

## **PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES**

Carmensita Matos Braga Passos  
Universidade Federal do Ceará  
[carmensitapassos@yahoo.com.br](mailto:carmensitapassos@yahoo.com.br)  
Programa financiado pela CAPES

Este trabalho apresenta a experiência do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, promovido pela CAPES/DEB) UFC, suas características, contribuições para uma formação docente de qualidade e para o ensino na Escola Básica, assim como as dificuldades enfrentadas. A pesquisa, pautada numa abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante, o grupo de discussão e a análise documental. As ações do PIBID UFC tomam por base a interação entre teoria e prática como elemento norteador da formação docente; o professor como profissional crítico e reflexivo e a interdisciplinaridade. Os dados coletados informam que dentre as principais ações estão: reuniões; sessões de estudos; produção de material didático, participação e organização de eventos e; ações interventivas na escola. O projeto tem trazido contribuições para a formação docente como: estreitamento da relação teoria e prática, por meio da inserção do bolsista no contexto escolar; aproximação entre universidade e escola básica; formação continuada dos professores da Universidade e das escolas parceiras; valorização dos cursos de licenciatura; integração entre as áreas; produção e divulgação dos conhecimentos produzidos; realização de atividades artísticas, lúdicas, visitas, oficinas, utilização de metodologias e material didático diversificado que proporcionam um avanço na qualidade de ensino das instituições parceiras. Dentre as dificuldades evidenciam-se compreensões estreitas em relação às áreas ligadas às artes; aos temas trabalhados pelos subprojetos interdisciplinares e; ao papel do bolsista de iniciação a docência. Outras dificuldades originam-se da pesada carga horária disciplinar dos licenciandos, rotatividade de bolsistas, tempo insuficiente para os supervisores das escolas municipais acompanharem as atividades do projeto e acúmulo de atividades dos coordenadores. A par da necessidade de uma política educacional que valorize o professor, como condição para uma educação pública de qualidade para todos, destacamos neste trabalho as contribuições do PIBID UFC, para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores, fertilizando pressupostos teóricos como a interação entre teoria e prática, o professor como profissional crítico e reflexivo e a interdisciplinaridade.

### **Palavras-chave:**

formação docente; professor reflexivo; iniciação à docência

## **PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES**

### **Introdução**

Dificuldades como desarticulação entre formação pedagógica e formação específica, distanciamento entre Universidade e Escola Básica, dicotomia entre teoria e

prática, desvalorização acadêmica dos cursos de formação docente, falta de formação adequada dos professores da universidade, em sua maioria bacharéis, para atuar nos cursos de licenciatura são bastante recorrentes quando se trata de formação de professores no Brasil.

Neste trabalho, sem desconsiderar outras iniciativas, apresentamos a experiência que a Universidade Federal do Ceará (UFC) vem construindo por meio de seu projeto institucional no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), um programa de concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Diretoria de Educação Básica (CAPES/DEB), que tem dentre seus principais objetivos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (Portaria 96/2013 CAPES)

A UFC aderiu ao PIBID a partir do primeiro Edital, desde então o programa tem sido desenvolvido na instituição, tendo também concorrido aos editais de 2009, 2011 e 2013. Neste texto, apresentamos a experiência do PIBID UFC, suas características, contribuições para uma formação docente de qualidade e para o ensino na Escola Básica e as dificuldades enfrentadas.

As discussões e dados aqui apresentados, a partir de uma abordagem qualitativa, tiveram como fontes a observação participante, o grupo de discussão e a análise documental.

O grupo de discussão vivenciado por meio de reuniões sistemáticas da equipe de trabalho do PIBID UFC tem dentre suas atividades o planejamento, acompanhamento e

avaliação das atividades do projeto, assim como debates de temas de interesse da formação docente, identificação de questões problemáticas e busca conjunta de soluções para enfrentamento de tais questões.

Os documentos consultados foram os relatórios de atividades, tanto os institucionais, como os relatórios das áreas específicas, dos anos de 2012 e 2013, em que são apresentadas as ações realizadas a cada ano e os resultados obtidos, e o projeto do PIBID UFC aprovado no âmbito do Edital 61/2013 da CAPES.

### **Conceitos de Referência**

Cabe situar logo de início, que compreendemos a docência como uma profissão com identidade própria que, portanto, demanda uma formação que considere as suas peculiaridades: um trabalho que sofre múltiplas interferências (sociais, econômicas, políticas, culturais, institucionais); que é perpassado pelas dimensões afetiva e ética, e que, sendo um trabalho interativo, é afetado também pelas peculiaridades pessoais do professor (TARDIF, 2001). Para essa concepção o desenvolvimento do trabalho docente, o ensino, envolve questões de imensa complexidade, incerteza e singularidade, por este motivo, não se encaixa em saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais, automaticamente aplicáveis às situações de ensino-aprendizagem (Pimenta, 1997; Oliveira, 1997; Candau, 1997; Tardif, 2001).

Tomando por base a escola como lócus de produção de conhecimentos e a inserção do bolsista de iniciação à docência no amplo contexto da vida escolar, o projeto em pauta fundamenta suas ações na interação entre teoria e prática como princípio da formação docente; na compreensão do professor como intelectual crítico e reflexivo e na interdisciplinaridade como abordagem que busca superar percepções fragmentadas do conhecimento.

### **Interação entre Teoria e Prática como Princípio da Formação Docente**

A interação entre teoria e prática mesmo se constituindo num dos princípios mais defendidos na busca de uma formação docente de qualidade, evidencia também uma enorme dificuldade de efetivação nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, onde se mantém a dicotomia entre ambas, que se traduz *em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada 'prática'*. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.34).

Superar a fragmentação e a dicotomia implica em avançar em relação à concepção de prática como imitação de modelos, instrumentalização técnica ou prática restrita à captação de desvios e falhas da escola incidindo num criticismo vazio (PIMENTA e LIMA, 2004). São concepções de prática que reduzem a ação docente à imitação abstraindo do professor sua capacidade intelectual, crítico-reflexiva e criativa, além de desconsiderarem o ensino como uma prática social dinâmica e complexa, sempre em construção e interferida pelas dimensões ética, afetiva, histórica e política.

Como reforça Pimenta (2002, p.21) é necessário formar profissionais capazes de *ensinar em situações singulares, instáveis, incertas carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados*. Certamente as abordagens de prática antes descritas não contribuem para oferecer uma formação docente compatível com essa complexidade.

Nesta perspectiva, a relação teoria e prática não pode se limitar a uma preocupação apenas dos estágios supervisionados, devendo antes se constituir num princípio que percorre todo o curso, numa relação de mútua interdependência, em que ambas se influenciam e se alimentam, garantindo, assim, tanto o avanço do conhecimento. O campo de atuação profissional do professor, não pode ser considerado apenas no final de seu processo formativo, deve se constituir em objeto de análise, reflexão e investigação que alimenta toda a formação, permitindo que o licenciando desenvolva uma visão contextualizada da educação e do ensino a partir da compreensão de seus aspectos sócio-históricos, políticos, econômicos, afetivos e éticos. A relação entre as dimensões teóricas e práticas possibilita a compreensão das situações de ensino e a proposição de ações interventivas comprometidas com uma qualidade crescente e que superam possíveis dificuldades.

