Matemática no Campus "Jane Vanini", analisando as reformulações dos Projetos Pedagógicos de Curso e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico. Por fim, discutimos o PIBID enquanto política pública de formação e permanência, bem como o subprojeto PIBID/Matemática na UNEMAT/Cáceres, evidenciando o programa como espaço privilegiado de articulação universidade–escola e como contexto empírico deste estudo.

Dessa forma, esta seção articula formação inicial, políticas educacionais, organização curricular e PIBID como dimensões indissociáveis para compreender o cenário em que se produzem as mediações formativas analisadas nesta dissertação.

3.1 Panorama nacional da formação de professores de Matemática

Esta subseção apresenta um panorama da formação de professores de Matemática no Brasil. Para compreendê-la, torna-se necessário considerar o percurso histórico da Educação Superior e as transformações político-institucionais que atravessam a organização dos cursos de licenciatura ao longo do tempo.

Em conformidade com esse percurso, registra-se que o primeiro curso de Matemática no Brasil foi instituído em 1934, na Universidade de São Paulo (USP), criada pelo governo do Estado de São Paulo em 25 de janeiro do mesmo ano, por meio do Decreto nº 6.284. Cabe destacar que, nesse momento inicial, tratava-se de um curso de bacharelado em Matemática, conforme indicado por Cardoso (1982).

Segundo Cardoso (1982), a criação da USP articulou-se a um projeto político de formação de elites intelectuais, o que evidencia, naquele contexto, um processo de expansão do ensino superior ainda restrito a determinados grupos sociais.

Nas décadas seguintes, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconfiguraram aspectos da organização educacional, com marcos importantes em 1961, 1971 e 1996. Com vistas a sintetizar mudanças relacionadas ao Ensino Superior, apresenta-se, no Quadro 4, um comparativo entre essas normativas, destacando contextos, formas de regulação e implicações para acesso e autonomia universitária.

Quadro 4 - Comparativo entre as LDB's e o Ensino Superior

Panorama	LDB nº 4.024	LDB nº 5.692	LDB n° 9.394
Data da promulgação	20 de dezembro de 1961	11 de agosto de 1971	20 de dezembro de 1996
Contexto histórico	1ª LDB aprovada após 13 anos de debates em congressos.	Regime militar – A educação alinhada as necessidades de mercado.	Redemocratização – Direito universal à educação para todos através da constituição de 1988, que organiza a Educação em Níveis/Etapas e Modalidades.
Como trata a Educação Superior ou o Ensino Superior	Dá mais autonomia aos órgãos estaduais, reduz a centralização do MEC e regulariza a existência dos Conselhos Estaduais de	Tratava apenas dos níveis de 1º e 2º graus, sem mencionar o ensino superior, regulado por lei específica.	Divide os níveis educacionais em Educação Básica e Educação Superior; promove a descentralização e autonomia de escolas e

	Educação e do Conselho Federal de Educação.		universidades e institui avaliação regular.
Acesso ao Ensino/Educação Superior	Acesso limitado restrito a uma elite.	Ainda elitizado tendo o acesso restrito a poucos.	Ampliado a partir das políticas de democratização.
Autonomia Universitária	Parcial	Limitada	Consolidada

Fonte: Elaboração própria com base em Chaves (2021, n.p).

O Quadro 4 evidencia que, em diferentes contextos histórico-políticos, as dinâmicas de acesso à Educação Superior e as condições de autonomia universitária sofreram mudanças relevantes. Nesse processo, a Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito de todos (Brasil, 1988) e a LDB nº 9.394/1996 reorganizou os níveis educacionais. Embora a ampliação do acesso ao Ensino Superior tenha se intensificado nas décadas seguintes, esse movimento ocorreu de forma desigual, exigindo atenção às condições de permanência e conclusão, particularmente nas licenciaturas.

Com a LDB nº 9.394/1996, o art. 44 define que os cursos de graduação se destinam a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio, podendo ser oferecidos por Instituições de Educação Superior (IES) públicas ou privadas. A partir desse cenário, a formação de professores de Matemática expandiu-se para múltiplas regiões do país, passando a atender públicos mais diversificados. Entretanto, a ampliação do acesso não assegura, por si só, permanência e êxito formativo, o que recoloca em pauta os desafios estruturais que atravessam os cursos de licenciatura.

Nesse contexto, dados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) permitem observar tendências de oferta, distribuição regional, perfil discente e indicadores de conclusão e desistência. A partir desses dados, identificam-se disparidades entre regiões no que se refere à oferta de cursos, com maior concentração em determinadas áreas e menor capilaridade em outras (INEP, 2025). Essa configuração evidencia distribuição desigual da oferta formativa e sugere relações entre território, demanda e oportunidades de formação docente. Observa-se maior concentração de cursos nas regiões Sul, Sudeste e no litoral do Nordeste. Em contrapartida, as regiões Norte e Centro-Oeste detêm menor oferta, concentrada sobretudo em cidades-polo (INEP, 2025).

Conforme microdados do INEP (2010), em 2010 havia 714 cursos de Licenciatura em Matemática e 357 IES ofertantes. Em 2023, registraram-se 649 cursos distribuídos em 329 instituições. Esses números indicam variação na oferta e reforçam a necessidade de analisar, além do quantitativo, as condições de permanência e conclusão.

A Tabela 3 apresenta indicadores de trajetória do curso de Matemática, Licenciaturas que formam professores no Brasil, considerando o coorte de ingressantes de 2010 acompanhado entre 2010 e 2019. Esse recorte permite observar permanência, conclusão e desistência ao longo de nove anos, por meio de taxas acumuladas e anuais.

Tabela 2 - Média anual dos indicadores de trajetória do curso de matemática – formação de professores no Brasil.

Ano Base	Taxa de Permanência - TAP (%)	Taxa de Conclusão Acumulada - TCA (%)	Taxa de Desistência Acumulada - TDA (%)	Taxa de Conclusão Anual - TCAN (%)	Taxa de Desistência Anual - TDAN (%)
2010	88,69	1,27	10,04	1,27	10,04
2011	71,74	5,67	25,42	1,57	15,38
2012	52,94	8,83	38,23	5,99	12,81
2013	36,55	16,53	46,93	7,70	8,69
2014	20,46	26,73	52,81	10,21	5,88
2015	10,69	33,50	55,81	6,77	3,00
2016	6,00	35,79	58,21	2,29	2,40
2017	3,70	36,68	59,61	1,06	1,27
2018	2,02	37,56	60,43	0,71	0,95
2019	1,21	37,91	60,87	0,36	0,44
TOTAL	**29,40**	**23,78**	**46,82**	**3,79**	**6,09**

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do censo da educação superior, INEP (2019)

A análise do coorte indica que, no ano de ingresso, 2010, a taxa de permanência era de 88,69%, sugerindo forte vinculação inicial dos estudantes ao curso. Nos anos subsequentes, observa-se redução progressiva dessa taxa, chegando a 1,21% em 2019, o que significa que, ao final do período, poucos estudantes permaneciam vinculados ao grupo inicial, seja por conclusão, seja por desistência.

Observa-se, ainda, que a desistência anual se concentra com maior intensidade nos primeiros anos do curso, enquanto as taxas anuais de conclusão alcançam maiores percentuais entre o terceiro e o quinto ano de acompanhamento, período próximo ao tempo regular de integralização. Em síntese, o recorte 2010–2019 evidencia evasão elevada nos anos iniciais e conclusão gradual ao longo do tempo, resultando em desistência acumulada significativamente superior à conclusão acumulada.

Diante desse panorama, marcado por variações na oferta e por elevada desistência, torna-se relevante discutir mecanismos que possam sustentar a permanência e produzir condições de conclusão nas licenciaturas. Hoffmann et al. (2025) compreendem permanência e evasão como fenômenos complexos e multidimensionais, com impactos para instituições,

sociedade e economia. No campo das licenciaturas, essa problemática também repercute na Educação Básica, ao reduzir o número de professores habilitados, com possíveis efeitos sobre o ensino de Matemática (Brasil, 2007).

Assim, entendemos evasão como o desligamento do estudante do Ensino Superior sem a outorga do grau, podendo ocorrer por solicitação do próprio estudante, troca de curso, abandono ou desistência (Hoffmann et al., 2025). Desse modo, o aumento do número de instituições e da oferta de cursos de Licenciatura em Matemática não assegura, por si só, a formação e a habilitação. Torna-se necessário aprofundar a compreensão sobre ações que funcionam como mecanismos de permanência e sobre como a organização do trabalho pedagógico, as metodologias e as políticas educacionais adotadas podem sustentar a continuidade dos estudantes na formação inicial docente.

O panorama apresentado evidencia que a expansão da Educação Superior, embora tenha ampliado oportunidades de acesso à formação docente, não eliminou desigualdades relacionadas à permanência e à conclusão dos cursos. No caso das licenciaturas em Matemática, os indicadores revelam que a evasão permanece como desafio significativo, especialmente nos anos iniciais da graduação. Esse cenário reforça a necessidade de compreender como instituições e cursos organizam suas propostas formativas e desenvolvem estratégias voltadas à permanência estudantil, aspecto que conduz à análise da trajetória da UNEMAT e da Licenciatura em Matemática no Campus Universitário “Jane Vanini”, em Cáceres.

3.2 A trajetória de expansão da UNEMAT e a Licenciatura em Matemática na UNEMAT – Cáceres: histórico e modalidades de Formação

A história da UNEMAT inicia-se em 1978, com a criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), por meio do Decreto Municipal n° 190. Em 15 de agosto do mesmo ano, a instituição passa a funcionar como entidade autárquica municipal. Ao longo do tempo, sua estrutura organizacional passou por diferentes denominações, como IESC[4], FUCUC[5] e FCESC[6], até que, em 1993, recebeu o reconhecimento como Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FUNEMAT). Em 1996, passou a funcionar com o *status* de universidade e conquistou autonomia didático-científica, administrativa, pedagógica e de gestão (UNEMAT, 2025).

[4] IESC – Instituto de Ensino Superior de Cáceres
[5] FUCUC – Fundação Centro Universitário de Cáceres
[6] FCESC – Fundação de Ensino Superior de Cáceres

A expansão da UNEMAT intensificou-se a partir da década de 1990, com a abertura de núcleos fora da cidade de Cáceres-MT. Inicialmente, foram contempladas cidades como Sinop, Alta Floresta, Alto Araguaia, Nova Xavantina e Pontes e Lacerda; em 1991, a expansão prosseguiu com a implantação de unidades em Luciara e Barra do Bugres; posteriormente, em 1995, com Tangará da Serra e, em 1999, com Juara, em efetivo exercício a partir de 2001. (UNEMAT, 2025). Nesse percurso, a UNEMAT consolidou-se como importante instituição de formação de sujeitos e de transformação regional, como destacam Zattar et al. (2018, p. 5) ao afirmar que a instituição "vem transformando a realidade das cidades mato-grossenses com a oferta de cursos nos campi e núcleos".

O curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT, Campus Universitário "Jane Vanini", em Cáceres, tem sua origem no curso de Licenciatura Curta em Ciências, ofertado de 1979 a 1989, período em que a instituição ainda era denominada Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC). À época, a instituição ofertava Licenciatura Plena em Letras e Licenciatura em Estudos Sociais; no início de 1979, criou-se o curso de Licenciatura de 1º Grau em Ciências, ofertado semestralmente.

Em 1990, a instituição propôs a criação da Licenciatura Plena em Matemática, no Campus Universitário "Jane Vanini", realizando seu primeiro vestibular em 20 de julho do mesmo ano. A implantação foi autorizada em 1992, por decreto presidencial (DOU 22/10/1992), e o curso foi reconhecido em 1999, inicialmente pelo prazo de três anos. Conforme sintetiza o Quadro 5, a Licenciatura em Matemática da UNEMAT passou por sucessivos processos de reconhecimento e renovação, o que contribuiu para sua consolidação regional.

Quadro 5 - Linha do tempo da Licenciatura em Matemática da UNEMAT – Campus Cáceres

Ano/Período	Marco	Documento Legal	Validade/Período de Reconhecimento
1979–1989	Oferta da Licenciatura Curta em Ciências, quando a instituição ainda era a Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC).	Resolução nº 61 de 21/12/1978 – CEE	
1990	Criação da Licenciatura Plena em Matemática e realização do 1º vestibular (20/07/1990).		
1992	Autorização oficial do curso.	Decreto Presidencial de 21/10/1992 (*DOU* 22/10/1992)	
1999	Primeiro reconhecimento do curso.	Portaria nº 190/1999 – SEDUC-MT (13/04/1999, *DOE* 19/04/1999)	3 anos.
2003	Renovação do reconhecimento.	Portaria nº 053/2003 – SEDUC-MT (15/04/2003, *DOE* 25/04/2003)	4 anos.

2007	Renovação do reconhecimento e reestruturação do PPC.	Portaria nº 076/2007 – CEE-MT (23/03/2007, *DOE* 24.559); Resolução nº 018/2007 – CONEPE	5 anos
2008	Adequação da matriz curricular e homologação pelo CONEPE.	Resolução nº 061/2008 – *Ad Referendum* (04/09/2008); Resolução nº 136/2008 – CONEPE	
2012	Renovação do reconhecimento do curso.	Portaria nº 012/2012 – GAB/CEE-MT (11/06/2012, *DOE* 25.820)	24/03/2012 23/03/2017
2017	Renovação do reconhecimento e aprovação do atual PPC.	Portaria nº 016/2017 – GAB/CEE-MT (18/04/2017, *DOE* 27.003); Resolução nº 009/2018 – CONEPE	4 anos.
2024	PPC de 2024	Implementação a partir de 2024/1	Aplica-se aos discentes do 1° ao 6° semestre, os estudantes do 7° e 8° assegura-se o direito de concluir o curso sob o PPC de 2018.

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Matemática campus “Jane Vanini” (UNEMAT, 2024).

Esses marcos regulatórios orientam a organização do trabalho pedagógico do curso e sustentam reformulações do PPC. Ao mesmo tempo, tais marcos expressam concepções de docência e de formação que atravessam o cotidiano universitário, incidindo sobre o modo como licenciandos experienciam a profissão e elaboram sentidos sobre “ser professor”. Entre os ajustes recentes, destaca-se a versão de 2024, que inclui o PIBID na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo-o como uma das metodologias e políticas educacionais adotadas pelo curso.

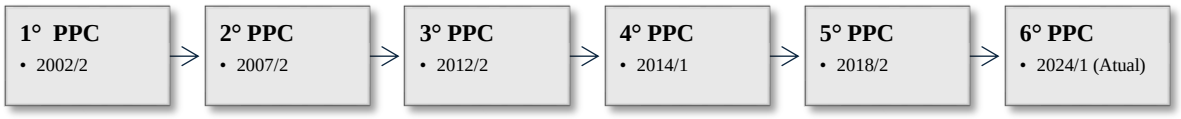
A trajetória da Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres evidencia que a formação inicial de professores é atravessada por decisões institucionais, marcos regulatórios e processos de reformulação curricular. Nesse contexto, a consolidação do curso não se restringe ao reconhecimento legal, mas envolve a construção de um projeto formativo que expressa concepções de docência, ensino e formação. É nesse horizonte que o Projeto Pedagógico de Curso assume centralidade como documento orientador das experiências formativas desenvolvidas na licenciatura.

3.2.1 Reformulações Curriculares e adequações no Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento que organiza a concepção do curso, a estrutura curricular, metodologias e diretrizes para o trabalho docente. Nesse sentido, Gomes et al. (2024, p. 4) destacam que "o PPC é um instrumento que deve ser elaborado coletivamente e apresentar com clareza os processos pedagógicos, principalmente porque impactam diretamente o trabalho docente, a formação dos acadêmicos e a sociedade". Em termos de Pedagogia Universitária, o PPC pode ser lido como um “texto formativo” que explicita, e também disputa, sentidos sobre ensinar, aprender e formar professores na universidade.

Essa compreensão dialoga com a trajetória da Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, cujos PPCs passaram por sucessivas reformulações ao longo dos anos. Tais adequações respondem a mudanças normativas e a necessidades formativas, refletindo reorganizações sobre o que se entende por formação de professores e por Educação Matemática, conforme pode ser visualizado na Figura 3.

Figura 3 - Reformulação dos PPCs da licenciatura em Matemática



Fonte: Elaboração própria com base no PPC atualizado de 2024.