Pimenta e Lima (2004, p. 43) destacam que

Nesse processo o papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

A intervenção da teoria para compreensão, intervenção e superação da prática, tendo em vista o constante questionamento e revitalização da teoria, só se consolida por meio de uma reflexão sistemática, neste sentido é importante a compreensão do conceito de professor reflexivo, como princípio norteador da formação e atuação docente.

Como nos alertam Pimenta e Lima (2004, p. 20)

Os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Muitos são os problemas presentes na formação docente em que teoria e prática são concebidas separadamente, em oposição, como se fossem independentes uma da outra. Teoria e prática se exigem e se impulsionam mutuamente. Um dos grandes desafios ao alcance de uma formação docente de qualidade é materializar nas matrizes curriculares a interdependência e complementariedade entre teoria e prática em que a teoria depende da prática para a sua efetivação, e a prática oferece à teoria as novas exigências que levam ao questionamento, enriquecimento e ao desenvolvimento teórico. Por sua vez, a prática que pretende aumentar seu nível de consciência e criticidade deve interagir com a teoria, num constante processo de superação.

Os cursos de formação de professores, na busca de efetivar a interação entre teoria e prática, devem propor alternativas que possibilitem o contato com a realidade escolar, sua análise, reflexão, problematização e projeção de ações criativas e contextualizadas a partir dos referenciais teóricos estudados.

### **Professor Intelectual Crítico e Reflexivo**

Como temos enfatizado, a reflexão sobre a prática e, portanto, a interação teoria e prática é um princípio que deve estar presente durante toda a formação do professor, como elemento de dinamização do saber docente, de estreitamento da articulação universidade e escola básica, de contextualização da formação docente, de compreensão crítica da realidade escolar e de busca criativa de superação e aperfeiçoamento.

Cabe esclarecer que a compreensão de professor reflexivo, que assumimos, no sentido de superar uma visão reducionista, incorpora a dimensão política do termo, e reforça que são necessárias condições adequadas para efetivação de uma prática reflexiva, seja do professor em formação, seja do professor em exercício. Neste sentido, a reflexão deve ser contextualizada e crítica, considerando os elementos sócio-históricos políticos e culturais em que se situa a ação docente, com vistas a uma atuação crítica e criativa que contribui para o desenvolvimento da autonomia e identidade do professor.

Situando uma compreensão de professor reflexivo que não se reduz ao pragmatismo e ao individualismo Pimenta (2002) propõe: o professor como intelectual

crítico reflexivo que supera a dimensão individual da reflexão na direção de uma reflexão pública e ética; a construção de conhecimentos *a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)* (PIMENTA, 2002, p.44); realização de projetos coletivos de investigação em parceria com a universidade; desenvolvimento profissional em que se combinam formação inicial e exercício profissional (individual e coletivo) num contexto de trabalho; apoio da instituição ao desenvolvimento profissional coletivo de seus professores.

Defender a formação inicial e continua do professor como intelectual crítico e reflexivo não significa atribuir a esta perspectiva, a responsabilidade de sanar os graves problemas da educação no Brasil. Como destaca Pimenta (2002, p.44 e 45):

São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária.

A qualidade do trabalho escolar não se elevará apenas a partir de uma melhor formação de seus professores, são necessárias políticas educacionais amplas. Mas certamente só se alcançará, se seus professores contarem com uma formação de qualidade. Na direção dessa qualidade os currículos de formação docente devem possibilitar o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do professor.

### **Interdisciplinaridade**

A superação do isolamento e da fragmentação entre as disciplinas, por meio do trabalho conjunto e do diálogo tem-se apresentado como outro grande desafio à formação de professores. A compartimentalização e a rigidez disciplinar não contribuem para compreensão da realidade contemporânea, suas exigências e seus complexos problemas. A especialização excessiva gera a perda da visão de totalidade e leva o conhecimento disciplinar a um afastamento da realidade.

A interdisciplinaridade evidencia-se como possibilidade de superação da compartimentalização conseqüente de um conhecimento disciplinar. Segundo Libâneo,

A noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização, de

conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade. (LIBÂNEO, 1998, p.31)

Para Fazenda (1993), a interdisciplinaridade pressupõe uma mudança de atitude frente ao conhecimento que substitui o isolamento e a fragmentação pela troca e pela colaboração entre as disciplinas.

A nível de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo um regime de co-propriedade que iria possibilitar o *diálogo* entre os interessados. Neste sentido pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma *interação*, a uma intersubjetividade como única possibilidade de um trabalho interdisciplinar. (FAZENDA,1993, p.39)

Não se trata de negar a especificidade do conhecimento disciplinar, mas reconhecer que o específico demanda complementação. A tomada de consciência dos limites disciplinares, para abrir-se às contribuições das outras áreas. A interdisciplinaridade, portanto, não se opõe à existência das disciplinas, ao contrário, o termo interdisciplinaridade significa a existência de uma relação, que deve superar uma mera justaposição. Interdisciplinaridade gera mudança, transformação e não apenas reorganização do já existente.

Interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. Para facilitar a conceituação de interdisciplinaridade, pode-se contrapor-la à noção de multidisciplinaridade. Neste último caso os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interação em nível de método e nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar. (Freitas, 1995: 91)

Assim, o agir interdisciplinar não se confunde com um aglomerado de disciplinas, que embora trabalhando um mesmo tema, continuam isoladas entre si, sem diálogo e sem trabalho conjunto. É urgente superar práticas que se matem multidisciplinares.

Embora a interdisciplinaridade aponte para um avanço em relação a um conhecimento rígido, fragmentado e enclausurado nos limites disciplinares, muitos são os obstáculos a serem enfrentados para sua efetivação. Dentre estes, destacamos com base em Fazenda (1993): obstáculos epistemológicos e institucionais, que se referem às

dificuldades de enfrentar a rigidez de uma estrutura curricular organizada por disciplinas; obstáculos psicossociológicos e culturais relacionados à acomodação às situações já conhecidas, resistência para enfrentar o desconhecido; obstáculos metodológicos cuja superação implica no avanço em relação aos obstáculos já citados, no questionamento da forma como os conteúdos das disciplinas vêm sendo desenvolvidos e no desenvolvimento de atitudes de colaboração, diálogo e respeito entre as áreas; obstáculos quanto à formação, dificuldades geradas por uma formação pautada na transmissão de conteúdo, que demandam uma mudança de atitude, para uma relação pedagógica dialógica e criativa; obstáculos materiais, que impedem o encontro, a troca, o diálogo, a construção conjunta, sem os quais, não haverá interdisciplinaridade. É, portanto necessário viabilizar espaço e tempo para que os encontros possam ocorrer.

Esses obstáculos dificultam e até inviabilizam uma abordagem interdisciplinar. Fomos formados por meio de uma estrutura curricular disciplinar, rígida, em que cada disciplina permanece isolada como uma ilha, na carga horária que lhe cabe no horário semanal. Romper esse desenho demanda, como nos diz Fazenda (1993), mudança de atitude frente ao conhecimento. Não sabemos como fazer isso, preferimos muitas vezes, permanecer na nossa zona de conforto disciplinar. A atitude interdisciplinar exige coragem, criatividade, abertura, flexibilidade, aproximação entre as áreas, rompimento das hierarquias e vaidades disciplinares.

## **O PIBID UFC**

Atualmente o PIBID UFC envolve 18 subprojetos abrangendo todos os cursos de licenciatura da UFC (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Música - Campus Fortaleza e Campus Sobral, Pedagogia, Química, Teatro), e três subprojetos interdisciplinares (Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Educação Ambiental). O projeto se desenvolve em 27 escolas públicas, sendo 13 da rede estadual e 14 da rede municipal de ensino, e é constituído por 359 bolsistas de iniciação à docência (estudantes dos cursos de licenciatura); 54 supervisores (professores das escolas de Educação básica); 24 coordenadores de área (professores dos cursos de licenciatura da UFC); três coordenadores de gestão de processos educacionais e uma coordenadora institucional.

Os licenciandos inserem-se no ambiente profissional docente, acompanhados, do lado acadêmico, pelo coordenador de área, que orienta suas ações e, do lado profissional, o



bolsista tem o acompanhamento do supervisor na unidade escolar. A idéia é que o bolsista de iniciação à docência vivencie diferentes momentos da vida escolar, de forma que possa construir uma visão ampla da docência e seu *locus* profissional.

É de suma importância para o desenvolvimento do projeto, a compreensão do sentido de iniciação à docência, que não se confunde com visões limitadas que a associam a treinamento, imitação, instrumentalização ou ações assistencialistas. O desenvolvimento do projeto parte de uma compreensão mais ampla e aprofundada de iniciação à docência que envolve: a aproximação e compreensão da escola, tomando-a como objeto de reflexão, questionamento, investigação e intervenção; apropriação das formas de pensar e agir da escola; compreensão de sua cultura e seus referenciais. Dessa forma, a iniciação à docência não se limita a visitas e práticas localizadas, sem uma interação mais completa com a realidade escolar.

É importante destacar que o projeto procura trabalhar a interdisciplinaridade por meio de duas iniciativas. Uma delas é a escolha de um tema ou problema de interesse da comunidade escolar a ser abordado por diferentes áreas a partir de atividades e estratégias que contribuam para trabalhar tal assunto de uma forma ampla, buscando uma visão de totalidade, em torno da qual interagem diferentes áreas. A outra iniciativa para vivenciar a interdisciplinaridade no PIBID UFC refere-se à criação dos subprojetos interdisciplinares de Educação Ambiental, que envolve as áreas de Biologia, Geografia, Letras e Teatro; Educação em Direitos Humanos que integra as áreas de História e Sociologia; e Educação Inclusiva composto pelas áreas de Pedagogia, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras. Estes subprojetos se compõem a partir de várias áreas na busca de trabalhar as temáticas que lhe dão nome.

### **As Ações do Projeto**

Tomando por base os princípios já referidos anteriormente, a interação entre teoria e prática como elemento norteador da formação docente, a compreensão do professor como intelectual crítico e reflexivo e a interdisciplinaridade, o desenvolvimento do projeto, segundo informam os relatórios de atividades de 2012 e 2013, e o projeto da UFC apresentado e aprovado no âmbito do Edital N° 061/2013, as principais ações realizadas são: reuniões (gerais, por área, nas escolas e na universidade); encontros gerais; sessões de estudos; produção de material didático, participação e organização de eventos (encontros, seminários, palestras, oficinas); ações interventivas na escola, que serão sucintamente descritas a seguir.

As **reuniões entre coordenação institucional e coordenação de área**, ocorrem mensalmente para planejamento, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas; socialização de experiências e busca conjunta de alternativas para solucionar possíveis dificuldades enfrentadas. Esses encontros contribuem para integração das atividades e visão de conjunto do projeto.

As **reuniões dos subprojetos**, envolvendo coordenador, supervisores e bolsistas de iniciação à docência, ocorrem semanalmente, e têm o caráter de planejamento, acompanhamento, reflexão, e avaliação das ações desenvolvidas. Em situações específicas, as reuniões poderão envolver duas ou mais áreas para planejamento de atividades interdisciplinares como aulas de campo, apresentação de vídeos, palestras, debates e discussões, dentre outras.

Os **encontros gerais** integram todos os sujeitos envolvidos em atividades como palestras, seminários, mesas redondas sobre temas relativos à formação docente. Dentre os temas já tratados destacamos as mesas redondas sobre o ENEM, a greve dos professores das escolas estaduais e sobre Educação e Tecnologias Digitais.

Para o necessário aprofundamento de assuntos, problemáticas, casos específicos e apropriação de referenciais teóricos são realizadas as **sessões de estudos**, sempre de acordo com as necessidades apontadas pelas atividades e intervenções realizadas.

A **seleção e elaboração de material didático** (listas de exercício, roteiros de laboratórios, maquetes, jogos pedagógicos, apresentações multimídia, seleção de textos, vídeos e sites, dentre outros) são realizadas com a orientação do coordenador do subprojeto e do supervisor e de acordo com as atividades planejadas.

O desenvolvimento das atividades do subprojeto, de acordo com sua dinâmica e especificidade, pode incluir a **organização e participação de eventos** (encontros, seminários, palestras, oficinas, exposições, visitas) que envolvem o curso de licenciatura com um todo, e/ou estudantes e professores da escola básica com o intuito de promover debates, aprofundar temas, articular teoria e prática, desenvolver habilidades e conhecimentos, socializar experiências, favorecer a interdisciplinaridade. Bolsistas de iniciação à docência, supervisores e professores também participam dos encontros acadêmicos da UFC (Encontros Universitários e Encontro de Práticas Docentes/Seminário Institucional de Iniciação à Docência) que têm dentre seus objetivos divulgar as atividades acadêmicas, experiências pedagógicas e conhecimentos produzidos no âmbito do projeto; promover um espaço de integração entre Universidade e Escola Básica; favorecer

momentos formativos para professores e alunos através do diálogo e da troca de experiências; e possibilitar o debate e a reflexão em torno da formação docente.