A reformulação mais recente ocorreu em 2024, com implementação a partir do primeiro semestre letivo de 2024. Conforme estabelecido no PPC, a nova organização aplica-se aos ingressantes e aos estudantes do 2º ao 6º semestre, garantindo aos estudantes do 7º e 8º semestre o direito de concluir o curso sob o PPC de 2018.

Quanto à estrutura, o PPC organiza-se em capítulos que abordam concepção do curso, perfil do egresso, organização curricular, metodologias e políticas educacionais, bem como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. No que se refere ao perfil do egresso, prevê-se formação que articula conhecimentos teóricos e práticos da área, incluindo Matemática pura e aplicada, tecnologias, investigações contemporâneas e dimensões pedagógicas. Cabe, entretanto, problematizar como tais intencionalidades se materializam nas práticas de sala de aula universitária e nas experiências concretas de iniciação à docência, uma vez que é nesse “entre” que a identidade profissional docente vai se constituindo.

No capítulo referente a metodologias e políticas educacionais, o PPC explicita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, prevendo projetos, oficinas e seminários em espaços escolares e não escolares, com destaque para ações de pesquisa em Educação Matemática e participação em projetos institucionais. O PPC também prevê atividades voltadas à iniciação à docência, com programas como PIBID, PROBIC[7] e o PIBIC[8], integrando dimensões práticas e teóricas da formação docente.

Com relação à reestruturação curricular, o PPC de 2024 apresenta uma atualização curricular, respaldada pela Instrução Normativa n.º 003/2019, em relação à organização anterior do curso. Essa reestruturação contemplou a nova matriz curricular, os ajustes na carga horária e as formas de ingresso. Para orientar a transição entre a matriz anterior e a nova matriz curricular, foi implementado um quadro de equivalências destinado ao aproveitamento de componentes curriculares, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Equivalência entre a matriz antiga e a nova do Curso de Matemática UNEMAT-Cáceres

Matriz antiga	CH (h)	Tipo de Equivalência	Matriz nova	CH (h)
Álgebra linear	60	Total	Álgebra linear I	60
Desenho Geométrico	60	Total	Eletiva Livre	60
Eletiva I	60		Eletiva Livre	60
Estrutura e funcionamento da Educação Básica	60	Total	Organização e Gestão da Educação	60
Estruturas Algébricas I	60	Total	Álgebra I	60
Estruturas Algébricas II	60	Total	Álgebra II	60
Física Geral I	90	Total	Física I	60
Física Geral III	90	Total	Física II	60
Fundamentos da Matemática I	90	Total	Fundamentos de Matemática Elementar II	90
Fundamentos da Matemática II	90	Total	Fundamentos de Matemática Elementar III	90
História da Matemática	60	Total	Eletiva Livre	60
Introdução à Álgebra Linear	60	Total	Eletiva Livre	60
Prática Ed. Matemática I: Laboratório de Ensino I	60	Total	Laboratório de Ensino Matemática I	60
Prática Ed. Matemática II: Laboratório de Ensino II	60	Total	Laboratório de Ensino Matemática I	60
Seminário de Educação Matemática	60	Total	Seminário em Educação Matemática	30
Produção de texto e Leitura	60	Total	Leitura e Produção de Texto	60
TICs e Educação Matemática	60	Total	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino de Matemática	60

Fonte: Elaboração própria, adaptado do PPC do curso de Matemática.

[7] PROBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – origem: Estadual/Institucional, fomento: FAPEMAT ou recursos próprios da instituição.
[8] PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – origem: órgão federal, fomento: CNPQ.

Além das equivalências, foram incorporados novos componentes curriculares na matriz de 2024, entre os quais: Tendências em Educação Matemática II, Aritmética, Prática de Ensino de Matemática I, Metodologia Científica, Álgebra Linear II, Cálculo Diferencial e Integral IV e Prática de Ensino de Matemática II. Esses componentes passaram a ser ofertados gradativamente, com a finalidade de organizar a migração de forma progressiva.

Ademais, a implementação do PPC servirá para ingressantes do 1º ao 6º semestre letivo, seguindo o princípio da Resolução CNE/CP nº 2/2015, "todo licenciando tem direito a concluir o curso que começaram", dessa forma, os licenciandos do último ano, 7º e 8º semestre em curso, continuaram com o PPC iniciado em 2018, concluíram os estudos baseados na matriz antiga, o licenciando poderá cursar componentes da nova matriz curricular, desde que equivalentes aos previstos na matriz anterior.

Quanto à integralização curricular, o curso mantém a oferta de 40 vagas semestrais, com ingresso por Sistema de Seleção Unificada (SISU), editais de ocupação de vagas remanescentes e vestibular. A carga horária mínima foi ajustada de 3.240 horas para 3.500, distribuídas entre componentes obrigatórios, eletivos e atividades complementares. O curso funciona em regime de créditos, com integralização mínima de oito semestres e máxima de 14, no período noturno.

Entretanto, para além da estrutura normativa prevista no PPC, torna-se relevante analisar a dinâmica de ocupação das vagas e o quantitativo de concluintes, considerando que oferta e procura nem sempre se equivalem. A Tabela 4 apresenta dados da Supervisão de Apoio Acadêmico (SAA) sobre ingressantes, distribuição por sexo e número de formandos no período de 2021/1 a 2025/2.

Tabela 3 - Ingressantes, distribuição e número de formandos do curso de Licenciatura em Matemática (2021/1–2025/2)

Ano/semestre	Ingressantes	Homens	Mulheres	Formandos
2021/1	5	1	4	7
2022/1	9	5	4	7
2022/2	12	7	5	9
2023/1	33	13	20	6
2023/2	37	19	18	4
2024/1	35	25	10	7
2024/2	35	30	5	5
2025/1	31	24	7	2
2025/2	38	24	14	12

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SAA da UNEMAT/Cáceres (2026).

Observa-se que, até 2022/2, o número de ingressantes permaneceu abaixo da oferta total de vagas, indicando baixa ocupação, possivelmente relacionada ao período pandêmico. A partir de 2023, identifica-se crescimento no número de ingressantes. Quanto à distribuição por sexo, há predominância feminina no início do recorte e aumento da participação masculina a partir de 2024. Em relação ao número de formandos, há oscilação entre 2 e 12 estudantes no período analisado. Esses dados reforçam que a formação inicial envolve não apenas ingresso, mas trajetórias concretas de permanência e conclusão, que também atravessam processos de constituição da identidade profissional docente no interior do curso.

A análise do PPC evidencia que a formação inicial na Licenciatura em Matemática é organizada por meio de dispositivos curriculares, metodológicos e institucionais que orientam a trajetória dos estudantes. Entre esses dispositivos, destacam-se programas de iniciação à docência, como o PIBID, que ampliam as possibilidades de articulação entre universidade e escola básica e contribuem para a construção de experiências formativas que extrapolam os limites da sala de aula universitária.

3.3 O PIBID enquanto política pública de permanência e o Subprojeto PIBID/Matemática na UNEMAT/Cáceres

Esta subseção analisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública voltada à formação inicial de professores, considerando sua contribuição para a permanência dos licenciandos e para a produção de sentidos acerca da docência. Ao inserir estudantes de licenciatura em contextos reais da Educação Básica desde os primeiros anos do curso, o programa favorece a aproximação entre universidade e escola, ampliando as oportunidades de articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências construídas no cotidiano escolar.

No contexto da UNEMAT, por meio do subprojeto PIBID/Matemática, configura-se um espaço em que licenciandos, professores supervisores e docentes coordenadores compartilham experiências, saberes e responsabilidades relacionadas à formação docente. Nessa direção, o programa pode ser compreendido, à luz de Nóvoa (2017), como um “entre-lugar” formativo, situado na interface entre universidade, escola e profissão docente.

Mais do que promover uma aproximação institucional entre esses espaços, o PIBID possibilita a vivência de experiências vinculadas à observação, à intervenção pedagógica, à reflexão sobre a prática e ao acompanhamento sistemático dos processos de ensino e

aprendizagem. Desse modo, constitui-se como uma ação institucional capaz de favorecer articulações mais dialógicas entre teoria e prática, aspecto que será aprofundado na seção seguinte a partir das contribuições da Pedagogia Universitária.

Para desenvolver essa discussão, a subseção organiza-se em dois movimentos complementares: inicialmente, aborda o PIBID como política pública de formação e permanência na licenciatura; em seguida, reconstrói sua trajetória na UNEMAT e no subprojeto PIBID/Matemática do Campus Universitário "Jane Vanini", em Cáceres, evidenciando como essa política se materializa no contexto investigado.

3.3.1 O PIBID enquanto política pública de permanência

As transformações sociais das últimas décadas reconfiguraram modos de comunicação, relações e compreensões de mundo, tensionando também as formas de ensinar e aprender na Educação Básica. Neste contexto, o ensino de Matemática demanda abordagens que considerem múltiplas realidades e sentidos produzidos no cotidiano escolar. Como assinala D'Ambrósio (1993, p. 40), "[...] é importante que o professor entenda que a Matemática estudada deve, de alguma forma, ser útil aos alunos, ajudando-os a compreender, explicar ou organizar sua realidade".

Desse modo, a prática docente implica tanto o trabalho com conceitos e procedimentos matemáticos quanto a problematização de seus usos e significados em situações concretas, favorecendo aprendizagens mais situadas. Conforme Silva (2019, p. 52–53), "o ensino de Matemática não deve se exaurir da técnica e/ou das formalidades conceituais, mas precisa ser sóbrio o bastante a fim de se buscar o equilíbrio entre uma formação que contemple tanto as formalidades da técnica quanto da aplicabilidade de seu conhecimento".

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orienta a organização do ensino por competências e habilidades e tensiona a ideia de Matemática escolar restrita à memorização. Em diálogo com uma perspectiva crítica, Freire (2024, p. 142) problematiza a educação como experiência "fria" e defende que rigor intelectual não se opõe à presença de sentimentos, desejos e sonhos no ato educativo.

> Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 2024, p. 142)

Esse debate permite tensionar abordagens tecnicistas que marcaram historicamente o ensino de Matemática. Fiorentini (1995, p. 17) observa que “o tecnicismo mecanicista procura reduzir a Matemática a um conjunto de técnicas, regras e algoritmos, sem grande preocupação em fundamentá-los ou justificá-los”. Considerando as demandas contemporâneas, torna-se necessário ampliar perspectivas de ensino e de formação docente que reconheçam a pluralidade de sentidos e a historicidade das práticas educativas.

Nesse horizonte, na formação inicial de professores de Matemática, a Educação Matemática assume papel decisivo, pois é na universidade que o licenciando vivencia a transição entre ser estudante e tornar-se professor. Como afirma Nóvoa (2019, p. 200), é preciso compreender “o percurso do licenciando como processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional”, o que implica pensar a formação para além da assimilação de conteúdos, incorporando experiências formativas, reflexão pedagógica e inserção em contextos reais.

É nesse ponto que programas de iniciação à docência, como o PIBID, se destacam. O programa pode ser descrito como iniciativa voltada à “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica” (CAPES, 2018, p. 1). Conforme ressalta Martelet (2015), o PIBID confirma sua relevância ao permitir aproximação entre Educação Superior e escolas de Educação Básica, estabelecendo rede de ações e reflexões compartilhadas com o objetivo de redimensionar saberes docentes.

> O programa PIBID passa a confirmar a sua relevância para a Formação Continuada de professores quando sua proposta permite a aproximação entre a Educação Superior e as escolas de Educação Básica, colocando os saberes acadêmicos e os espaços universitários lado a lado com a prática docente e com os demais elementos ligados a ela, estabelecendo, assim, uma rede de ações e reflexões compartilhadas com o objetivo de [re]dimensionar os saberes e conhecimentos docentes. (Martelet, 2015, p. 75)

Esta perspectiva evidencia a importância de se pensar no PIBID como um espaço de reflexão, pois este projeto visa a inserção do estudante de licenciatura no contexto escolar, não somente como mero espectador, mas como agente importante para a promoção do ensino.

Para compreender o funcionamento do PIBID, torna-se necessário observar papéis e funções atribuídos aos participantes: estudantes bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores, docentes coordenadores, coordenação institucional e coordenações de gestão. Para Gatti et al. (2014), essa organização favorece a formação inicial ao inserir licenciandos no ambiente escolar e, simultaneamente, pode funcionar como espaço de formação continuada para professores da Educação Básica e docentes do Ensino Superior.

Nessa perspectiva, políticas como o PIBID também se relacionam às condições de permanência no Ensino Superior. Francischett et al. (2012, p. 100) destacam que programas dessa natureza podem fortalecer cursos de licenciatura e contribuir para permanência de estudantes.

> não seria ingênuo afirmar que políticas como essas revigoram os cursos de licenciatura e, [...] apresenta, também, como possiblidade de fortalecimento do curso e permanência dos alunos, o que pode refletir não só em melhores condições de formação, mas, sobretudo, em mudanças de perspectiva de vida. (Francischett et al, 2012, p. 100)

Em consonância com essa análise, Francischett et al (2012), ainda retratam em seu texto que o critério de permanência desses estudantes na Educação Superior apresenta múltiplas variáveis de análise, uma vez que a maioria dos estudantes de licenciatura do Brasil provem de classes sociais menos favorecidas. Dessa forma, a bolsas do PIBID constitui-se como um apoio a continuidade da sua formação, dado que as diferentes modalidades de bolsas oferecem suporte financeiro, contribuindo para a permanência desses estudantes.

Assim, analisar o PIBID como política pública de formação e permanência implica reconhecer que sua efetividade se vincula ao modo como a universidade organiza e acompanha o programa, ou seja, à mediação formativa produzida na Pedagogia Universitária, e às experiências que possibilitam ao licenciando elaborar sentidos sobre a profissão, movimento central na constituição da identidade profissional docente.

A subseção 3.3.1 evidenciou que o PIBID pode ser compreendido como uma política pública que articula formação inicial, valorização da docência e permanência estudantil. Ao promover a inserção dos licenciandos em contextos reais da Educação Básica, o programa amplia as possibilidades de articulação entre teoria e prática, favorece processos de reflexão sobre o ensino e contribui para a construção de saberes relacionados ao exercício da profissão docente. Além disso, ao oferecer suporte financeiro e integrar os estudantes a uma comunidade formativa, o programa também incide sobre as condições de permanência e continuidade da trajetória acadêmica.

Nessa perspectiva, compreender o PIBID implica não apenas analisar seus objetivos e fundamentos, mas também examinar os modos pelos quais essa política se materializa nos contextos institucionais em que é desenvolvida. Desse modo, a subseção seguinte volta-se para a trajetória do PIBID na UNEMAT e, especificamente, para o subprojeto PIBID/Matemática do Campus Universitário “Jane Vanini”, em Cáceres, situando o contexto empírico no qual se desenvolve a presente investigação.

3.3.2 O Subprojeto PIBID/Matemática na UNEMAT/Cáceres

O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com a CAPES, como parte de uma Política Nacional de Formação de Professores. Sua finalidade consiste na valorização da formação docente nas licenciaturas, fortalecida pela Lei nº 11.502/2007 e consolidada como política pública nacional em 2010, por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

No âmbito institucional, 2009 constitui marco relevante para a UNEMAT, quando a instituição teve proposta aprovada e passou a aderir ao programa por meio do Edital CAPES/DEB nº 02/2009. Conforme o edital, cada proposta institucional deveria apresentar projeto com até seis subprojetos por área do conhecimento, contemplando licenciaturas prioritárias. O Quadro 7, a seguir, apresenta as licenciaturas prioritárias indicadas no edital da CAPES, distribuídas conforme os respectivos níveis de ensino.

Quadro 7 - Áreas prioritárias para subprojetos PIBID, conforme o Edital CAPES/DEB nº 02/2009.

Nível de Ensino	Licenciaturas prioritárias
Ensino Médio	Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português, Pedagogia e Licenciatura interdisciplinares.
Ensino Fundamental	Pedagogia (destaque em alfabetização), Ciências, Matemática, Educação Artística e Musical, licenciatura interdisciplinares.
Complementar	Letras - Língua estrangeira, Licenciatura em educação do campo, para comunidades quilombolas e demais licenciaturas (com justificativa social).

Fonte: Adaptado do Edital CAPES/DEB nº 02/2009 com alteração no formato.

Além do atendimento ao critério de áreas prioritária conforme os níveis de ensino, a instituição seguiu para um processo de seleção que envolveu três etapas avaliativas sucessivas, iniciando pela análise técnica com objetivo de verificar o cumprimento das características do edital. Na sequência, uma análise de mérito destinada a avaliar a relevância educacional da proposta encaminhada e, por fim, a homologação da decisão final pela Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, resultando na aprovação e implementação do PIBID na UNEMAT, tendo o prazo de execução de 24 meses contados a partir da data do convênio para executá-lo.

O subprojeto de Matemática foi contemplado desde as primeiras fases. Em 2012, o PIBID/UNEMAT atendia sete campus e contemplava seis subprojetos, com vagas distribuídas conforme a Tabela 5.

Tabela 4 - Vagas por edital para bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID/UNEMAT, por campus (2012)

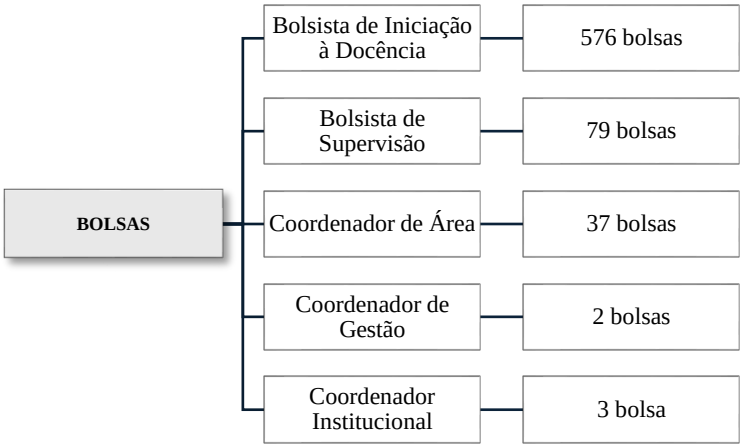
Campus	Subprojeto	Edital - UNEMAT/PROEG/ PIBID	Nº de vagas
Sinop	Pedagogia	Nº. 001/ 2012	1
	Letras	Nº. 009/ 2012	1
	Matemática	Nº. 010/ 2012 e Nº. 013/ 2012	5
Cáceres	Pedagogia	Nº. 002/ 2012 e Nº. 011/ 2012	5
	História	Nº. 026/ 2012	1
Tangará da Serra	Letras	Nº. 004/ 2012	2
Pontes e Lacerda	Letras	Nº. 005/ 2012	3
Alto Araguaia	Letras	Nº. 008/ 2012	8
Nova Xavantina	Biologia	Nº. 027/ 2012	1
Barra do Bugres	Física	Nº. 029/ 2012	1
		TOTAL DE VAGAS	28

Fonte: Elaboração própria (2025) com base no repositório de editais do PIBID/UNEMAT (2012)

Conforme os editais mencionados na tabela 5 pelo site oficial do repositório de editais da UNEMAT, foram ofertadas 28 vagas para bolsistas de Iniciação à Docência, essas vagas distribuíam-se entre seis subprojetos por área do conhecimento. O curso de Letras concentrou o maior número de vagas, com oferta em sete campus, enquanto o curso de Matemática implementou o PIBID em Cáceres, no ano de 2012 por meio do Edital UNEMAT/PROEG/PIBID n° 015/2012.

Em 2013, o atendimento ao programa PIBID foi ampliado, passando a abranger 13 campus e um polo universitário, distribuídos nas seguintes cidades de Mato Grosso: Alta Floresta, Juara, Matupá, Colíder, Sinop, Vila Rica, Confresa, Luciara, Nova Xavantina, Alto Araguaia Tangará da Serra, Barra do Bugres, Pontes e Lacerda, Cáceres. Nesse mesmo ano, conforme dados do painel de monitoramento e indicadores da CAPES, havia um total de 697 bolsistas, os quais estavam distribuídos dentro das modalidades, como mostra a figura 4, a seguir:

Figura 4 - Distribuição de bolsas em 2013, por modalidade.



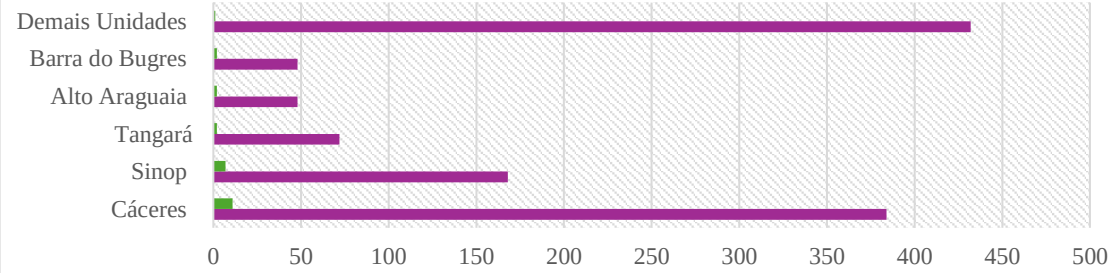
Fonte: Elaboração própria adaptado do painel de monitoramento e indicadores da CAPES (2025)

A Figura 4 evidencia a ampliação do PIBID e a diversificação das modalidades de bolsas. Esse movimento se consolida nos diferentes câmpus da instituição.

Entre 2014 e 2018, apesar de cortes e oscilações, o Relatório de Gestão registra reorganização entre PIBID e Residência Pedagógica (UNEMAT, 2022). Ainda segundo o relatório, entre 2020 e 2022 o PIBID esteve distribuído em diferentes câmpus, com atendimento a 37 escolas parceiras (UNEMAT, 2022).

Em 2025, o programa apresenta nova fase de ampliação, prevendo atendimento em 16 cidades e distribuição de 1.152 bolsas, incluindo 120 destinadas à modalidade intercultural indígena (Edital nº 001/2025 – UNEMAT/PROEG/APE). A distribuição por unidades pode ser visualizada no Gráfico 1.

Figura 5 - Gráfico quantitativo projetado de distribuição de bolsas PIBID de Iniciação à Docência nos Campus da UNEMAT (2025).



	Cáceres	Sinop	Tangará	Alto Araguaia	Barra do Bugres	Demais Unidades
Subprojetos	11	7	2	2	2	1
Bolsas	384	168	72	48	48	432

Fonte: Elaboração própria (2025) com base no edital de credenciamento nº 001/2025 -UNEMAT/PROEG/APE (2025).

O gráfico 1 mostra o quantitativo projetado de bolsas de iniciação à docência e a previsão da sua distribuição de acordo com cada campus no ano de 2025, conforme o Edital de Credenciamento nº 001/2025 – PROEG/APE. É possível observar que, nessa projeção o campus de Cáceres possui a maior concentração de bolsas, isso pode ser justificado em virtude de conter a maior quantidade de subprojetos/área do conhecimento, totalizando 11, seguido por Sinop, com 7. E, em seguida aparecem o campus de Tangará, Alto Araguaia e Barra do Bugres com 2 subprojetos cada.

No que se refere às modalidades e valores, a Tabela 6 apresenta os valores vigentes, conforme Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024 (BRASIL, 2024). A Tabela 7 indica o quantitativo de bolsas por CPF distinto no âmbito nacional e institucional, evidenciando oscilações ao longo do tempo, inclusive em função de alterações normativas como a Portaria CAPES nº 46/2016 (BRASIL, 2016).

Tabela 5 - Modalidade de bolsas concedida pela CAPES

Modalidade	Cotas	Beneficiário	Valor mensal (R$)
Iniciação à Docência	Definidas por edital conforme a disponibilidade orçamentária.	Estudantes de licenciatura para realizarem atividades de iniciação à docência nas Escolas Parceiras.	700,00

Supervisão	Definidas por edital conforme a conforme quantidade de bolsistas no NID.	Professores da educação básica supervisores dos estudantes bolsistas nas escolas Parceiras.	1,100,00
Coordenação de Área	1 (uma) por núcleo de iniciação à docência.	Docente do curso de licenciatura da IES que coordenará o NID.	2.000,00
Coordenação de Área de gestão de processos educacionais	Até 2 (duas) por IES, conforme quantitativo de bolsistas de iniciação à docência.	Docentes de curso de licenciatura selecionados para realizar a gestão, junto à Coordenação Institucional do Projeto.	2.000,00
Coordenação Institucional	1 (uma) por IES	Docentes do curso de licenciatura selecionados para o exercer a função de coordenador institucional do Projeto.	2.100,00

Fonte: Elaboração própria adaptado de Brasil (2024) - Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024.

A tabela 6 apresenta os valores mensais correspondentes as modalidades de bolsas atualmente vigentes, segundo a portaria CAPES n° 90, de 25 de março de 2024. É importante ressaltar, que esses valores apresentados, é referente ao reajuste recente de bolsas ocorridos em 2023 e formalizados em 2024, acompanhado pelas reformulações orçamentárias do programa. Desde a criação do programa em 2007, os valores das bolsas passaram por apenas dois reajustes significativos, a bolsa de iniciação à docência destinada aos licenciandos no seu lançamento, correspondia o valor de R$ 350, em 2011 reajustou para R$ 400 reais e em 2023 para R$ 700.

Os reajustes dos valores das bolsas acompanharam, ainda que parcialmente, o número de bolsas distribuídas.

A Tabela 7 apresenta o número de bolsas distribuída do âmbito nacional ao local UNEMAT, compreendida entre os anos de 2009 a 2025. Nota-se um período de oscilação presente na expansão do programa. Em 2016, através da publicação da Portaria CAPES n° 46/2016 instaurava-se um novo regulamento com exigências de readequações dos projetos institucionais que causou uma retração no número de bolsas no ano de 2016, para assinatura dos novos termos de adesão (BRASIL, 2016). A tabela 7, construída a partir do painel de monitoramento e indicadores da CAPES, evidencia esse comportamento do programa.

Tabela 6 - Número de bolsista por CPF distinto por ano (2009 -2025).

Programa (ano)	**Quantidade de bolsas por CPF distintos**																
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
PIBID - **BRASIL***	3.537	18.034	31.228	57.170	61.978	115.268	112.184	107.839	100.934	119.008	57.567	75.767	41.311	66.406	67.019	113.933	105.117
PIBID – **UNEMAT****	SR	126	358	700	697	1.535	1.512	1.452	1.325	1.475	727	877	504	786	556	467	1.386

Fonte: Elaboração própria a partir do Painel de Monitoramento e Indicadores - CAPES (2025).
*= Quantitativo de bolsas em âmbito Nacional
**= Quantitativo de bolsas em âmbito institucional
SR= Sem referência.

A partir dos dados apresentados na tabela 7, observa-se o crescimento e as oscilações ocorridas no PIBID, em âmbito nacional, entre 2009 a 2025, em relação ao quantitativo de bolsas, movimento que também refletiu no âmbito institucional da UNEMAT.

A trajetória do PIBID na UNEMAT evidencia expansão, reconfigurações e descontinuidades típicas de políticas públicas, o que reforça sua natureza histórica e disputada. No interior do curso de Matemática, o programa se constitui como espaço formativo que aproxima universidade e escola e intensifica experiências de reflexão sobre o ensinar. É nesse "entre", sustentado pela docência universitária e pela orientação no subprojeto, que a Pedagogia Universitária opera como mediação formativa e se articulam condições para a constituição da identidade profissional docente, em dimensão profissional e crítica.

A trajetória do PIBID na UNEMAT evidencia movimentos de expansão, reconfiguração e descontinuidade que caracterizam as políticas públicas educacionais. No contexto da Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, o programa consolidou-se como espaço de articulação entre universidade e escola básica, favorecendo experiências de inserção profissional, reflexão sobre a prática e produção de saberes docentes. É nesse contexto que se situam os participantes desta pesquisa e que se desenvolvem as mediações formativas analisadas ao longo desta dissertação.

4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E MEDIAÇÃO FORMATIVA: O PIBID NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

"Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender."
(Freire, 2024)

A epígrafe freireana sintetiza uma compreensão de docência como prática relacional e formativa, na qual ensinar e aprender não se organizam como polos separados, mas como um movimento de reciprocidade e de produção de sentido. Tal perspectiva tensiona a ideia de que, no Ensino Superior, bastaria dominar conteúdos para formar professores. Ao contrário, quando se trata de licenciaturas, a universidade é convocada a assumir intencionalmente sua função pedagógica, reconhecendo que a formação inicial se produz em mediações: currículos, práticas docentes, dispositivos institucionais, acompanhamento, diálogo com a escola básica e experiências de iniciação à docência.

É nesse horizonte que esta seção se constitui como segunda base teórica da dissertação. Após a seção 3 ter delimitado o cenário histórico-institucional da formação de professores de Matemática e situado a UNEMAT/Cáceres, seu PPC e o PIBID como contexto formativo, esta seção 4 aprofunda o referencial que sustenta a análise: a Pedagogia Universitária (PU), entendida como campo de reflexão e produção de conhecimento pedagógico sobre o ensinar e o aprender na Educação Superior, e como lente para compreender a mediação formativa exercida pelo docente formador. Em articulação, desenvolve-se a categoria identidade profissional docente, compreendida como processo histórico, relacional e inacabado, produzido nas experiências e nas práticas que atravessam a formação inicial.

Assim, esta seção prepara conceitualmente a seção 5, na qual serão analisadas as percepções de coordenadores de área e bolsistas egressos, buscando compreender como o PIBID, no âmbito da Pedagogia Universitária, se configura como experiência dialógica de mediação formativa para a construção da identidade profissional docente.

4.1 O campo da Pedagogia Universitária na Educação Superior

A Pedagogia Universitária, ao se consolidar como campo de reflexão sobre o ensinar e o aprender na Educação Superior, exige que se delimite, antes, a compreensão de pedagogia que sustenta essa discussão. Isso implica reconhecê-la não como um conjunto de técnicas ou prescrições didáticas, mas como um campo de conhecimento que interpreta criticamente a

educação enquanto prática social e histórica, orientada por intencionalidades e compromissos formativos. Nessa direção, Franco (2008) compreende a Pedagogia como sendo a ciência da educação, entendida como "[...] o estudo, a compreensão e a transformação da práxis educativa" (p. 75). A enfatizar a educação como práxis, a autora desloca o foco de meras reproduções teóricas para a articulação entre ação e reflexão, afirmando que tomar pedagogia como ciência da educação, "significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade" (Franco, 2008, p. 78). Assim, teoria e prática passam a ser concebidas como dimensões indissociáveis, e a aprendizagem, compreendida como resultado de processos investigativos, possibilita enfrentar desafios, produzir sentidos e transformar práticas.

Analogamente, Gauthier e Tardif (2010, p. 477) reforçam esse entendimento ao conceber a pedagogia como "um discurso que codifica os saberes próprios ao docente no exercício de sua função e que estrutura a sua prática cotidiana." Assim, ambos reconhecem a pedagogia como um campo que articula saberes, práticas e ações formativas.

No âmbito da Educação Superior, Soares (2009) distingue a pedagogia em sentido amplo da Pedagogia Universitária, ressaltando que a pedagogia no ensino superior se volta para o processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional. Ao aprofundar esse debate, Cunha e Isaia (2006, p. 351) definem a Pedagogia Universitária como um "campo polissêmico, de construção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior". Essa definição evidencia um campo que ainda está em consolidação, marcado por diferentes compreensões e abordagens sobre a docência universitária.

Nessa perspectiva, Leite (2003, p. 57) afirma que a Pedagogia Universitária "surge na tradição cultural francesa, centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar/aprender", voltando-se aos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na universidade e à preocupação com a "formação docente para o exercício pedagógico profissional" (Leite, 2003, p.57).

No contexto brasileiro, segundo Masetto e Gaeta (2019), os primeiros referenciais teóricos sistematizados acerca da temática eram inexistentes até a década de 1960, quando emergem questões acerca do ensinar e o aprender no Ensino Superior, impulsionadas por mudanças estruturais e pelo movimento de insatisfação de estudantes e professores com as aulas de caráter expositivo e repetitivas. Nesse cenário de inquietações, as preocupações com a docência universitária passaram a ganhar maior visibilidade. Conforme Soares (2009), esses movimentos contribuíram para o reconhecimento da Pedagogia Universitária como campo de estudo, conforme destaca que:

> No Brasil, ao longo da história do ensino superior, diversas iniciativas de grupos de professores, de instituições de ensino superior e mesmo do Ministério da Educação (MEC), visando à capacitação do professor universitário, foram assumidas, nem sempre institucionalizadas, ficando, portanto, na dependência da sensibilidade dos dirigentes e, em grande parte, centradas numa lógica tecnicista. Apesar das fragilidades, essa trajetória contribuiu para a constituição de um campo de estudo e pesquisa que veio a ser denominado Pedagogia Universitária. (Soares, 2009, p. 99).