As **ações pedagógicas na escola**, realizadas com a orientação do coordenador e acompanhada pelo supervisor, buscam promover a interação do bolsista de iniciação à docência, com diferentes práticas curriculares e com o exercício da docência em sua complexidade, oportunizando a vivência da futura profissão, fortalecendo assim, a formação inicial por meio de experiências compartilhadas. De acordo com projeto PIBID UFC as **ações pedagógicas na escola** se realizam em torno dos seguintes eixos: acompanhamento e análise do processo de ensino aprendizagem para identificação de suas especificidades e demandas, seguido do planejamento de intervenções coerentes e contextualizadas, com vistas à superação de possíveis dificuldades identificadas; participação em reuniões de planejamento de ensino e do projeto pedagógico da escola; utilização de metodologias, práticas docentes e materiais didáticos criativos e interdisciplinares em diferentes espaços da escola (sala de aula, laboratórios, biblioteca, sala dos professores, sala de informática, quadras de esportes, espaços recreativos, virtuais e artísticos) ou fora da escola (trilhas, aulas de campo, visitas técnicas); participação em outras atividades curriculares da instituição (atividades científicas, artísticas, culturais, lúdicas e esportivas) que favorecem a integração entre as áreas, e estimulam a participação dos estudantes da escola básica; realização de atividades interdisciplinares que contribuam para superação do isolamento e fragmentação entre as áreas e oportunizem uma visão de totalidade e a abrangência da complexidade de aspectos diversos da realidade.

### **Contribuições para a Formação Docente**

Os dados levantados atestam que o programa tem produzido resultados positivos em relação à formação docente como os que serão a seguir destacados.

A dinâmica do projeto favorece o estreitamento da relação entre teoria e prática, por meio da inserção do futuro professor no contexto escolar. Essa aproximação possibilita maior compreensão da profissão docente e dos saberes necessários ao seu exercício; favorece a vivência, o questionamento e a reflexão a partir de experiências na realidade escolar. Aqui podemos vislumbrar a possibilidade de superação de um dos grandes entraves dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Apesar de anunciado nos textos curriculares e nas orientações legais a efetivação da relação teoria e prática e a aproximação dos currículos de formação docente com a realidade escolar, apresenta grande

dificuldade de se materializar. Nesta direção, as ações do PIBID constituem um terreno fértil para cumprimento desse princípio.

O projeto estabelece uma relação colaborativa com a Escola Básica, em que os diferentes sujeitos e instâncias são valorizados e se beneficiam da parceria. Essa parceria tem trazido novos ares aos cursos de licenciatura, constituindo-se noutra resultado que impulsiona qualitativamente a formação docente.

O projeto tem contribuído também para aumentar a auto-estima e o interesse dos licenciandos em relação ao exercício da docência. Os relatórios dos subprojetos revelam um incremento no entusiasmo dos estudantes dos cursos de licenciatura pelo exercício da docência. Este fato torna-se relevante se consideramos que os cursos de bacharelado, têm historicamente gozado de maior status acadêmico em relação às licenciaturas.

Outra contribuição significativa do projeto é o incentivo à produção de conhecimentos. Os bolsistas de iniciação à docência têm marcado presença em eventos acadêmico-científicos promovidos na instituição, como os Encontros Universitários e o Encontro de Práticas Docentes, que a partir de 2013 passou a integrar o Seminário Institucional de Iniciação à Docência. O primeiro envolve toda a comunidade acadêmica e os dois últimos são mais voltados para a formação de professores e para a docência. Os bolsistas e os professores das escolas parceiras são estimulados a socializar as experiências vividas no projeto, compartilhar idéias e aprender com outras áreas, além de desenvolverem a capacidade de expressão oral e escrita. Na elaboração dos trabalhos, os bolsistas contam com orientações dos coordenadores quanto à escrita e apresentação oral, tendo oportunidade de corrigir erros e superar dificuldades. A participação nesses eventos tem favorecido o aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita.

A interação entre as áreas, permitindo a realização de ações conjuntas e a troca de experiências é também um importante ganho proporcionado pelo projeto à formação docente de todos os envolvidos (licenciandos, professores da escola básica e professores universitários). Uma parte do trabalho é desenvolvida pelas áreas em seus próprios espaços, outra parte é discutida, planejada e socializada em conjunto, em diferentes formatos. De acordo com as características das áreas, do tema e da necessidade da escola são realizadas atividades, oficinas, sessão de estudos e painéis integradamente, na busca de uma abordagem interdisciplinar. O tema escolhido é trabalhado por meio de atividades realizadas, tanto internamente nos subprojetos, como envolvendo duas ou mais áreas, incluindo também um momento de culminância com várias atividades de integração (dramatização, jogos, apresentações, exposições, palestras, vídeos, exibição de filmes). A

realização de ações na direção de uma abordagem interdisciplinar enfrenta algumas dificuldades, que vão desde a incompatibilidade de horários, até a própria dificuldade de vislumbrar as interfaces e elos entre os conhecimentos das diferentes áreas, e as possibilidades de cooperação, complementação e trabalho conjunto, que caracterizam a interdisciplinaridade. Muito há que se caminhar para a efetivação de uma abordagem efetivamente interdisciplinar, mas a interação entre diferentes campos do conhecimento vem inaugurando novos hábitos de trabalho em que o isolamento é substituído pelo diálogo, pela troca, colaboração e aprendizagem mútua.

Os relatórios registram que a entrada do licenciando para o programa traz melhorias significativas para o desempenho do bolsista de iniciação à docência nas disciplinas do curso de licenciatura. As vivências no projeto os tornam mais participativos, críticos, muitos superam a timidez de falar em público, desenvolvem a capacidade de expressão oral e escrita; ilustram as aulas com exemplos trazidos de suas vivências na escola básica. No VII Encontro de Práticas Docentes/I Seminário Institucional de Iniciação à Docência, realizado no segundo semestre de 2013, pudemos presenciar o relato de uma bolsista, que se formaria naquele semestre, ressaltando o quanto sua experiência no projeto transformara sua atitude em sala de aula, antes introspectiva, sem coragem de participar das aulas, para uma atitude participativa, com maior desenvoltura e segurança.

Outro resultado positivo apresentado nos relatórios, assim como em reuniões e outras atividades, é a formação continuada dos professores supervisores a partir de ações como elaboração e execução de novas experiências metodológicas e vivências na academia (participação em palestras, cursos, seminários, encontros de práticas docentes e outros); e a formação continuada dos professores da Universidade (coordenadores de área) por meio do contato com a realidade escolar, que gera elementos capazes de dinamizar, contextualizar e problematizar os estudos teóricos. O planejamento e realização de atividades artísticas, lúdicas, visitas, oficinas, utilização de metodologias e material didático diversificado, assim como as sessões de estudo proporcionam avanço, crescimento, melhoria e superação na formação de todos os sujeitos implicados no projeto (licenciandos, professores das licenciaturas, professores e estudantes da escola básica).