Importa destacar que, nesse período, "Pedagogia Universitária" não nomeava um programa específico, mas um conjunto de inquietações em torno da melhoria da docência universitária, inicialmente associado à superação do modelo expositivo e à busca por ambientes mais dinâmicos e interativos, por meio de técnicas e recursos didáticos. Massetto e Gaeta (2019) mencionam estudos que expressavam essa mesma preocupação, como Nérici (1973), Bordenave e Pereira (1977), Abreu e Masseto (1980) e Veiga (1991), ressaltando um momento histórico relevante que em décadas seguintes contribuiria para consolidar a Pedagogia Universitária como campo de reflexão e pesquisa.

Nos anos posteriores, com a intensificação de transformações socioeconômicas, ampliaram-se expectativas sobre a necessidade de atualização permanente dos processos de ensinar e aprender na Educação Superior (Masetto; Gaeta, 2019). Essa demanda perdura até os dias atuais como um tema emergente, requisitando da universidade mobilização reflexiva nos processos formativos, o que se traduz em indicadores favoráveis de qualidade de ensino (Cunha, 2012). Para a autora, qualidade implica compreender o conhecimento em construção e estudantes como protagonistas das aprendizagens, reconfigurando saberes, tempos e espaços de aprender (Cunha, 2012).

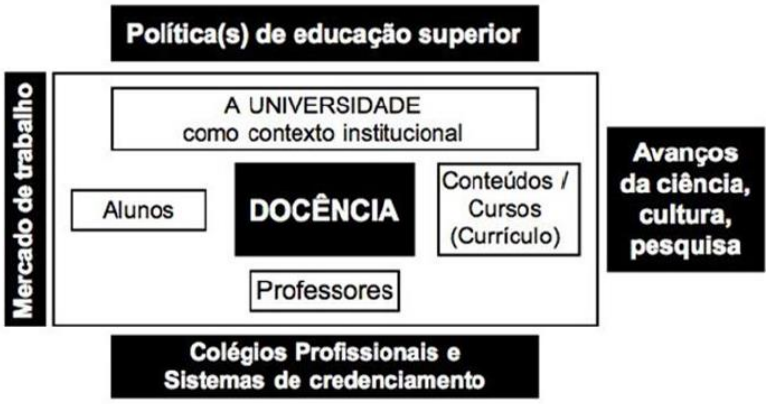
Semelhantemente, Bitencourt (2014, p. 101) entende o educar como um conjunto de práticas específicas que abrange "ensinar ou colaborar com o outro na aprendizagem e/ou na construção do conhecimento, de forma a educar o outro sujeito, se educando a si mesmo no processo".

Leite (2003) amplia esse entendimento ao afirmar que a Pedagogia Universitária se estrutura em eixos de dimensões sociais e formativas marcados por "aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento vivo (das pessoas) e conhecimento morto (dos livros) resgatando os humanos da relação educativa" (p.57). Nessa linha, Pimenta e Anastasiou (2005) problematizam a existência de um ensino desvinculado da aprendizagem, defendendo que o ato de ensinar só se concretiza quando há efetiva construção do conhecimento por parte do estudante. Brito et al. (2017), por sua vez, ressaltam que, diante das mudanças sociais, são necessárias reflexões permanentes sobre as formas como o ensino é desenvolvido com os

estudantes, especialmente, quando se reconhece que o ensino universitário precisa dialogar com conhecimentos e experiências que os sujeitos trazem consigo.

Desse modo, a PU institui-se como um espaço de reflexões sobre o fazer docente no Ensino Superior. Como destaca Zabalza (2004, p. 8), “somente estudando, analisando, debatendo a realidade da universidade, estaremos em condições de ter ideias mais claras em relação ao modo como podemos melhorar a qualidade do trabalho universitário”. Para compreender a docência universitária, torna-se necessário olhar para a universidade para além de suas dinâmicas internas, considerando também dimensões externas que a influenciam, como representado por Zabalza (2004) ao tratar a docência como núcleo de um sistema correlato, conforme a figura 6, a seguir:

Figura 6 - Componentes principais da Universidade, conforme Zabalza (2004).



Fonte: Zabalza (2004, p. 9)

Conforme representado na Figura 6, Zabalza (2004) compreende a docência universitária como parte de um sistema de relações complexas, situado no interior da universidade e, ao mesmo tempo, condicionado por dimensões externas a ela. Na figura, a universidade aparece como contexto institucional no qual se articulam a docência, os alunos, os professores e os conteúdos/cursos, compreendidos no âmbito do currículo.

Entretanto, essa dinâmica interna não se organiza de forma isolada, pois é atravessada por elementos mais amplos, como as políticas de educação superior, o mercado de trabalho, os avanços da ciência, da cultura e da pesquisa, além dos colégios profissionais e sistemas de credenciamento.

Desse modo, a docência universitária é apresentada como um núcleo articulador entre sujeitos, saberes, práticas formativas e demandas institucionais e sociais. Essa compreensão contribui para analisar o PIBID como uma experiência situada nesse conjunto de relações, uma

vez que o programa aproxima universidade e escola básica, mobilizando professores formadores, licenciandos, currículo e práticas de ensino no processo de formação inicial docente.

Nessa perspectiva, Zabalza (2004) compreende a complexidade do processo formativo atravessado por múltiplas dimensões presentes dentro e fora da universidade. A partir disso, reconhecem-se iniciativas que articulam teoria e prática, pesquisa e extensão e formação e realidade social de quem se forma. Inserido nessa dinâmica, o PIBID representa uma ação que promove aproximação entre universidade (teoria) e escola básica (prática), proporcionando experiências que integram formação e atuação docente e permitem ao estudante dimensões de seu futuro campo de trabalho.

Ainda, para Zabalza (2004), essa divisão entre dimensão interna e externa a universidade evidencia que o ensino superior é influenciado pelo modo como a docência se organiza no contexto universitário (interno), sendo, ao mesmo tempo condicionado pelas demandas sociais, culturais e políticas (externo). Nessa direção, Zabalza (2004) defende que a universidade deve assumir papel ativo na produção do conhecimento e na formação profissional, não se limitando à transmissão de conteúdos. Para o autor, as instituições de Ensino Superior precisam:

> mas que a criem [...]; que deem um sentido prático e profissionalizante para a formação que oferecem aos estudantes; que façam tudo isso sem se fechar em si mesmas, em contato com o meio social, econômico e profissional com cuja melhora devem colaborar (Zabalza, 2004, p. 20).

Em síntese, ao retomar Pimenta e Anastasiou (2005), Cunha (2012), Masetto e Gaeta (2019), Cunha e Isaia (2006), Franco (2008), Bittencourt (2014) e Zabalza (2004), compreende-se que o campo da pedagogia universitária não se restringe ao espaço da sala de aula universitária, mas é alcançado por múltiplas dimensões que compõem a universidade, articulando saberes, contextos e intencionalidades formativas.

Portanto, o olhar sobre a docência universitária se configura como um espaço de partilha em que o professor se forma ao formar. Nessa perspectiva, o PIBID pode ser compreendido como uma ação institucional alinhada aos pressupostos da Pedagogia Universitária, pois ele articula as dimensões da profissão ao fornecer ao estudante de licenciatura um contato direto com seu futuro mercado de trabalho nos primeiros anos de sua formação, acompanhado por um docente foermador.

Ao definir a PU como campo teórico-prático que problematiza a docência universitária, abre-se a necessidade de explicitar como essa docência se realiza como mediação formativa,

especialmente na licenciatura, em que o professor universitário ocupa lugar de formador e participa diretamente da constituição de sentidos profissionais da docência.

4.2 Docência universitária e mediação formativa na formação inicial

A consolidação da Pedagogia Universitária como campo de reflexão implica reconhecer que a docência no Ensino Superior não é apenas transmissão de conteúdos, mas prática pedagógica intencional, atravessada por escolhas didáticas, éticas e políticas. Em cursos de licenciatura, essa intencionalidade é ainda mais decisiva, pois a universidade forma profissionais que, por sua vez, formarão outros sujeitos na Educação Básica. Assim, a mediação formativa diz respeito ao modo como o docente universitário organiza experiências, linguagens, tempos, espaços e acompanhamentos que sustentam a aprendizagem e favorecem a construção de sentidos sobre a profissão.

Neste estudo, a mediação formativa é compreendida como o conjunto de processos pedagógicos, institucionais e relacionais que intervêm na constituição profissional do sujeito em formação, produzindo sentidos, saberes e posicionamentos acerca da docência. Essa compreensão ancora-se na perspectiva freireana de educação como práxis, ação e reflexão indissociáveis, na qual o conhecimento se constrói no diálogo entre sujeitos históricos situados (Freire, 2024).

Nessa direção, Saviani (2013) concebe a prática educativa como mediação entre a prática social global e a formação dos indivíduos, evidenciando que o ato educativo não é neutro, mas processo intencional de inserção crítica na cultura historicamente produzida. De modo convergente, Vigotski (2007) afirma que o desenvolvimento humano ocorre por meio de mediações simbólicas e sociais, sendo a aprendizagem resultado de interações que transformam qualitativamente o sujeito.

No campo da formação docente, Tardif (2002) destaca que os saberes profissionais se constituem na articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências práticas e contextos institucionais, enquanto Nóvoa (1995) enfatiza que a identidade profissional docente se constrói no cruzamento entre dimensões pessoais e profissionais. Assim, a mediação formativa não se restringe à dimensão didática da aula, mas envolve dispositivos curriculares, experiências institucionais, relações formador-formando e inserções na prática escolar que contribuem para a constituição da identidade profissional docente.

Nesse horizonte da mediação formativa, Pimenta e Anastasiou (2005) defendem que ensinar só se efetiva quando se converte em aprendizagem, deslocando o foco da exposição

para a construção do conhecimento pelo estudante. Cunha (2012) reforça que a qualidade do ensino implica reconhecer estudantes como protagonistas, em práticas que reconfiguram tempos e espaços de aprender.

É nesse ponto que a noção de mediação ganha densidade: formar exige criar condições para que o licenciando não apenas "aprenda conteúdos", mas elabore um modo de ler pedagogicamente a realidade e construir sua posição docente. Em termos de Pedagogia Universitária, isso inclui compreender o PPC e o currículo como dispositivos formativos, as metodologias como escolhas que orientam aprendizagens e o acompanhamento como dimensão pedagógica do trabalho do formador. Assim, a docência universitária "forma e se forma" no processo, como enfatiza Zabalza (2004) ao defender que a universidade não deve se contentar em ser apenas transmissora da ciência, mas produzir conhecimento, atribuir sentido prático e profissionalizante à formação e manter-se em contato com o meio social, econômico e profissional.

Assim, se a docência universitária opera como mediação formativa, torna-se necessário compreender como, nessas mediações, os sujeitos em formação constroem sentidos sobre "ser professor". É precisamente esse movimento que nos conduz à categoria identidade profissional docente, entendida como processo histórico e relacional produzido nas experiências formativas e nas condições institucionais da formação inicial.

4.3 A constituição da identidade profissional docente como processo histórico, relacional e inacabado

A constituição da identidade profissional docente configura-se como um processo histórico, relacional e em permanente construção, atravessado pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas ao longo da trajetória formativa. Longe de se reduzir a um atributo individual ou a uma característica fixa, a identidade profissional do professor emerge das interações sociais, dos contextos institucionais e das práticas pedagógicas que marcam o percurso de formação e atuação docente. Nesse sentido, compreender a identidade profissional docente implica reconhecê-la como um movimento dinâmico, produzido nas relações entre sujeito, profissão e sociedade (Dubar, 2005).

Sob a perspectiva freireana, a formação do professor não pode ser concebida como um processo tecnicista ou neutro, mas como prática humana situada, marcada pela reflexão crítica e pelo diálogo. Para Freire (2024), ensinar e aprender constituem dimensões inseparáveis de um mesmo processo formativo, no qual o sujeito se constrói ao mesmo tempo em que constrói

o conhecimento. Assim, a identidade profissional docente não se forma por mera acumulação de conteúdo ou técnicas pedagógicas, mas pela experiência reflexiva que articula teoria, prática e compromisso ético com a educação.

Nesse horizonte, Nóvoa (1995) destaca que a identidade profissional docente se constitui na interseção entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional, não sendo possível separar a história de vida do docente de sua maneira de ensinar. As escolhas pedagógicas, os valores e as concepções educativas estão profundamente vinculados às experiências vividas, constituindo aquilo que o autor denomina de "processo identitário" do professor. Portanto, trata-se de construção que se inicia ainda na condição de aluno e se reconfigura continuamente no percurso de tornar-se professor. Nessa direção, o autor afirma: "aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar" (Nóvoa, 1995, p. 17).

Em diálogo com essa perspectiva, Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes são construídos a partir de múltiplas fontes, saberes da formação acadêmica, da experiência profissional, das relações sociais e das trajetórias pessoais. Esses saberes não são estáticos, mas se reorganizam continuamente conforme o professor interage com diferentes contextos educativos. Assim, a identidade profissional docente emerge como síntese provisória das experiências formativas e das práticas desenvolvidas ao longo do tempo.

Ao ampliar essa discussão, Arroyo (2000) ressalta que a identidade profissional docente está profundamente relacionada às condições históricas e sociais da profissão docente. O autor afirma que o "ofício de mestre" é atravessado por imagens e autoimagens construídas coletivamente, que influenciam a maneira como o professor percebe seu papel na sociedade. Nessa perspectiva, a identidade profissional docente não é apenas resultado de escolhas individuais, mas também expressão das políticas educacionais, das relações de poder e das expectativas sociais atribuídas à profissão.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Giroux (1997), que concebe o professor como intelectual crítico, capaz de produzir conhecimento e transformar práticas educativas. Ao romper com visões tecnicistas da docência, Giroux defende que a identidade profissional docente se constrói a partir do engajamento crítico com a realidade social, posicionando o professor como sujeito ativo na produção de sentidos e na construção de uma educação emancipadora. Tal perspectiva dialoga diretamente com a pedagogia freireana ao reconhecer a docência como prática política e transformadora.

Além disso, a constituição identitária pode ser compreendida a partir das discussões de Hall (2006), que entende a identidade como processo em constante deslocamento, marcado por

múltiplas influências culturais e sociais. Aplicada ao campo da formação docente, essa concepção permite reconhecer que o professor não possui uma identidade única e definitiva, mas constrói diferentes formas de ser e estar na profissão conforme as experiências vivenciadas.

No âmbito da formação inicial, Pimenta (2012) destaca que a identidade profissional docente se fortalece quando os licenciandos têm oportunidades de refletir criticamente sobre sua prática e sobre os sentidos atribuídos ao ensinar. Programas formativos que promovem a aproximação entre universidade e escola básica contribuem para que o futuro professor compreenda a docência como processo investigativo e colaborativo, favorecendo a construção de uma identidade profissional mais consciente e crítica.

Nessa direção, Contreras (2002) enfatiza que a autonomia docente constitui elemento central na constituição identitária, pois permite ao professor desenvolver posicionamentos próprios diante das práticas educativas e das demandas institucionais. A autonomia não se confunde com individualismo, mas com a capacidade de agir reflexivamente e de construir coletivamente sentidos para o trabalho pedagógico.

À luz dessas contribuições teóricas, a identidade profissional docente pode ser compreendida como um processo formativo contínuo, marcado por tensões, aprendizagens e ressignificações. No contexto desta pesquisa, essa constituição identitária relaciona-se diretamente às experiências formativas vivenciadas no PIBID, entendido como espaço de mediação entre universidade e escola básica. Ao favorecer práticas reflexivas, relações colaborativas e inserção no cotidiano escolar, o programa potencializa movimentos de construção da identidade profissional docente, não como resultado linear, mas como trajetória em permanente transformação.

Assim, compreender a constituição da identidade profissional docente implica reconhecer que o ser professor se constrói no diálogo entre experiências pessoais, saberes profissionais e práticas sociais, evidenciando a docência como processo histórico, coletivo e profundamente humano.

Ao compreender a identidade profissional docente como construção histórica e relacional, evidencia-se que ela se produz em práticas e mediações institucionais que organizam a formação inicial. Isso nos conduz ao passo seguinte: explicitar, no plano teórico, por que o PIBID pode ser compreendido como experiência de mediação formativa no âmbito da Pedagogia Universitária, preparando a análise empírica na Seção 5.