### **Contribuições para a Escola Básica**

Embora o objetivo principal do PIBID seja a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, inserindo os estudantes na realidade das escolas da rede pública de educação, essa inserção traz também contribuições para a escola

básica. Contando com o apoio do coordenador de área e do supervisor, o bolsista de iniciação à docência planeja e executa atividades diferenciadas e criativas tomando por base a realidade e necessidades da escola. Dentre os resultados positivos apontados nos relatórios destacamos: melhor compreensão dos conteúdos, motivação dos estudantes do ensino fundamental e médio, disciplinas mais interessantes e atrativas a partir de procedimentos como realização de experimentos, aulas de campo, exibição de filmes, realização de jogos pedagógicos, montagem e apresentação de peças de teatro, reorganização e dinamização dos laboratórios das escolas, articulação dos conteúdos com situações do cotidiano, utilização de ferramentas digitais e objetos virtuais de aprendizagem.

As ações dos subprojetos de Música, Teatro e Dança propiciaram uma reflexão acerca do cumprimento da legislação sobre o ensino de Arte na escola, seu papel no contexto escolar e a importância de um professor qualificado para o exercício docente nessa área, uma vez que a disciplina é muitas vezes assumida por professores de outras áreas, sem o devido preparo para o trabalho com Arte na formação do estudante.

A abordagem das questões que envolvem os subprojetos interdisciplinares (Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva) trouxe dinamização e enriquecimento para a formação docente e para o currículo escolar. Os temas trabalhados proporcionam a compreensão, sensibilização e olhar crítico em relação a temas como pessoas com deficiência, respeito e preservação ambiental, diferença, reprodução de preconceitos, estereótipos, exclusões e violência. São assuntos quase sempre ausentes dos conteúdos disciplinares, mas de extrema relevância para a formação do cidadão do mundo contemporâneo.

### **Dificuldades Enfrentadas**

O desenvolvimento do projeto enfrenta algumas dificuldades que muitas vezes prejudicam o andamento das atividades, como as que apresentamos a seguir.

O PIBID UFC iniciou suas atividades em duas escolas estaduais de ensino médio. Em 2011 e 2012 o projeto se expandiu, passando a incluir outras áreas e os projetos interdisciplinares. Embora outras escolas tenham sido incorporadas, aumentou o número áreas nas duas escolas iniciais, ocasionando excesso de atividades dos subprojetos nas instituições, gerando dificuldades de espaço e distribuição dos estudantes nas atividades oferecidas. Essa dificuldade tende a ser sanada na atual edição do PIBID UFC, iniciada em

março de 2014, com um aumento no número de escolas parceiras e uma melhor distribuição dos subprojetos pelas instituições, diminuindo a concentração de atividades.

Algumas dificuldades também se apresentam para a efetivação da interdisciplinaridade. A articulação entre as diversas áreas do PIBID, para a organização, elaboração e planejamento das atividades interdisciplinares, encontram o obstáculo da compatibilização de horários das diversas áreas. Como vimos, a abordagem interdisciplinar demanda encontro, diálogo e trabalho conjunto. Se isso não ocorrer, teremos uma justaposição. Diante de um tema a ser trabalhado, a partir das contribuições de cada disciplina, é necessário que as áreas interajam, discutam, proponham alternativas, enxerguem as interfaces e possibilidades de complementariedade e interpenetração. Em algumas situações é possível superar as barreiras, noutras esbarramos na justaposição.

A falta de laboratório, em algumas escolas, dificultou a realização de atividades experimentais e demonstrações de áreas como Química, Física e Biologia. Busca-se superar essa dificuldade, com utilizando-se modelos pedagógicos como jogos e kits que possibilitam a realização de algumas práticas mesmo sem os laboratórios funcionais.

A ausência de compreensão do corpo docente, pedagógico e administrativo quanto à importância do ensino de Arte na escola, gera uma série de problemas pedagógicos e estruturais, para os subprojetos de Música, Dança e Teatro, tais como: carga horária ínfima para o ensino de Arte; substituição das aulas de Arte por disciplinas entendidas como mais importantes; professores não licenciados nas linguagens artísticas, obrigando aqueles que possuem licenciaturas em linguagens específicas, a ministrar aulas de todas as linguagens; falta de espaços e materiais adequados para o desenvolvimento das aulas. Na direção da superação desta dificuldade os subprojetos de Música, Teatro e Dança desenvolvem ações que ratificam a especificidade de cada linguagem artística, seu papel na formação do sujeito e propõe reflexões sobre o ensino da arte nas escolas.

Os subprojetos interdisciplinares encontram dificuldades, em alguns momentos, para conseguir horários e espaços para as intervenções nas escolas, uma vez que não atuam junto a uma disciplina específica, e não são áreas exigidas no ENEM. Na busca de superar esse entrave são realizadas ações no contraturno ou fins de semana, como dinâmicas, discussões, exibição de filmes, visita a exposições, confecção de murais, dentre outras.

Mudanças na direção de algumas instituições ocasionaram descontinuidade em relação à compreensão das ações do projeto. Essa mesma dificuldade apresentou-se nas

escolas que passaram a integrar o projeto no início de 2014. Em muitos casos se confunde o bolsista de iniciação à docência com estagiário, substituto ou ajudante do professor; ou imagina-se que o projeto visa promover cursos de reforço ou preparação para o ENEM e outros exames nacionais. Busca-se sanar essa dificuldade esclarecendo-se os objetivos do projeto junto aos diretores recém empossados e às comunidades das novas escolas parceiras.

Outras dificuldades que merecem destaque são: estruturas curriculares muito densas de alguns cursos de licenciatura, com uma pesada carga horária disciplinar que dificulta a realização das atividades nas escolas; considerável rotatividade dos bolsistas de iniciação à docência, gerando certa descontinuidade com a chegada de novos integrantes no meio do período letivo, quando já foram vencidas as etapas iniciais, além da burocracia de abertura de editais, inclusão e exclusão de bolsistas; pouca disponibilidade dos supervisores (nesse caso, das escolas municipais) para envolvimento nas atividades do programa e; acúmulo de atividades dos professores na Universidade (aulas, pesquisa, atividades na graduação e na pós-graduação).

### **Considerações Finais e Provisórias**

Os dados apresentados traçam um perfil do PIBID UFC, suas características, principais atividades, contribuições à escola básica e à formação docente e dificuldades enfrentadas.

Com base nas informações levantadas podemos afirmar que a inserção do bolsista no contexto escolar possibilita a compreensão das peculiaridades da profissão, suas características de prática social inédita, imprevisível, situada. Contando com a orientação do coordenador de área (professor da universidade) e o apoio do supervisor (professor da escola básica) o bolsista observa, planeja, e participa de situações de ensino diversas. Trata-se de uma inserção na escola, numa perspectiva mais totalizante que avança em relação a uma atuação fragmentada, sem visão de totalidade da escola, suas práticas pedagógicas e seus espaços curriculares diversos.