4.4 O PIBID como experiência de mediação formativa no âmbito da Pedagogia Universitária: articulações para a análise

Ao conceber a Pedagogia Universitária como referencial crítico sobre o ensinar e o aprender na Educação Superior, torna-se possível compreender que a formação inicial se produz em dispositivos e práticas institucionais que configuram mediações formativas. Nessa direção, o docente universitário formador, ao planejar, orientar, acompanhar e problematizar experiências, é central para sustentar aprendizagens e produzir sentidos profissionais sobre a docência.

Programas como o PIBID, ao promoverem aproximação sistemática entre universidade e escola básica, constituem um terreno privilegiado para observar essas mediações em funcionamento. Ao inserir licenciandos em situações reais de docência acompanhada e refletida, o programa cria condições para a articulação teoria–prática, para a produção de saberes profissionais e para a ressignificação da docência como prática crítica e situada, dimensões que dialogam diretamente com os fundamentos discutidos no campo da PU e com a compreensão de identidade profissional docente como construção social e histórica.

Dessa forma, neste trabalho, o PIBID é tomado como espaço formativo em que se intensificam mediações pedagógicas próprias da formação inicial, mediações que envolvem relações entre licenciandos, docentes universitários e professores supervisores, articuladas a processos de reflexão sobre a prática. É precisamente essa articulação entre PU, mediação formativa e identidade profissional docente que orientará a Seção 5, na qual serão analisadas as percepções de coordenadores de área e bolsistas egressos sobre as experiências vividas no subprojeto PIBID/Matemática da UNEMAT/Cáceres e seus vínculos com a constituição da identidade profissional docente.

Assim, esta seção consolidou o referencial teórico que sustenta a compreensão do PIBID como espaço de mediação formativa no âmbito da Pedagogia Universitária e da identidade profissional docente como construção histórica, relacional e inacabada. Com esse suporte analítico, a seção seguinte dedica-se à interpretação dos dados produzidos na pesquisa, buscando compreender como as experiências vivenciadas pelos participantes são significadas e como, nesse percurso, se produzem e ressignificam modos de ser professor.

5 O PIBID COMO MEDIAÇÃO FORMATIVA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo."

(Paulo Freire)

A epígrafe freireana introduz uma compreensão ontológica da formação: o sujeito se constitui na relação, na comunhão e na mediação histórica com o mundo. Essa afirmação desloca a formação docente de um paradigma técnico-instrumental para uma perspectiva histórico-dialógica, na qual a docência não é produto de transmissão, mas de relações mediatizadas que produzem consciência, posicionamento ético e pertencimento profissional.

À luz desse horizonte, esta seção analisa o PIBID como mediação formativa no âmbito da Pedagogia Universitária na Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, investigando como essa mediação participa dos processos de constituição da identidade profissional docente. Em articulação com a Seção 3, que situou o curso, o PPC e o PIBID em seu contexto histórico-institucional, e com a Seção 4 que fundamentou teoricamente a Pedagogia Universitária como campo de mediações formativas na Educação Superior e a identidade profissional docente como processo histórico, relacional e inacabado, a análise busca interpretar as experiências narradas pelos participantes como expressões de movimentos identitários produzidos na interseção entre universidade, escola e sujeitos.

O percurso analítico deste capítulo converge especialmente para os objetivos específicos: *(ii) examinar como as práticas do subprojeto, mediadas pelos docentes coordenadores, configuram-se como experiências formativas na constituição identitária; e (iii) interpretar as percepções dos coordenadores e bolsistas egressos sobre as experiências vividas no PIBID e os sentidos atribuídos à docência no percurso formativo*. Para tanto, a análise inicia-se com o perfil dos participantes (subseção 5.1) e se organiza em quatro eixos analíticos: mediação formativa (subseção 5.2), unidade teoria–prática (subseção 5.3), constituição identitária (subseção 5.4) e dimensões formativas ampliadas, permanência e desafios institucionais (subseção 5.5).

5.1 Perfil dos participantes: trajetórias e lugares de fala na constituição identitária

A caracterização dos participantes ultrapassa o caráter descritivo e assume função interpretativa. Como afirma Dubar (2005), a identidade profissional é produzida nas trajetórias e nas socializações que atravessam os sujeitos; logo, compreender quem fala sobre o PIBID implica reconhecer os lugares sociais e formativos a partir dos quais os sentidos são construídos. A amostra é composta por oito participantes: três docentes que exerceram ou exercem a função de coordenadores de área do Subprojeto PIBID/Matemática (C1, C2 e C3) e cinco bolsistas egressos (E1 a E5).

Nessa direção, Nóvoa (1992) destaca que a identidade profissional docente não se constrói por acumulação de técnicas ou conteúdos, mas por meio de um trabalho reflexivo sobre a prática, produzido na interseção entre história pessoal, percurso formativo e experiências institucionais. No contexto desta dissertação, o PIBID pode ser compreendido como dispositivo de socialização profissional que amplia os espaços de experiência, reflexão e reconhecimento do "ser professor".

a) Docentes coordenadores: formação, trajetória e mediação formativa

Entre os docentes coordenadores participantes da pesquisa, dois possuem formação inicial em Licenciatura em Matemática e um em Licenciatura em Física. Todos são doutores e possuem uma trajetória consolidada na Educação Superior, com atuação entre 20 e 34 anos no curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres.

Essa caracterização permite compreender que suas interpretações sobre o PIBID partem do lugar de docentes formadores, cuja experiência envolve tanto o acompanhamento da formação inicial de professores quanto a articulação entre universidade e escola básica. Assim, a formação inicial e a trajetória profissional desses coordenadores não constituem apenas dados descritivos, mas elementos que ajudam a compreender suas concepções sobre docência, formação e mediação formativa.

Nessa perspectiva, aproxima-se da compreensão de Nóvoa (1992, p. 25), para quem a formação "não se constrói por acumulação [...], mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

Ter vivenciado uma licenciatura implica ter enfrentado tensões entre saber específico, didática e realidade escolar, dimensões discutidas na Seção 3, o que marca referências sobre ensinar e formar. Dubar (2005, p. 136) contribui para essa leitura ao afirmar que “a identidade profissional é o resultado provisório de compromissos entre uma identidade para si e uma identidade para o outro, construídas ao longo das trajetórias sociais”. Assim, a licenciatura pode ser entendida como socialização profissional inicial desses docentes, influenciando o modo como compreendem a docência universitária voltada à formação de professores.

Assim, a formação inicial em licenciatura compõe o primeiro momento de socialização profissional desses docentes universitários, coordenadores de área do Subprojeto Matemática/UNEMAT, participantes dessa pesquisa, conforme Quadro 8:

Quadro 8 - Caracterização dos docentes coordenadores participantes da pesquisa

Docente coordenador	Formação Inicial	Educação Básica	
	Graduação	Atuou?	Tempo de atuação?
C1	Licenciatura em Matemática	Não	0
C2	Licenciatura em Matemática	Sim	5
C3	Licenciatura em Física	Sim	4

Fonte: Elaboração própria, a partir do questionário de caracterização.

Observa-se que C2 e C3 possuem experiência prévia na Educação Básica. Essa vivência amplia o repertório de saberes mobilizados na coordenação do subprojeto e ajuda a compreender como se articulam formação inicial e prática escolar. Conforme Tardif (2002, p. 33), “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais”. Logo, o trabalho formativo desses coordenadores se apoia em saberes que atravessam diferentes campos e tempos da trajetória profissional.

A experiência na Educação Básica constitui, portanto, fonte de saber experiencial que não pode ser dissociada da atuação atual desses docentes como docentes formadores universitários. Trata-se de um saber construído na prática, nas relações com estudantes, na gestão de sala de aula e nas tensões próprias do cotidiano escolar.

Sob a perspectiva da Pedagogia Universitária, Seção 4, desta dissertação, essa articulação entre experiência escolar e atuação universitária fortalece a mediação formativa. Pimenta (2012, p. 26) afirma que “a universidade, ao formar professores, precisa assumir conscientemente sua função pedagógica, superando a crença de que o domínio do conteúdo é suficiente para formar docentes”. Nessa direção, a mediação exercida pelos coordenadores no

PIBID não é apenas organizacional: ela é pedagógica, reflexiva e situada, pois se realiza em diálogo com problemas concretos da docência e com os processos identitários dos licenciandos.

Além disso, a longa trajetória na Educação Superior insere os docentes no campo da Pedagogia Universitária como sujeitos que participam da construção institucional da formação inicial. Cunha (2012, p. 461) destaca que "a qualidade do ensino superior exige compreender o conhecimento como construção e o estudante como protagonista das aprendizagens". Essa concepção implica uma docência formadora comprometida com a produção de sentidos, com a reflexão crítica e com a criação de condições formativas. Em chave freireana, a formação se realiza como relação dialógica: quem ensina também aprende no processo, e a docência se constitui como prática ética e histórica (Freire, 2020). Assim, quando docentes com trajetória na escola básica coordenam o PIBID, a mediação formativa ganha densidade: ela é atravessada por experiências concretas do trabalho docente e por reflexões construídas ao longo de décadas de atuação.

b) Bolsistas egressos: deslocamentos formativos e construção profissional

Participaram da pesquisa cinco bolsistas vinculados ao Subprojeto PIBID/Matemática da UNEMAT/Cáceres, identificados nesta pesquisa como E1, E2, E3, E4 e E5, conforme a ordem de recebimento das respostas ao questionário. Entre os participantes, quatro já concluíram a Licenciatura em Matemática e um ainda se encontra em processo de formação inicial. Essas informações estão sistematizadas no quadro 9.

Quadro 9 - Caracterização dos bolsistas egressos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Ingresso no curso	Conclusão da graduação	Condição acadêmica/formativa atual	Tempo no PIBID	Atuação profissional atual
E1	23 anos	2022/1	Cursando	Cursando Licenciatura em Matemática	18 meses	Acadêmico de Matemática
E2	29 anos	2017	2025	Professora da rede estadual	2 anos	Professor
E3	23 anos	2020/1	2024/1	Pós-graduação completa	18 meses	Professora
E4	32 anos	2013	2017	Mestrado	Em torno de 3 anos	Professora da Educação Básica e Superior
E5	31 anos	2017	2022	Pós-graduado	2 anos	Professor do Estado de Mato Grosso

Fonte: Elaboração própria, a partir do questionário de caracterização.

Observa-se que os participantes ingressaram no curso de Licenciatura em Matemática entre 2013 e 2022, com tempo de permanência no PIBID variando entre 18 meses e aproximadamente três anos. A maioria já concluiu a graduação e atua como professor na Educação Básica, havendo também participante com atuação na Educação Superior. Esses dados indicam que as experiências narradas pelos bolsistas não se restringem à memória da formação inicial, mas também são reelaboradas a partir da inserção profissional na docência.

Essas trajetórias configuram lugares distintos de fala. Os coordenadores interpretam o PIBID a partir do lugar de docentes formadores universitários; os egressos, a partir do deslocamento entre estudante e professor em constituição. Tal diferença não é apenas geracional: é formativa e identitária. Dubar (2005) denomina esse movimento como negociação identitária, em que reconhecimento social e autoimagem profissional se articulam. Em perspectiva freireana, trata-se de construção na práxis: ação e reflexão se entrelaçam na produção de sentidos sobre o ser professor. Com essa contextualização, passa-se à análise dos eixos temáticos que evidenciam as mediações formativas produzidas pelo PIBID na constituição da identidade profissional docente.

5.2 O PIBID como espaço de mediação formativa na formação inicial de professores

A mediação é compreendida neste estudo como categoria ontológica e pedagógica que estrutura os processos de formação docente e orienta as experiências educativas vivenciadas pelos sujeitos em formação. Em Freire (2020, p. 96), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”; assim, a formação não se reduz a um procedimento didático, mas se constitui como princípio relacional e histórico: é nas relações sociais e na problematização da prática que os sujeitos produzem conhecimento e se constituem como educadores.

Essa centralidade da mediação aparece explicitamente na fala do coordenador C2: *“O PIBID contribui para a construção da identidade profissional do licenciando, pois ele passa a vivenciar a realidade da sala de aula e refletir sobre o ensino” (C2)*. A afirmação revela que o programa não é percebido como atividade complementar, mas como espaço de formação que organiza experiências e reflexões em torno da docência, evidenciando as intencionalidades da Pedagogia Universitária, comprometida com a formação científica articulada à formação pedagógica (Galvão; Bitencourt, 2017).

O mesmo movimento aparece na narrativa de E1: *"O PIBID foi muito importante porque foi ali que eu tive meu primeiro contato real com a sala de aula. A gente percebe que ensinar matemática envolve muito mais do que dominar o conteúdo" (E1).* A fala indica que a experiência no PIBID desloca o licenciando de uma visão restrita da docência (centrada no conteúdo) para uma compreensão ampliada do trabalho pedagógico, envolvendo relações, decisões, imprevistos e responsabilidades concretas.

Essa dinâmica também pode ser compreendida com Saviani (2013), para quem a educação constitui mediação no interior da prática social, possibilitando apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido e sua articulação com a formação humana. Em perspectiva convergente, Vigotski (2007) demonstra que o desenvolvimento ocorre por mediações simbólicas e sociais: aprende-se participando de práticas sociais e internalizando instrumentos culturais. No PIBID, o licenciando participa de práticas reais de ensino com acompanhamento e reflexão, produzindo aprendizagens que se constroem na interação com estudantes, professores da escola e docentes universitários.

A experiência formativa proporcionada pelo PIBID também mobiliza o que pode ser compreendido como dimensão decisional da docência, isto é, a capacidade do professor de interpretar situações educativas e tomar decisões pedagógicas diante das demandas concretas do ensino (Tardif, 2002). Como destaca o coordenador C2, *"o programa permite que o licenciando tome decisões pedagógicas e reflita criticamente sobre o ensino de matemática" (C2)*. Essa dimensão evidencia que a formação docente não se reduz à observação da prática ou à aplicação de conhecimentos previamente definidos, mas envolve processos contínuos de escolha, avaliação e reflexão sobre as ações pedagógicas. Nesse sentido, o licenciando é convocado a planejar atividades, adaptar estratégias, justificar suas decisões didáticas e refletir sobre os efeitos de sua intervenção na aprendizagem dos estudantes.

Outro coordenador reforça essa compreensão ao afirmar que *"o PIBID permite que o estudante vivencie a realidade da escola desde o início da formação. Ele passa a planejar atividades, discutir com os professores da escola e refletir sobre as dificuldades que surgem na sala de aula" (C1)*. Essas experiências indicam que o programa insere o licenciando em situações reais de ensino que exigem posicionamento pedagógico, tomada de decisões e reflexão crítica sobre a prática. Em termos analíticos, trata-se de um processo de socialização profissional em situação, no qual os licenciandos passam a experimentar responsabilidades próprias do trabalho docente e a construir compreensões sobre o ensinar. Nesse movimento, o PIBID não inaugura a constituição da identidade profissional docente, uma vez que esse

processo é amplo e atravessa diferentes experiências formativas. Entretanto, no contexto analisado, o programa contribui para intensificar e qualificar essa constituição, ao promover experiências mediadas, dialogadas e coletivamente interpretadas no interior da formação inicial.

Essa leitura dialoga com Dubar (2005), ao compreender que a identidade profissional se constrói em socializações sucessivas, nas quais o sujeito negocia sentidos sobre si e sobre a profissão. Também se articula com Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação docente se realiza na reflexão crítica sobre as práticas, e não na simples acumulação de técnicas. Assim, ao aproximar universidade e escola básica, o PIBID configura-se como espaço privilegiado de formação docente no âmbito da Pedagogia Universitária, no qual a docência é aprendida como prática histórica, relacional e reflexiva como prática histórica, relacional e reflexiva, preparando o terreno para a discussão seguinte sobre a unidade teoria–prática.

5.3 A unidade teoria–prática na formação docente: o PIBID como espaço de mediação formativa

A unidade entre teoria e prática emerge nas falas dos participantes como um dos elementos centrais das experiências formativas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As narrativas evidenciam que a inserção dos licenciandos em contextos reais da escola básica possibilita que os conhecimentos construídos na formação universitária sejam confrontados, reinterpretados e ressignificados à luz das situações concretas do ensino. Nesse movimento formativo, os conteúdos teóricos deixam de ocupar um lugar abstrato no processo de formação e passam a ser mobilizados como instrumentos de compreensão e intervenção na realidade educativa. Assim, as experiências desenvolvidas no PIBID configuram-se como espaço de mediação formativa no qual teoria e prática se articulam na constituição da formação docente.

Para Freire (2020), a prática educativa não pode ser reduzida à aplicação mecânica de conhecimentos previamente elaborados, pois se realiza no movimento reflexivo entre ação e pensamento. Nesse sentido, “a práxis é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2020, p. 67). Assim, teoria e prática não constituem momentos separados da formação docente, mas dimensões que se articulam dialeticamente na produção do conhecimento pedagógico.

Nessa direção, a Pedagogia Universitária problematiza a necessidade de que os cursos de licenciatura promovam experiências formativas que integrem conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas concretas, superando a histórica dissociação entre teoria e prática na formação docente (Cunha; Isaia, 2006; Pimenta; Anastasiou, 2005). Nessa perspectiva, o processo formativo é compreendido como construção coletiva, na qual licenciandos e docentes universitários participam ativamente da produção de conhecimentos pedagógicos e da reflexão sobre a prática educativa. Assim, experiências como as desenvolvidas no PIBID constituem espaços privilegiados de formação docente, nos quais os sujeitos envolvidos — estudantes em formação inicial, professores da Educação Básica e docentes universitários — tornam-se protagonistas de processos que articulam ensino, reflexão e prática pedagógica.

As falas dos participantes evidenciam esse movimento formativo. O coordenador C2 afirma que o PIBID *"insere os licenciandos desde o início da formação em contextos reais da escola básica", permitindo que os conhecimentos construídos na universidade sejam "confrontados, ressignificados e aprofundados à luz das situações concretas de ensino" (C2).* Ainda segundo o participante, nesse processo a teoria deixa de ser compreendida como um *"conjunto abstrato de prescrições"* e passa a ser entendida como *"instrumento interpretativo e orientador da prática" (C2).*

A experiência relatada pelos egressos também evidencia essa articulação entre teoria e prática. Ao refletir sobre sua participação no programa, um dos participantes afirma:

> *"Aprendi, na prática, a diferença entre planejar e executar. Percebi que o plano de aula é um guia, mas a realidade exige flexibilidade. A gente aprende a se adaptar, a improvisar e a encontrar novas formas de ensinar quando o que foi planejado não funciona." (E1)*

Essa afirmação dialoga com a concepção de saberes docentes desenvolvida por Tardif (2002), segundo a qual os conhecimentos profissionais do professor não se limitam aos conteúdos adquiridos na formação acadêmica, mas se constituem também a partir das experiências vividas no exercício da docência. Para o autor, os saberes docentes são "temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados" (Tardif, 2002, p. 269), sendo produzidos na interação entre formação acadêmica, prática pedagógica e contexto escolar. O relato evidencia que a experiência formativa proporcionada pelo PIBID permite ao licenciando compreender a docência como prática situada, na qual o planejamento pedagógico precisa dialogar continuamente com as condições concretas da sala de aula.

Essa compreensão aproxima-se da concepção freireana de práxis, segundo a qual o conhecimento se constitui na relação dialética entre ação e reflexão sobre a realidade. Assim,

as experiências desenvolvidas no PIBID não apenas aproximam os licenciandos da prática docente, mas criam condições para que essa prática seja analisada, problematizada e ressignificada à luz dos conhecimentos teóricos construídos na formação universitária. Desse modo, os saberes docentes descritos por Tardif (2002) podem ser compreendidos, nesta pesquisa, como expressão de um movimento formativo em que teoria e prática se articulam no processo de formação profissional.

Nesse sentido, a experiência proporcionada pelo PIBID permite que os licenciandos mobilizem conhecimentos teóricos na análise das situações vividas na escola, produzindo um movimento contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica. Essa dimensão reflexiva da formação docente também é destacada por Ghedin (2005), ao afirmar que o conhecimento produzido na prática implica um processo de reflexão sobre a própria ação pedagógica. Para o autor, "o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento" (Ghedin, 2005, p. 141).

Outro aspecto evidenciado nas falas dos participantes refere-se ao reconhecimento progressivo de si como professor ao longo do processo formativo. O coordenador C2 afirma que a vivência no programa torna visível esse movimento:

> *"Ele torna todo esse processo visível, pois o licenciado vai passar a se reconhecer progressivamente como professor. Ao planejar a aula, lidar com os desafios da sala de aula, ter que tomar decisões pedagógicas e refletir criticamente sobre o ensino de matemática, toda essa vivência vai fazendo com que ele crie essa identidade." (C2)*

A fala evidencia que a experiência desenvolvida no PIBID contribui para que os licenciandos iniciem um processo de reconhecimento de si mesmos como professores. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Dubar (2005), que compreende a identidade profissional como resultado de processos de socialização vividos ao longo das trajetórias formativas e profissionais. Nesse sentido, a participação no programa pode ser interpretada como espaço de socialização profissional no qual os licenciandos entram em contato com práticas, saberes e valores que estruturam o exercício da docência.

Essa leitura também dialoga com as contribuições de Nóvoa (1992), ao afirmar que a identidade profissional docente se constrói na interseção entre trajetórias pessoais, contextos institucionais e experiências profissionais. Para o autor, "a formação não se constrói por acumulação [...], mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal" (Nóvoa, 1992, p. 25). Assim, ao participar das atividades do PIBID, os licenciandos vivenciam experiências formativas que favorecem a

reflexão sobre sua prática e contribuem para a construção progressiva de sua identidade profissional docente.

Além disso, as narrativas evidenciam que o processo formativo desenvolvido no programa se organiza de forma colaborativa, envolvendo licenciandos, professores da educação básica e docentes da universidade em um movimento compartilhado de reflexão sobre a prática pedagógica. Essa dinâmica aproxima-se das discussões desenvolvidas no campo da Pedagogia Universitária, que compreende a formação docente na Educação Superior como processo pedagógico que integra conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e reflexão crítica sobre o ensino (Cunha; Isaia, 2006).

Nesse horizonte, o PIBID pode ser compreendido como espaço de mediação formativa que possibilita aos licenciandos vivenciar a docência em contextos reais de ensino, refletindo coletivamente sobre suas práticas e produzindo sentidos sobre o exercício profissional. A experiência desenvolvida no programa permite que os futuros professores compreendam que teoria e prática não constituem dimensões separadas da formação docente, mas elementos que se articulam na constituição da prática pedagógica.

Desse modo, a unidade entre teoria e prática vivenciada no PIBID favorece a construção de saberes docentes e contribui para o processo de constituição da identidade profissional dos licenciandos. Ao possibilitar que os estudantes planejem, experimentem, reflitam e ressignifiquem suas ações pedagógicas em diálogo com docentes universitários e professores da Educação Básica, o programa configura-se como um espaço de mediação formativa que articula formação acadêmica e experiência escolar. Nesse movimento, a prática pedagógica deixa de ser compreendida como simples aplicação da teoria e passa a constituir-se como espaço de produção de conhecimentos e de formação profissional.

Assim, as experiências vivenciadas no contexto do PIBID não apenas articulam teoria e prática na formação inicial, mas também favorecem o reconhecimento progressivo do licenciando como sujeito da docência. Esse movimento formativo revela que a experiência de ensinar, refletir e dialogar sobre a prática contribui para que os estudantes construam sentidos sobre o ser professor, dimensão que será aprofundada na subseção seguinte ao analisar os processos de constituição da identidade profissional docente.

5.4 A constituição da identidade profissional docente nas experiências formativas do PIBID

A análise evidencia que a constituição da identidade profissional docente, no contexto investigado, não se apresenta como resultado automático da formação acadêmica, nem como atributo individual estável. Ao contrário, as falas de coordenadores e bolsistas egressos indicam um processo gradual, situado e relacional, constituído em experiências mediadas que articulam universidade, escola básica e sujeitos em formação. Nessa direção, Dubar (2005) compreende a identidade profissional como produção histórica e provisória, resultante de socializações sucessivas em que o sujeito negocia sentidos entre "identidade para si" e "identidade para o outro" nos contextos institucionais concretos.

Essa compreensão torna-se explícita quando o coordenador C2 afirma que a identidade profissional docente é *"um processo contínuo, dinâmico e relacional", construído na articulação entre "saberes teóricos, experiências práticas de sala de aula e os valores éticos que o professor carrega" (C2).* A formulação desloca a compreensão da docência do campo da "vocação" para o campo do trabalho formativo: o processo identitário se constitui na tensão entre formação, experiência e posicionamento ético diante do ato educativo.

O que se expressa na fala de C2 é, portanto, a compreensão do processo identitário como construção profissional produzida na prática refletida.

Ao afirmar que "a formação acadêmica não resolve o problema" e que a identidade "se constitui na vivência concreta da prática pedagógica" (C2), o coordenador aponta para um elemento decisivo da questão-problema desta dissertação: a construção de si como professor é produzida no interior de mediações institucionais e formativas — entre elas, o PIBID. Em chave freireana, isso significa reconhecer que a constituição do professor se dá na práxis: unidade dialética entre ação e reflexão, na qual a experiência prática não é "aplicação", mas produção de consciência e de sentido profissional (Freire, 2020).

A fala da coordenadora C1 reforça essa leitura ao afirmar que a docência *"não se constrói apenas pelo domínio do conteúdo matemático, mas pela articulação entre conhecimento pedagógico, sensibilidade social, capacidade de planejamento e reflexão crítica sobre a prática" (C1).* Aqui, a constituição identitária aparece como síntese de dimensões plurais, científica, pedagógica, ética e social, que se tecem na experiência. No âmbito da Pedagogia Universitária, tal afirmação sustenta que formar professores implica criar condições para que o licenciando produza sentidos sobre ensinar, reconhecendo a escola como espaço complexo e a docência como prática socialmente implicada.

Do ponto de vista dos bolsistas egressos, a constituição identitária emerge como experiência de reconhecimento e autorreconhecimento. Ao afirmar que *"o PIBID me deu a*

certeza de que escolhi o caminho certo" (E1) ou que *"foi um divisor de águas" (E5)*, os egressos nomeiam o programa como marco de transformação subjetiva e profissional. Ainda que utilizem a linguagem da "certeza", o que se revela analiticamente é um processo de socialização profissional no qual o licenciando passa a se perceber pertencente ao ofício docente, reorganizando sua autoimagem profissional (Dubar, 2005).

Esse contraste entre "construção" (nos coordenadores) e "certeza" (nos egressos) não constitui contradição, mas expressão de posições formativas distintas. Os coordenadores falam do percurso; os egressos narram o impacto vivido como ponto de inflexão identitária. Em ambos os casos, o reconhecimento de si como professor revela-se como processo relacional, produzido em experiências significativas. Como assinala Nóvoa (1992), tornar-se professor envolve trajetórias pessoais atravessadas por contextos institucionais e por experiências profissionais marcantes.

A fala de E3 explicita esse deslocamento: *"foi no PIBID que comecei a me ver realmente como professor" (E3)*. O *"começar a se ver"* indica passagem decisiva do lugar de estudante para o lugar de professor em constituição, dimensão central para responder à questão-problema desta pesquisa. O PIBID aparece, assim, como mediação formativa que torna a docência visível como experiência vivida, e não apenas como discurso sobre a profissão. Em perspectiva freireana, é na práxis que se produz consciência: ao ensinar, refletir e dialogar sobre desafios concretos, o licenciando aprende a ler criticamente sua própria prática e, nesse movimento, constitui-se como sujeito docente (Freire, 2020).

Esse processo também é explicitado por C2 ao afirmar que o programa faz com que o licenciando *"passe a se reconhecer progressivamente como professor"*, especialmente quando precisa *"tomar decisões pedagógicas e refletir criticamente sobre o ensino de matemática" (C2)*. O reconhecimento progressivo reafirma que a constituição identitária não é "algo pronto", mas produção em curso, mediada por situações reais que exigem decisão, responsabilidade e reflexão. No âmbito da Pedagogia Universitária, isso significa compreender o PIBID como experiência formativa que mobiliza coletivamente estudantes, docentes universitários e professores da escola básica, produzindo sentidos profissionais e éticos sobre ensinar Matemática na escola pública.

Desse modo, os dados permitem afirmar que o PIBID, no âmbito da Pedagogia Universitária, opera como espaço decisivo de constituição identitária: promove socializações profissionais, favorece reconhecimento progressivo do "ser professor" e intensifica processos de reflexão crítica sobre a prática. Assim, responde-se à questão-problema ao evidenciar que,

segundo coordenadores e egressos, a construção da identidade profissional docente não ocorre por transmissão nem por mera vivência, mas por experiências mediadas, dialógicas e situadas, nas quais o licenciando elabora sentidos sobre a docência e se posiciona eticamente diante da escola e do ensino de Matemática.

5.5 Dimensões formativas, permanência e desafios institucionais do PIBID na formação inicial de professores

Os dados indicam que o PIBID não se configura apenas como espaço de formação para a docência, mas também como política educacional que incide sobre permanência, pertencimento e enfrentamento de fragilidades presentes na formação inicial. As narrativas dos participantes revelam que as contribuições do programa extrapolam a aprendizagem da prática pedagógica, alcançando dimensões relacionadas à construção de vínculos com a profissão, ao reconhecimento de si como professor e à permanência no curso de licenciatura. Na percepção dos coordenadores, o programa cria condições para experimentar a docência e, simultaneamente, discutir criticamente essa experiência. Como afirma C2: *"Um espaço para experimentar. O discente tem a possibilidade de vivenciar na prática a docência e ao mesmo tempo discutir essa prática"* (C2). Nessa direção, Tardif (2002, p. 237) sustenta que o saber docente se constitui em uma "relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes", destacando que a formação se produz no interior das relações que configuram o trabalho educativo.

A coordenadora C1 complementa ao afirmar que a docência *"não se constrói apenas pelo domínio do conteúdo matemático, mas pela articulação entre conhecimento pedagógico, sensibilidade social, capacidade de planejamento e reflexão crítica sobre a prática" (C1)*. Esse enunciado evidencia a natureza multidimensional da formação: o PIBID se apresenta como espaço em que dimensões cognitivas, pedagógicas e ético-relacionais se articulam, favorecendo uma formação menos fragmentada.

Os coordenadores também destacam a dimensão coletiva do processo formativo. C2 afirma que a formação inicial deve *"criar espaços formativos que favoreçam a reflexão, a investigação e a construção coletiva do saber docente", permitindo desenvolver identidade profissional crítica e ética (C2)*. No plano analítico, essa dimensão converge com a Pedagogia Universitária, ao compreender que formar professores exige criar ambientes reflexivos,

colaborativos e dialógicos, nos quais a docência é construída como prática de sentido e não como execução de prescrições.

Do ponto de vista dos egressos, emergem fortemente dimensões interpessoais e humanizadoras da docência. As respostas indicam deslocamento de uma visão conteudista para uma concepção relacional e mediadora do ensinar: *"É preciso ser um guia, um mediador e muitas vezes amigo dos alunos. [...] Não se trata apenas de transmitir conteúdo, mas de se conectar com eles, compreender suas dificuldades e interesses" (E1)*; *"Contribuiu na facilitação das interações com os alunos" (E2); "Me fez enxergar que a maneira de dar aula pode ser mais do que só em sala de aula" (E5).* Tais falas evidenciam a construção de uma ética do cuidado, da escuta e da mediação, coerente com uma perspectiva freireana de educação como relação e humanização.

Essa dimensão relacional dialoga com Bitencourt (2014), que, ao recorrer a Imbernón (2010), sustenta que a docência não se constrói isoladamente: trata-se de uma prática atravessada por relações e colaboração. Ao defender uma formação continuada sustentada por metodologia de trabalho e clima afetivo como pilares do trabalho colaborativo, Bitencourt (2014, p. 39) reforça que a formação exige ambiente de confiança e respeito entre pares — condição decisiva para que licenciandos se arrisquem na docência, errem, reflitam e aprendam.

No que se refere à permanência na licenciatura, as falas indicam que a bolsa é relevante, mas não explica tudo. C2 reconhece a importância material da bolsa para estudantes que conciliam trabalho e estudo, embora destaque que a permanência também se fortalece pela *"vivência concreta na escola básica",* que produz *"sentimento de pertencimento à profissão"* (C2). C1 converge ao indicar que *"muitos ingressam inseguros quanto à escolha profissional, mas passam a se reconhecer como professores em formação ao longo do programa" (C1)*. Assim, permanência e constituição identitária articulam-se de forma estreita. A permanência não se explica apenas pelo suporte financeiro oferecido pela bolsa, mas também pelos sentidos produzidos em torno da docência. Ao possibilitar experiências concretas na escola básica e fortalecer o sentimento de pertencimento à profissão, o programa contribui para que os licenciandos encontrem razões formativas e profissionais para permanecer no curso e investir em sua trajetória docente.