Em conjunto coordenadores, bolsistas de iniciação à docência e supervisores planejam, identificam problemas, propõem soluções, avaliam, buscam alternativas metodológicas criativas que resultem em aprendizagens significativas para os estudantes da escola básica. A realização de sessões de estudo, participação de palestras, seminários e mesas redondas oferece elementos que problematizam e dinamizam a prática pedagógica



dos envolvidos. São elementos que fortalecem a identidade docente, favorecem interação entre teoria e prática e oportunizam um processo reflexivo coletivo.

Apesar das dificuldades apontadas o projeto tem alcançado avanços como: aproximação universidade e realidade escolar; formação continuada para os professores da Universidade e da Escola Básica; valorização dos cursos de licenciatura e aumento da auto-estima e interesse dos estudantes de licenciatura em relação ao exercício da docência; integração entre as áreas; divulgação dos conhecimentos produzidos; realização de atividades artísticas, lúdicas, visitas, oficinas, utilização de metodologias e material didático diversificado contribuindo para melhoria da qualidade de ensino das instituições parceiras.

Reforçamos a consciência de que o programa, por si só, não resolverá históricos problemas dos cursos de licenciatura, que demandam políticas educacionais mais amplas que incentivem não só a formação como também a permanência do professor na profissão. A par da necessidade de uma política educacional que valorize o professor, como condição para uma educação pública de qualidade para todos, destacamos neste trabalho as contribuições do PIBID UFC, para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores, fertilizando pressupostos teóricos como a interação entre teoria e prática, o professor como profissional crítico e reflexivo e a interdisciplinaridade.

Há muito que se avançar na consolidação do PIBID como uma política pública que contribui para melhoria da qualidade dos cursos licenciatura, seja no sentido de sua ampliação como programa, para atender de forma mais significativa os estudantes, seja no sentido das condições de infraestrutura para seu funcionamento. Outro ponto que ainda demanda avanço é a própria compreensão do que é formar professores, ainda muito restrita à aquisição de conhecimentos específicos, sem interação com a dimensão pedagógica, sem valorizar a docência como profissão com identidades própria. Neste sentido, a experiência construída no projeto, vem contribuindo para questionar essa compreensão reducionista de formação docente e oferecer possibilidades de avanço.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, V.M. “Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática.” *In*: ANDRÉ, M.E.D. de e OLIVEIRA, M.R.N.S. de (orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas: Papyrus, 1997.

BRASIL. MEC/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Portaria 96 de 18 de julho de 2013*.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia?* São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FREITAS, Luís Carlos. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, M.R.N.S. “A pesquisa em didática no Brasil – da tecnologia no ensino à teoria pedagógica”. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos, perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S.G. “A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura”. In: ANDRÉ, M.E. D.A. e OLIVEIRA, M.R.N.S. *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PIMENTA, S.G. “Professor reflexivo: construindo uma crítica”. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

## **Simpósio: Contribuições do PIBID para a formação de professores**

*Eixo A Didática e a Prática de Ensino na relação com a Sociedade*

**Subeixo** - *Experiências educacionais, qualidade do ensino e da aprendizagem*

Participante Convidado: **José Rubens Lima Jardimino**

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

**Título: Contribuições do PIBID para a formação de professores: notas sobre uma experiência regional**

Introdução.

São muitos as experiências que vem se dando em cada região sobre a formação inicial de professores no âmbito do PIBID. Prolifera sobremaneira a produção de pesquisa sobre essa experiência formativa no campo dos estudos sobre as políticas públicas de formação inicial e continuada, na didática e práticas pedagógicas, na discussão sobre as relações entre Escola e Universidade etc. Também, vem aumentando consideravelmente os textos que relatam experiências formativas do programa em diversas áreas disciplinares da formação de professores, enfim, o PIBID tem sido um programa de formação com visibilidade em todo o país. Carece já de estudos de impacto nesses vários setores para reorientar ou mostrar tendências e perspectivas no campo.

Esse texto pretende trazer reflexões sobre o PIBID tendo como base a experiência vivenciada numa microrregião de Minas Gerais, a região dos inconfidentes, *locus* da pesquisa do FOPROFI<sup>1</sup> (Grupo de Pesquisa sobre Formação e Profissão Docente) da Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP, buscando indicar as suas contribuições para a formação de professores na região, mas sobretudo apontando os

---

<sup>1</sup> A designação de uma “microrregião dos Inconfidentes” refere-se a uma localização histórica, mais do que a uma divisão geopolítica de Minas Gerais. No mapa político do IBGE, ela é designada como a microrregião de Ouro Preto pertencente à mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte. O Grupo FOPROFI vem utilizando o termo “Inconfidentes” em suas pesquisas como referência espaço-temporal, histórica e política para demarcar territorialmente o campo, como sendo Minas Gerais o *locus* de nossa atuação. Essa região compreende os municípios de Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Acafaca e Diogo de Vasconcelos. O grupo vem pesquisado a experiência formativa no PIBID. A pesquisa em andamento é um Projeto interinstitucional do Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES número 20667 “Desenvolvimentos Profissional Docente e Inovação Pedagógica - estudo exploratório sobre contribuições do PIBID” desenvolvido em parceria entre os Programas de Pós-graduação das Universidades Federais de Ouro Preto e São Paulo e a Universidade Estadual do Ceará.

dilemas e impasses que, o tão bem-sucedido programa governamental de formação, já enfrenta em várias dimensões.

### Formação de professores no Brasil: notas sobre o campo<sup>2</sup>.

O movimento de formação do professor surge num contexto de reformas educacionais. Alguns países como Espanha, Portugal, Estados Unidos, Austrália entre outros, ao repensarem a qualidade do ensino, redescobrem o professor como um ator fundamental para a implementação de mudanças importantes no cenário sócio-político e econômico. Os pesquisadores aderiram a temática e tornou-se, no último quartel do século XX, um dos temas mais evidente no cenário e da pesquisa e do debate educacional.

Temos ao longo destes anos nos debruçados na tentativa de perceber, compreender, analisar e demonstrar o acúmulo do conhecimento da temática sobre a formação de professores. Temos feito isso em diálogo e em constante debate com colegas de países acima citado e outros, dialogando conosco a partir de perspectivas, teórica, metodológica e histórica, buscando conexão com os saberes constituídos fora de nosso microcosmo investigativo. Reconhecemos que essa estratégia tem dado muitos aportes para a pesquisa no Brasil e estabelecido e parcerias significativas para o campo.