Entretanto, as entrevistas também evidenciam desafios institucionais relacionados ao tempo disponível para as atividades, à infraestrutura, à organização das ações e à sobrecarga acadêmica e profissional dos participantes. Esses elementos não anulam as potencialidades do programa, mas revelam que sua efetividade depende de condições institucionais que garantam

continuidade, acompanhamento e suporte adequado às ações desenvolvidas. C2 menciona dificuldades que podem afetar continuidade e planejamento, mas interpreta tais desafios também como formativos, por colocarem licenciandos em contato com condições reais da profissão, contribuindo para uma identidade mais crítica e realista. C1 destaca o desafio do engajamento diante de dificuldades socioeconômicas e sobrecarga acadêmica, além de demandar maior suporte institucional à coordenação. Essas falas revelam o PIBID como espaço tensionado entre potência formativa e limites estruturais, reafirmando que políticas formativas dependem de continuidade, valorização institucional e condições concretas para se realizarem.

Mesmo diante dessas tensões, os participantes convergem ao afirmar que o enfraquecimento do PIBID representaria retrocesso para a formação inicial, especialmente em contextos como o interior de Mato Grosso. Nesse sentido, o PIBID se apresenta, na percepção dos sujeitos, como política estratégica que amplia permanência, fortalece identidade profissional e qualifica a aproximação universidade–escola, operando como mediação formativa no interior da Pedagogia Universitária.

A análise desenvolvida nesta seção permitiu compreender que o PIBID, no âmbito da Pedagogia Universitária, configura-se como espaço de formação que favorece a aproximação entre universidade e escola básica, promove experiências concretas de docência e sustenta processos de reflexão sobre a prática. Os participantes atribuem ao programa um papel relevante na produção de saberes docentes, na construção de sentidos sobre a profissão e no reconhecimento progressivo de si como professores.

Os dados evidenciam que a constituição da identidade profissional docente não decorre da simples participação em atividades formativas, mas de experiências mediadas, dialógicas e situadas, nas quais os licenciandos interpretam, ressignificam e produzem compreensões sobre a docência. Assim, responde-se à questão-problema desta pesquisa ao indicar que o PIBID se configura como espaço formativo que contribui para a construção da identidade profissional docente na formação inicial em Matemática. Esses resultados são retomados nas considerações finais, em diálogo com os objetivos da investigação e com as implicações para a formação de professores e para a Pedagogia Universitária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no
mundo que nós nos fazemos."
(Paulo Freire)

A reflexão de Paulo Freire ilumina o horizonte interpretativo desta pesquisa ao reconhecer que os sujeitos não se constituem de maneira pronta ou acabada, mas no movimento histórico de suas experiências e interações com o mundo. No campo da formação docente, essa compreensão torna-se particularmente significativa, pois evidencia que tornar-se professor não é resultado automático da formação acadêmica, mas um processo contínuo de construção que se desenvolve na relação entre teoria, prática e reflexão crítica.

Foi nesse horizonte que se inscreveu a presente investigação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com o objetivo de compreender de que modo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto espaço de mediação formativa no âmbito da Pedagogia Universitária, participa da constituição da identidade profissional docente dos licenciandos em Matemática da UNEMAT/Cáceres. Para isso, a pesquisa articulou análise documental, questionários e entrevistas com coordenadores de área e bolsistas egressos do subprojeto PIBID/Matemática, buscando compreender os sentidos atribuídos às experiências vivenciadas no programa e suas implicações para a formação inicial.

A análise desenvolvida permitiu compreender diferentes dimensões do movimento formativo produzido no interior do PIBID. A caracterização dos participantes evidenciou que coordenadores de área e bolsistas egressos ocupam lugares distintos no processo formativo, produzindo percepções marcadas por suas trajetórias de socialização profissional e por suas experiências na docência e na formação de professores. Esses diferentes lugares de fala contribuíram para ampliar a compreensão sobre os sentidos atribuídos ao programa e sobre sua inserção na formação inicial.

Os resultados indicaram que o PIBID se configura como espaço privilegiado de articulação entre universidade e escola básica, favorecendo experiências formativas que aproximam os licenciandos das situações concretas do ensino. As narrativas dos participantes evidenciaram que a inserção no cotidiano escolar possibilita confrontar, ressignificar e aprofundar conhecimentos construídos na universidade, fortalecendo a unidade entre teoria e prática e contribuindo para a produção de saberes docentes situados. Nesse processo, a escola deixa de ser compreendida apenas como campo de aplicação de conhecimentos produzidos na

universidade e passa a constituir-se como espaço de aprendizagem, investigação e produção de saberes sobre a docência.

As experiências relatadas pelos participantes evidenciaram que a prática pedagógica vivenciada no programa não se reduz à execução de atividades de ensino, mas envolve processos permanentes de observação, planejamento, intervenção e reflexão. Nessa perspectiva, a aproximação entre universidade e escola básica favorece experiências que se aproximam da concepção freireana de práxis, compreendida como unidade indissociável entre ação e reflexão na produção do conhecimento e na transformação da realidade educativa. Ao vivenciarem situações concretas de ensino e refletirem coletivamente sobre elas, os licenciandos ampliam sua compreensão acerca da complexidade da docência e desenvolvem formas mais críticas e contextualizadas de compreender o trabalho educativo.

A pesquisa também permitiu compreender que a constituição da identidade profissional docente não ocorre de forma automática nem resulta exclusivamente da formação acadêmica. Os dados analisados evidenciaram que se trata de um processo histórico, relacional e progressivo, produzido nas experiências formativas, nas interações estabelecidas entre os sujeitos e nas práticas desenvolvidas nos diferentes contextos de atuação. Nesse movimento, o PIBID mostrou-se relevante ao favorecer processos de socialização profissional, reconhecimento de si como professor e construção de sentidos acerca da docência.

As narrativas dos coordenadores e dos bolsistas egressos revelaram que a participação no programa contribui para fortalecer o pertencimento à profissão docente e para ampliar a compreensão acerca do significado social do trabalho educativo. Ao promover experiências concretas de inserção na escola básica, acompanhamento pedagógico e reflexão compartilhada sobre a prática, o programa favorece a construção progressiva de referências profissionais, éticas e pedagógicas que sustentam o reconhecimento de si como professor em formação.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel dos coordenadores de área como mediadores dos processos formativos desenvolvidos no programa. As análises demonstraram que sua atuação ultrapassa funções administrativas e assume caráter pedagógico, ao organizar momentos de estudo, orientar planejamentos, promover reflexões coletivas e articular relações entre universidade e escola básica. Sob a perspectiva da Pedagogia Universitária, esses resultados reforçam a compreensão de que a docência universitária constitui dimensão central da formação de professores e que os processos formativos extrapolam os limites dos componentes curriculares formais.

Os resultados também evidenciaram que as contribuições do PIBID extrapolam a aprendizagem da docência e alcançam dimensões relacionadas à permanência estudantil.

Embora a bolsa de iniciação à docência represente importante apoio material para muitos licenciandos, a permanência no curso mostrou-se associada, sobretudo, aos sentidos produzidos em torno da profissão docente. O sentimento de pertencimento, a inserção na realidade escolar e a construção de vínculos com a profissão apareceram como elementos decisivos para a continuidade da trajetória formativa e para o fortalecimento do compromisso com a carreira docente.

Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou desafios que atravessam a materialização dessa política pública. As narrativas apontaram questões relacionadas à infraestrutura, à organização das atividades, à sobrecarga acadêmica e às dificuldades decorrentes das condições concretas de funcionamento das instituições. Tais elementos não anulam as potencialidades do programa, mas evidenciam que seus resultados dependem de condições institucionais que garantam continuidade, valorização e suporte adequado às ações desenvolvidas.

Diante dos resultados produzidos, responde-se à questão-problema desta pesquisa ao indicar que o PIBID, no âmbito da Pedagogia Universitária, constitui-se como espaço formativo que participa da constituição da identidade profissional docente dos licenciandos em Matemática da UNEMAT/Cáceres. Essa contribuição decorre da articulação entre experiências de inserção na escola básica, processos reflexivos, acompanhamento pedagógico e relações formativas construídas entre licenciandos, professores supervisores e coordenadores de área. Nesse contexto, o programa favorece a produção de saberes docentes, fortalece o pertencimento à profissão e contribui para a construção progressiva do reconhecimento de si como professor.

Embora os resultados obtidos tenham possibilitado compreender aspectos relevantes da formação inicial no contexto do PIBID, esta pesquisa apresenta limites que indicam possibilidades para futuras investigações. O estudo concentrou-se nas percepções dos coordenadores de área e dos bolsistas egressos, sugerindo a ampliação da análise para outros sujeitos envolvidos no programa, como professores supervisores da Educação Básica, licenciandos atualmente participantes e gestores institucionais responsáveis pela implementação das políticas de formação docente.

Além disso, novas pesquisas podem aprofundar a análise das relações entre o PIBID e outras políticas de formação inicial de professores, investigando de que maneira diferentes programas contribuem para reorganizar as experiências formativas nas licenciaturas. Estudos comparativos entre áreas do conhecimento e instituições de Ensino Superior também poderão ampliar a compreensão acerca dos impactos dessas políticas na formação docente.

Outra possibilidade consiste em acompanhar longitudinalmente a trajetória profissional dos egressos, buscando compreender de que modo as experiências vivenciadas no programa

permanecem influenciando suas práticas pedagógicas e seus processos de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Esta pesquisa oferece contribuições para o campo da formação inicial de professores e da Pedagogia Universitária ao evidenciar o PIBID como espaço de mediação formativa que articula universidade e escola básica na construção da docência. Ao analisar as experiências produzidas no interior do programa, o estudo demonstra que a aproximação entre esses contextos favorece a produção de saberes docentes, fortalece a unidade entre teoria e prática e amplia as oportunidades de socialização profissional dos licenciandos.

Os resultados também contribuem para aprofundar a compreensão sobre a constituição da identidade profissional docente na formação inicial, ao evidenciar que o reconhecimento do "ser professor" se constrói progressivamente nas experiências formativas, nas relações estabelecidas com diferentes sujeitos e nos processos reflexivos que acompanham a prática pedagógica. Nessa perspectiva, a identidade profissional docente não se configura como atributo individual ou resultado automático da conclusão do curso, mas como construção histórica, relacional e permanentemente inacabada.

Ao reafirmar a relevância de políticas públicas que promovam a aproximação entre universidade e escola básica, a pesquisa destaca a importância da continuidade e do fortalecimento de programas voltados à iniciação à docência, especialmente em contextos marcados por desafios relacionados à permanência estudantil, à valorização da profissão docente e à formação de professores em regiões do interior do país.

Assim, compreender o PIBID como mediação formativa da Pedagogia Universitária significa reconhecer que a formação docente se produz nas relações, nas experiências e nos processos reflexivos que articulam universidade, escola e sujeitos em formação. É nesse movimento que a docência se constitui como práxis e que os futuros professores aprendem a ensinar, a refletir criticamente sobre o ensinar e a reconhecer-se como sujeitos da profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Iury Melchior de. **Entre a singularidade e a complexidade da Construção de saberes docentes na formação inicial de professores de Matemática no contexto do PIBID.** 2016. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ALAOR VIANA, Gleisiane Coelho de**;** ANASTACIO, Liliane Rezende. PIBID: Espaço Dinâmico de Formação Inicial de Professores de Matemática. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 240-265. 2021.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 251p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BASNIAK, Maria Ivete; ESTEVAM, Everton José Goldoni. O PIBID e o desenvolvimento da Scholarship da docência do professor de Matemática (PIBID program and teaching scholarship development of mathematics teacher). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 602–617, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.180. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/180 . Acesso em: 3 jun. 2025.

BASSOI, Tânia Stella; LANGER, Arleni Elise Sella. Articulação universidade e escola: relações importantes para a formação inicial do professor de Matemática. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2 (15. ed.), p. 432–441, jun./jul. 2015. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9607 Acesso em: 3 de jun. 2025.

BITENCOURT, Loriége Pessoa. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática**: **quando três gerações de educadores se encontram**. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em: 21 de ago. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES/DEB nº 02/2009** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: CAPES, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 mar. 2024. Disponível em:

https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542#anchor. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Painel de Monitoramento e Indicadores: PIBID e Residência Pedagógica.** Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYjVjMzc2NjAtN2QyMi00MzZlLWFhYjgtMTMxZmM1ZGRkZDQxIiwidCI6IjJmNGRlYmI4LTY0M2EtNGRiZS05MjdiLTllNTYyZWY3MDBiOSJ9. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11 429, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 18 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf. Acesso em: 20 de out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 28 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 249, p. 34, 28 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: MEC/CAPES, 2007.

BRASIL. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf acesso em 27 de out. 2025.

BRITO, Larisse Miranda; SANTOS, Georgina Gonçalves; RIBEIRO, Natalia Silva Souza Maia. Perspectivas interdisciplinares e horizontes interculturais na formação universitária. *In*: SANTOS, Georgina Gonçalves; VASCONCELOS, Letícia; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas.** Salvador: EDUFBA, 2017. p.133-152.

CANTEIRO, Danielle Christiane dos Santos. **Impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores de Matemática.** 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A universidade da comunhão paulista:** o projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

CARVALHO, Diego Fogaça**. O PIBID e as relações com o saber, aprendizagem da docência e pesquisa:** caracterização de uma intervenção na formação inicial de professores de Matemática, 2016. 243f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs acesso em: 21 de ago. 2025.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Anna Christina Alcoforado. **O Pibid na formação inicial do licenciando em Matemática:** construção de saberes da experiência docente**.** 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Espírito Santo, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da.; ISAIA, Silvia. Maria de Aguiar. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Brasília: Inep; Ries, 2006, p. 349-404.

CUNHA, Maria Isabel da. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 453-462, jul. 2014. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219131124010. Acesso em: 06 de set. 2025

D'AMBROSIO, Beatriz Silva. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições,** Campinas, v. 4, n. 1, p. 10, 1993. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1757/10-artigos-ambrosiobs.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

DANTAS, Larissa Kely. **Iniciação à Docência na UFMT:** contribuições do PIBID na Formação de Professores de Matemática. 2013, 188f. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

DUBAR, Claude**. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia. **Manual de análise de dados**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FERREIRA, Maycon Douglas. **Narrativas (auto)biográficas no PIBID: espaços de problematização na/para a formação de professores de Matemática.** 2017, 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

FIORENTINI, Dario. **Alguns Modos e ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. Zetetiké, ano 3, nº. 4, 1995, p.1-37.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; GIROTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehanna. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 7, n. 13, p. 82-102, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020

GALVÃO, Fabricia Nates dos Santos; BITENCOURT, Loriége Pessoa. Pedagogia universitária e formação pedagógica do docente universitário: contributos para um ensino de qualidade e possíveis mudanças na universidade. **Revista RELVA**, Juara-MT, v. 4, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/2254. Acesso em: 22 out. 2025.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In:* SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil - um estado da arte. Brasília**, Unesco, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; GIMENES, Nelson Antonio Simão; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. (Textos FCC, n. 41).

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia:** Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Maria da Graça Deluque; MAMEDES, Larissa dos Santos; ZART, Laudemir Luiz; BITENCOURT, Loriége Pessoa. Organização do Trabalho Pedagógico no Curso de Enfermagem: Contribuições para o Trabalho Docente e Formação do Profissional Enfermeiro. *In:* **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU**), 32., 2024, Cuiabá. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 246-255. ISSN 2447-8776. DOI: https://doi.org/10.5753/semiedu.2024.32676.

GIROUX, Henry Armand. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da

aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRECO, Danilo de Souza. **Análise dos conhecimentos pedagógicos de conteúdo expressos por licenciandos em Matemática participantes do PIBID.** 2022, 150f. Dissertação (Mestrado em ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2022.

RAIMUNDO, Helder Faustino. Como fazer análise documental. In: RAIMUNDO, Helder. **...Socializar por aí....** Portugal, out. 2006. Disponível em: <http://educaeic.blogspot.com/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>. Acesso em: 20 nov. 2025.

HOFFMANN, Daniela Stevanin; FANTINEL, Patrícia da Conceição; QUEIROGA, Rodrigo Marques. A permanência/evasão nos cursos de licenciatura em matemática no Brasil: um estado do conhecimento (2004–2022). **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 18, n. 8, p. 1–19, 2025. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/19859/11416. Acesso em: 20 de out. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel estatístico do Censo da Educação Superior (2010–2023):** distribuição geográfica dos cursos presenciais de licenciatura em Matemática. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54. Acesso em: 14 ago. 2025.

JESUS, Marília Alana Costa de. **Formação de professores de Matemática, ciências naturais e física no contexto do PIBID/CAPES: discussão sobre estatísticas.** 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2022.

LARGO, Vanessa**. O PIBID e as Relações de Saber na Formação Inicial de Professores de Matemática.** Londrina, 2013. 220f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2013.

LEITE, Denise. Pedagogia universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/INEP, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTELET, Michele. **O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. Porto Alegre, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecilia. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**: Brasília, v. 32, n. 106, p. 45-57, set/dez. 2019. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224/3676 Acesso em: 06 set.

2025.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOROSINI, Marilia; FERNANDES, Cleonice. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Estado do conhecimento: teoria e prática** 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOURA, Éliton Meireles de. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na formação inicial de professores de Matemática**. Uberlândia, 2013. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Eliziane Rocha; ARAÚJO, Regiane Rodrigues; LIMA, Ivoneide Pinheiro de. Professores iniciantes de Matemática: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. **Revista Vértices**, v. 20, n. 1, p. 111–119, 2018. DOI: 10.19180/1809-2667.v20n12018p111-119. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/10006.. Acesso em: 3 jun. 2025.

NEVES, Rayssa Martins de Sousa. **Práticas de Iniciação à Docência: um estudo no PIBID/IFPI/Matemática.** 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Lisboa: Universidade de Lisboa; Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 110–128, 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. In: GATTI, Bernadete A. *et al*, Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Unesp, 2013, p. 204.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Anderson Nascimento. **Contribuições do programa institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para os egressos do curso de licenciatura em Matemática**

do Instituto Federal Minas gerais - campus São João Evangelista. 2019, 81f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Lucenildo Elias da. Educação Matemática e a Base Nacional Comum Curricular (Bncc): um desafio para a Educação Básica. **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n.6 p. 51-61 – maio de 2019.

SOARES, Sandra Regina. **Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade**. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 90-108. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 20 nov. 2025.

SOUZA, Janaína Neves; MACEDO, Josué Antunes de. Estudo da formação inicial de professores de Matemática: delineamento do PIBID de 2010 a 2020. **Revista Diálogo Educacional,** v. 23, n. 79, p. 1670–1687, 2023. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.079.ao19.

SOUZA, Maria Aparecida Silva de; ALMOULOUD, Saddo Ag. A prática docente na formação inicial de professores de Matemática: a importância da mediação como espaço de aprendizagem no PIBID. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, n. esp., 2017. DOI: https://doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0.256. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/256. Acesso em: 3 jun. 2025.

SOUZA, Maria Aparecida Silva de; ALMOULOUD, Saddo Ag. Contribuições do PIBID na formação inicial do professor de Matemática: saberes da docência. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática,** São Paulo, v. 21, n. 5, p. 589–603, 2019. DOI: https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i5p589-603. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/45503. Acesso em: 3 jun. 2025.

SOUZA, Maria Aparecida Silva de. **Pibid: significados na formação inicial de professores de Matemática.** 2017. 161f. Tese. (doutorado em Educação: Matemática) – Pontifíca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, Maria Aparecida Silva de. Pibid: significados na formação inicial de professores de Matemática. **Revista Valore**, v. 5, p. 34–69, 2021. DOI: https://doi.org/10.22408/reva50202091534-69. Disponível em:

https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/915. Acesso em: 3 jun. 2025.

TARDIF, Maurice**. Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT. **Histórico da UNEMAT**. Cáceres: UNEMAT, 2025. Disponível em: https://unemat.br/site/institucional/nossa-hist%C3%B3ria Acesso em: 2 set. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Cáceres, 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). **Edital de Credenciamento nº 001/2025 - UNEMAT/PROEG/APE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Seleção de bolsista de iniciação à docência em fluxo contínuo.** Mato Grosso, 2025. Disponível em: https://cms.unemat.br/download/documentos/documento-arquivo/R2IIsITBjFkLgMHskPtgVhefaAtXclz4GjQS97oo/Edital-de-Credenciamento-no-0012025-Unematproegape-Pibid-Iniciacao-a-Docencia-em-Fluxo-Continuo-Nulo.pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). **Repositório de Editais PIBID 2012.** Disponível em: https://portal.unemat.br/?pg=site&i=pibid&m=editais&c=2012. Acesso em: 02 out. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Relatório de Gestão 2019–2022**. Cáceres: UNEMAT, 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documento-arquivo/Dxe8TR2dDmXR8VKAoMuka3S4FlsYGbV3OEqegbrt.pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

VIEIRA, Andrea Cristina. **Um estudo sobre as contribuições do PIBID-FURB para a formação inicial de professores de Matemática.** 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências Exatas e Naturais, Blumenau, 2014.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel Angel. O **ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZATTAR, Neuza; TAVARES, Danielle; MAIA, Hemília; LIMA, Lygia. (org.) UNEMAT: **uma história que faz parte de muitas outras histórias**. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2018.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) para participar, de forma voluntária em uma pesquisa. Este documento, chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tem como objetivo assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067 ou através do e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da pesquisa: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial do professor de Matemática na UNEMAT/Campus "Jane Vanini" - Cáceres-MT.

Responsável pela pesquisa: Larissa dos Santos Mamedes

E-mail: larissa.mamedes@unemat.br

Telefone para contato: (65) 99623-0762

Endereço: Rua São Paulo, Bairro Bom Jardim s/n. Salto do Céu - MT

Orientadora: Profª. Drª. Loriége Pessoa Bitencourt

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A referida pesquisa que você está sendo convidado(a) a participar tem como objetivo compreender o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) na formação inicial do professor de Matemática na UNEMAT/Campus "Jane Vanini" – Cáceres-MT, na percepção de docentes universitários coordenadores dos Subprojetos, professores supervisores da Educação Básica e estudantes bolsistas.

Para a condução dessa pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, como procedimentos metodológicos utilizaremos a pesquisa bibliográfica e a documental. Os documentos que serão analisados são todos os subprojetos do PIBID/Matemática da UNEMAT/Cáceres (estima-se que foram quatro versões até 2024) e os relatórios finais de

desenvolvimentos dos Subprojetos os itens que serão levantados sobre os dados secundários são: A identificação do subprojetos, os objetivos e resultados alcançados, o perfil do participante, os relatórios finais das atividades do subprojetos PIBID/Matemática, os registros de reuniões pedagógicas e planejamentos, a integração com o curso de Licenciatura em Matemática, os desafios e limitações do Programa de Bolsas de iniciação à docência e Sugestões de melhorias e proposta de aperfeiçoamento.

Para complementação dos dados será feito o uso de questionários que serão encaminhados por vias digitais como correio eletrônico ou WhatsApp com um link guiado para o aplicativo de gerenciamento de pesquisas Google forms, cujo objetivo se enquadra em coletar informações sobre as experiências e percepções dos diversos atores envolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência.

O segundo componente dessa pesquisa consiste na realização de entrevistas semiestruturadas, com os docentes coordenadores, professores supervisores, estudantes bolsistas e os que foram bolsistas durante a sua formação, tem-se como critério de inclusão a função desempenhada no PIBID, tempo de participação, engajamento com as atividades do programa, a formação acadêmica e experiência de ensino, bem como a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa, que poderão ser conduzidas em formato presencial, com o uso de um gravador de voz ou por meio de um aplicativo tecnológico a ser escolhido pela pesquisadora (como Google Meet, Web-Conferência, entre outros). Independentemente do formato escolhido, solicitamos o consentimento dos(as) participantes para o acesso às suas imagens e gravações de voz, permitindo a coleta e a utilização dessas informações para interpretação e análise na nossa pesquisa.

Para a entrevista será realizado um encaminhamento com agendamento prévio para atendimento de acordo com a disponibilidade do participante. É de suma importância a sua participação, pois é através dela que iremos compreender o papel do (PIBID) na formação inicial do professor de Matemática.

Além disso, os participantes podem informar a sua saída voluntária a qualquer momento durante o processo de escrita da pesquisa.

A condução deste estudo respalda-se em um compromisso ético da pesquisadora para com os sujeitos participantes da pesquisa. Desta forma, observando os dispositivos da Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), ressaltamos que em nenhum momento o seu nome será divulgado, mantendo sigilo total de sua identidade, podendo o(a) senhor(a) solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta

Período de participação

A referida pesquisa tem previsto em seu cronograma o período de Janeiro de 2025 à Junho de 2025 para a coleta de dados. Todas as informações coletadas serão armazenadas rigorosamente aos cuidados da pesquisadora por um período de 5 anos e após esse tempo serão excluídos.

Termo de Aceite

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios e potenciais riscos, estou concordando com as normas supracitadas e manifesto meu livre consentimento em participar. Ainda, declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim.

Local e Data:_____
Nome:_____
Endereço:_____

_____
Assinatura do(a) participante da pesquisa

_____
Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – COORDENADORES PIBID

(Realizada pelo App Google Forms)

1. E-mail
2. Consentimento
Marcar apenas uma opção:
( ) Sim, li o termo acima e autorizo a utilização das informações fornecidas neste questionário para fins acadêmicos.
( ) Não autorizo.
3. Nome completo
4. Ano de ingresso na docência no ensino superior
5. Área de formação inicial
Marcar apenas uma opção:

( ) Licenciatura plena em Matemática
( ) Licenciatura plena em Pedagogia
( ) Outro: _____
6. Titulação acadêmica
Marcar apenas uma opção:
( ) Especialista
( ) Mestre
( ) Doutor
7. Tempo de atuação como docente na UNEMAT
8. Atuou como coordenador(a) do subprojeto PIBID de Matemática em quais editais?
Marcar apenas uma opção:
( ) 2012 – 2014
( ) 2014 – 2018
( ) 2018 – 2020
( ) 2020 – 2022
( ) 2022 – 2024
( ) Outro: _____
9. Atua ou atuou em outros programas de formação docente (ex.: Residência Pedagógica)?
Marcar apenas uma opção:
( ) Sim
( ) Não
( ) Outro: _____
10. Você participou da elaboração da proposta institucional enviada à CAPES?
( ) Sim

( ) Não

11. Possui experiência prévia na Educação Básica?
( ) Sim, por _____ anos
( ) Não
( ) Outro: _____
Percepções sobre o PIBID
12. Como você descreveria sua percepção sobre os impactos do PIBID na formação dos licenciandos em Matemática?
( ) Muito positivo
( ) Positivo
( ) Neutro

( ) Negativo
( ) Muito negativo
( ) Não tenho certeza
13. Quais são, na sua visão, as principais contribuições do PIBID para a formação de futuros professores de Matemática?
14. Quais desafios você percebeu durante sua atuação como coordenador(a) no PIBID?
15. O PIBID fortalece a relação entre universidade e escola? Por quê?
16. Você tem sugestões de melhorias para o programa, considerando sua experiência?
Aceite e Indicações
17. Caso decida não prosseguir com a entrevista, gostaria de deixar alguma consideração final sobre sua experiência com o PIBID?
18. Você aceita participar da entrevista semiestruturada referente a esta pesquisa?
( ) Sim
( ) Não
19. Se sim, quais dias e horários preferem para a entrevista?
20. Você pode indicar alguns ex-bolsistas que poderiam colaborar com a pesquisa?
Se sim, por favor, indique nomes e possíveis contatos.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – BOLSISTAS EGRESSOS

(Realizada pelo App Google Forms)

Dados pessoais e acadêmicos

Idade:

Ano de ingresso no curso de Licenciatura em Matemática:

Ano de conclusão da graduação:

Trajetória e participação no PIBID

Por que escolheu o curso de Licenciatura em Matemática?
Por quanto tempo foi bolsista do PIBID?

Já possuía alguma experiência docente antes de participar do PIBID?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, quais?

Atualmente, em que área atua ou exerce suas atividades profissionais?

Percepções sobre o PIBID

Questão 1: Com base nos objetivos do PIBID, você considera que o programa contribuiu para a sua formação docente?
Por quê?
Questão 2: Você incentivaria outros estudantes de licenciatura a participarem do PIBID? Justifique.
Questão 3: Sua participação no PIBID despertou ou fortaleceu seu interesse em atuar como professor(a) de Matemática?
Por quê?
Questão 4: Você se considera mais capacitado(a) para o exercício da docência após sua participação no PIBID?
Explique.
Questão 5: O PIBID incentivou você a se envolver com pesquisa na área de Educação Matemática durante sua participação no programa?
Por quê?
Questão 6: Que sugestões daria para aprimorar as ações do PIBID?

Termo de consentimento

Autorizo a utilização das informações fornecidas neste questionário, a qualquer época, nesta e em futuras publicações acadêmicas. ( ) Sim ( ) Não

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR(A) DE ÁREA

(Realizada por meio digital)

Entrevistado (a): C1
Data: 06/02/2026
Entrevistadora: Larissa

1. Vivência como coordenadora
1.1. Quais foram os maiores aprendizados ao longo dos anos atuando no PIBID?
1.2. Como você avalia a evolução do subprojeto de Matemática entre os editais de 2020–2022 e 2022–2024?
2. Formação dos licenciandos
2.1. Pode citar algum caso marcante de transformação na trajetória de um bolsista a partir da participação no PIBID?
2.2. Em que medida você acredita que o PIBID influencia as decisões profissionais dos licenciandos após a formação?
2.3. Como você percebe a articulação entre teoria e prática promovida pelo programa?
3. Relação universidade-escola
3.1. Como tem sido o diálogo entre a universidade e os professores supervisores nas escolas parceiras?
3.2. Que tipo de resistência ou apoio você percebe nas escolas em relação à presença dos bolsistas?
3.3. Como a escola tem contribuído para a formação dos futuros professores?
4. Desafios e sugestões
4.1. Dentre os desafios que você mencionou, qual considera mais crítico atualmente? Por quê?
4.2. Como a universidade poderia oferecer mais suporte aos coordenadores de subprojeto?
4.3. Você tem sugestões sobre como melhorar a escrita de relatórios e publicações pelos bolsistas?
5. Avaliação geral e futuro do programa
5.1. Que impactos você imagina que o encerramento ou o enfraquecimento do PIBID teria na formação docente?
5.2. Quais mudanças você considera urgentes para garantir a continuidade e eficácia do programa?
5.3. Como iniciativas como seminários e encontros regionais poderiam potencializar o PIBID?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR(A) DE ÁREA

(Realizada por meio digital)

Entrevistado (a): C2
Data: 28/01/2026
Entrevistadora: Larissa

1- A partir da sua trajetória como docente universitário e coordenador do PIBID, como o senhor compreende o conceito de identidade profissional docente na formação inicial de professores de Matemática?
2- De que maneira o PIBID contribui para que os licenciandos articulem teoria e prática, e como essa articulação contribui para processos a constituição da identidade profissional docente desses futuros professores?
3- Considerando sua experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, que elementos do PIBID você percebe como fundamentais para aproximar a universidade da escola básica?
4- Na sua avaliação, como o papel do coordenador do PIBID atua como mediação formativa, tanto para os licenciandos quanto para os professores supervisores?
5- Em que medida as interações entre universidade, escola e licenciandos, promovidas pelo PIBID, favorecem práticas reflexivas e críticas sobre o ensinar e aprender Matemática?
6- O senhor mencionou desafios relacionados ao tempo, espaço escolar e organização do programa. Como esses desafios interferem (ou não) na formação da identidade profissional docente dos bolsistas?
7- A partir da sua vivência, de que forma o PIBID influencia as concepções pedagógicas e metodológicas que os licenciandos constroem ao longo da formação inicial?
8- Na sua percepção, o PIBID contribui para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura? Como essa permanência se relaciona com o fortalecimento da identidade profissional docente?
9- Pensando na Pedagogia Universitária, quais aprendizagens o PIBID proporciona também aos docentes universitários envolvidos no programa?
10- Por fim, que aspectos do PIBID poderiam ser potencializados para fortalecer ainda mais a formação docente e a construção da identidade profissional dos futuros professores de Matemática?