Esse campo não é novo no Brasil<sup>3</sup>, Iria Brzezinski (2007) por ocasião do 30º aniversário da Anped, apresentou um histórico da gênese do GT de Formação de Professores da referida associação. Citando entrevista com Míriam Krasilchik, fundadora do Grupo de Trabalho, informa que:

foi durante o I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (Belo Horizonte, nov. 1983) que houve um acordo com membros da Diretoria da ANPED, também participantes desse encontro, para se organizar um Grupo de Trabalho que viesse a tratar das questões que afetavam a formação de professores e educadores em geral. (...) o GT Licenciaturas se constituiu e, no ano seguinte, reuniu-se na 7ª RA ANPED

---

<sup>2</sup> Estamos utilizando o termo campo na concepção burdieuriana. Cf. Pierre Bourdieu. *Le Champ Scientifique*. In *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Vol.2, nº 2,3 juin 1976 pp, 88-104; *La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison*. In. *Sociologie et Sociétés*. Vol. 7, nº 1, 1975 p.91-118

<sup>3</sup> A questão da Formação de Professores como um campo específico de conhecimento tem sido uma temática recorrente no interior da ANPED, o GT 08 que trata da Formação de Professores, sistematicamente discute a questão da constituição da temática como um campo específico de conhecimento. Naturalmente ainda sem consenso, todavia a questão está sempre presente na ordem do dia. Cf. Jardimino (2011) e André (2010)

(Brasília, 1984) sob a coordenação da professora Míriam Krasilchik. O GT deveria ser “um espaço onde as questões teórico-metodológicas e os resultados de pesquisa fossem discutidos. Não podia ser um espaço aberto coletivamente, pois isso exigiria uma reunião longa, o que seria impraticável” (...) Na 10ª RA, o GT em sua 4ª reunião, 1987(...) os avanços dos estudos nessa reunião indicavam uma crescente estruturação do GT e propiciaram a definição de uma linha de pesquisa dirigida à análise das experiências concretas do processo de formação, considerados seus pressupostos, o contexto em que se realizam e o significado social dos resultados.(...) na 11ª RA (1988), os debates e encaminhamentos do GT foram marcados por temas fortemente relacionados com políticas educacionais de formação de professores. (...) Tornou-se evidente que a transformação não significava uma simples troca de nomenclatura (*de licenciatura para Formação de Professores*). Tomada a decisão pelos participantes em favor da mudança, a autora do presente trabalho propôs um plano de ação para que a nova identidade teórico-metodológica, de fato, viesse a configurar o ethos do renovado GT 8”. Brzezinski 2007, p.2 e 4).

O debate tem apontado historicamente diversificadas formas e modelos de formação do professor no Brasil, aliadas a esses “modelos” geralmente importados, têm nos colocados dilemas políticos e pedagógicos. Saviani (2009), fazendo um apanhado histórico da formação do professor no Brasil informa que os modelos que optamos desde o século XIX quando ainda não se podia falar propriamente dito de uma preocupação com a formação desse ator educacional, vivemos dilemas para pensá-la. Isso se agrava naturalmente com o projeto educacional da República e sua necessidade de universalização da escola comum e a organização de sistemas nacionais de ensino.

Os dilemas apontados por Saviani (2009, p.148) são os de natureza pedagógico-filosófico Um versado no formato cultural-cognitivo e outro de natureza prático-pedagógico. Conforme o autor, para o primeiro “a formação de professor se esgota na cultura geral, domínio específicos dos conteúdos e da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” por outro lado, o modelo de cunho didático pedagógico “considera que a formação do professor, prioritariamente dita, só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”.

Mais recentemente, sob a orientação das reformas da segunda metade do século XX, o tema volta à baila com muita força, e se ensaiam novas exigências oriundas de outras agências (política internacional) que jogam forças na cena política e educativa. Estou me referindo aos modelos discutidos por pares internacionais que vem dialogando conosco sobre essa temática, dentre eles destacamos Schön, (1983), Carr & Kemmis (1986) Zeichner (1993, 1994, 1995).

Na busca de compreender esses modelos, destacamos aqui o esforço de Diniz-Pereira (2008) em escrutinar, por meio da pesquisa acadêmica, os modelos de formação de professores em curso no final do século XX - modelos técnico, prático e críticos de formação docente nos diversos espaços da economia mundializada<sup>4</sup>.

Apoiado nos autores acima mencionados e outros, Diniz-Pereira (op.cit) faz uma análise dos modelos que orientam a formação do professor na década de noventa pra frente. O primeiro, na linha do que Saviani (op.cit.) chamou de modelo pedagógico-didático, chamado aqui de modelo da racionalidade técnica, está baseado no treinamento de habilidades comportamentais que objetivam treinar para aptidões específicas; na formação para transmissão de conteúdos científicos e pedagógicos por outros elaborados; e na formação de especialista disciplinar (teórico/prático) para o ensino, que pode ser desenvolvido em serviço – a chamada formação continuada. Em diferentes países, especialmente os periféricos, os currículos de formação de professores são elaborados tendo em vista este modelo de racionalidade técnica na tentativa de orientar a formação como uma atividade profissional que consiste numa prática instrumental para resolver problemas a partir da aplicação de uma teoria científica ou de uma técnica (Shön, 1983).

De igual modo, apresentando pequenas nuances, o segundo, modelo guiados pela ação do professor, chamado da racionalidade da prática, está orientado por critérios que a própria ação do professor indica. Muito voltado para as experiências de aprendizagem e resultados do processo. Embora a concepção prática nem sempre parece está reduzida ao controle da técnica. A chamada *epistemologia da prática* implica num processo de reflexão do professor para dar respostas as suas situações de incertezas, instabilidades na própria ação. Isso levou a entender um profissional como um *praticum* que na complexidade de sua ação a realiza por meio de processos reflexivos (para realizar, ao realizar, e após a realização). A formação de professores orientada pela racionalidade da prática concebe um modelo humanístico, uma formação de ensino como ofício, que orientam os conhecimentos da prática profissional. O que diverge do modelo anterior apresentado por Saviani é a concepção de investigação da prática que carrega esse modelo. O professor por intermédio do espanto que lhe provocam os fenômenos desencadeados na sua situação de trabalho o ajuda a refletir sobre sua prática e a buscar soluções para superá-la.

---

<sup>4</sup> É oportuno esclarecer que o trabalho de Diniz-Pereria não se orienta por um viés das políticas educacionais e, portanto, não está assentado teoricamente com as categorias aqui apresentadas.

Por fim o terceiro, é que se considera como *novidoso* na ação formadora de professores, refere-se ao modelo de formação na perspectiva crítica, chamada racionalidade crítica ou crítico/reflexiva com forte condimento de orientação política. Compreende como Freire o processo educacional e a educação como um ato político. Portanto na racionalidade crítica o ato educativo é historicamente determinado é uma ação social coletiva, intrinsecamente política.

Esse modelo de formação orienta o profissional a questionar a realidade e sobre ela fazer sua ação com certa dose de reflexão e consciência. Embora em todos os modelos apresentados pressupõe-se um professor que problematiza o ato educacional, no modelo de formação crítica o professor é visto mais propriamente como aquele que coloca as questões não aquele que dar respostas. Conforme Diniz-Pereira (2008 p.29), “os modelos não compartilham da mesma visão sobre essa concepção a respeito do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto”.

A experiência de formação que temos vivenciado, desde final do século passado têm servido de sustentação para a reelaboração da Formação de Professores num contexto de Reforma do Estado e de certa maneira sustentam a crítica das reformas políticas, feita para evidenciar a improdutividade do trabalho do professor e ao desperdício dos recursos financeiros e materiais no processo de formação tradicional. Essa crítica colocou a formação docente na mira dos novos desafios da “sociedade do conhecimento” buscando um modelo de formação profissional mais abrangente, flexíveis e integradores, exigidos nos contextos de reforma do estado e da reestruturação do capital mundial. É notório e conhecido pela crítica educacional que os processos desenvolvidos por esse contexto do capitalismo com fins a superação de sua crise no século XX constitui-se ao longo dos oitenta e noventa em projetos de reformas institucionais. Como afirma Carvalho (2007 p.41) “o campo da educação tornou-se estratégico para a constituição de um *novo* ser social apto a responder às demandas posta pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia”. Diante desse quadro, é importante atentarmos para não se conceber a formação de professores apoiada em modelo com finalidade precípua e restrita a preparação para um desempenho eficiente e eficaz na reprodução do novo capitalismo, que por si só será deveras empobrecedora para um projeto de formação de professores no Brasil.

Diante deste contexto caberá a pergunta: como as políticas educacionais de governo ou de estado, têm feito uso dos modelos vigentes para orientar a formação do professor?

O esforço brasileiro de propor políticas de formação de professores com fins a criação de um corpo docente estatal remonta ao império (BASTOS e FARIA FILHO, 1999) Remonta a lei geral de ensino de 1827 estabelece política estatal para criação de escolas de primeiras letras e a gratuidade do ensino, estabelecia também política para constituição da formação de um corpo docente estatal com critérios para recrutamento, controle de professores para a escola básica. A partir dessa iniciativa o estado brasileiro vai, ao longo dos séculos XIX e XX, elaborando políticas e elencando condições de formação e de exercício do ofício de “mestres”.

A referência histórica nos leva a examinar as políticas de formação atuais, já em pleno século XX como uma marca que vem delineando o esforço do estado em constituir esse corpo docente para a escola brasileira. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011) apresentam um estado da arte sobre as políticas recente sobre a formação de professores no Brasil. Na trilha de uma pesquisa anterior (GATTI; BARRETO, 2009) sobre o cenário da profissão docente no Brasil as autoras analisam as recentes políticas de formação Inicial e continuada, como políticas de estado no intuito de consolidar o corpo de docentes no ofício de “mestres”.

Os programas de formação inicial de professores não estão submetidos a um marco regulatório pelo Estado, porém com intuito de formar uma política de formação que se articulem a partir de vários parceiros, dentre eles a Universidade, o governo brasileiro tem implementado programas federais de grande impacto e abrangência, embora ainda não seja possível perceber as mudanças dessas políticas na educação básica. Os referidos programas ainda não foram capazes de alterar o quadro da formação inicial de professores no Brasil, mas, grosso modo, indicam que o Estado, por diversas razões tem a formação no coração de suas políticas. Isso é perceptível pelo número de programas que na década de 2000 foram gestados e postos em prática pelo governo federal.

Os dois primeiros e de maior impacto foram: o programa de Reestruturação e Expansão das universidades federais – REUNI, que criado em 2007, dirigiu prioritariamente suas ações para a expansão das licenciaturas, cursos de formação de professores corrigindo as rotas da universidade federal expandindo a oferta e deslocando o eixo do centro rumo ao interior do país, e sobretudo criando os cursos



noturnos, - educação do trabalhador- que até os noventa eram majoritariamente alocados nas universidades e escolas particulares. No que pese as críticas e as mazelas que o Reuni vem provocando no *corpus* universitários, inclusive por desrespeito aos seus princípios e objetivos justamente por seu idealizador e executor, o Governo, não se pode deixar de reconhecer o elemento de democratização da universidade pública ai contida, possibilitando o acesso a milhares de estudantes trabalhadores e das classes sem privilégios – os filhos da classe operária vão a Universidade. Falta ainda muito para seus objetivos se materializarem:

“Criar condições de ampliação de acesso e permanência no nível da educação superior, tendo como diretrizes, entre outras, reduzir taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem; articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica” (GATTI, et.al. 2011).

O segundo, também de grande expressão, trata-se da criação da UAB Universidade Aberta do Brasil com seu respectivo programa – Pró-licenciatura. Essa ação que voltou-se com exclusividade para formação de professores, embora essa ação, foi no marco da LDB, organizada com o intuito de dar conta do que prescrevia a lei – que todos os professores da educação básica tivessem nível superior, se reverteu diretamente na formação dos profissionais da educação que já estavam na sala de aula – a conhecida formação em serviço conforme Gatti et.al., (2011, p.50). Os objetivos da criação da UAB já previam a redução da desigualdade de oferta no ensino superior e ser o portal do sistema nacional de educação superior a distância.

Verdadeiramente a política tinha sentido mais amplo, o intuito de criar um sistema nacional de educação a distância. Hoje a porta-bandeira dos seus cursos, são as licenciaturas e os cursos tipo GLS (os que necessitam apenas de Giz, Lousa e Saliva). Com recursos abundantes atraiu rapidamente as Universidades, pois além das estruturas propostas também os professores, sempre com salários precários, ampliavam seus rendimentos por meio de bolsas oferecidas pela UAB. No que pese as contradições, as resistências foram sendo cooptadas pelas necessidades primárias daqueles que aderiam e davam sustentação ao projeto. Há casos que a contradição é mais acentuada, mais isso

não cabe discuti-lo nesse espaço. A criação da UAB e a política agressiva dirigida à formação de professores, a consagrou, juntamente com o Reuni, como uma das políticas de maior impacto quantitativo na formação de docentes em nível superior. Conforme Gatti (2011, p.64) em 2011 já somavam 92 instituições de Ensino Superior que aderiram o chamamento da UAB, oferecendo 930 cursos, dentre estes 74,9% destinado a formação de professores. Cabe aqui uma nota especial, é no Estado de Minas Gerais que a incidência dessa política foi mais agressiva, é a região do país que mais oferece curso a distância para formação de professores.

Junto a essa estratégia de uma política de Estado para a formação de professores presencial e a distância, se alocaram diversificados programas que deram conta de formar essa fisionomia de formação que está em curso, que esperamos perceber, ainda neste século, o seu impacto na educação básica brasileira. Dentre os variados programas destacamos o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), Pro-letramento, Pro-Uni (no âmbito das Instituições de Ensino Superior Privadas) e por fim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), objeto de nossa análise no caso de uma microrregião do estado de Minas Gerais, acima apontada.

Contudo, no que pesa a abrangência do PIBID, ainda não é possível verificar seu impacto na formação de professores no Brasil e, tampouco sua contribuição para a escola básica nacional.

#### O PIBID na Região dos Inconfidentes – uma experiência mineira

Em 2007 foi lançado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – visando o incentivo à docência dos estudantes das licenciaturas no Brasil. No intuito de articular o contexto da UFOP com os principais objetivos propostos no PIBID (incentivar a formação de professores para a educação básica; valorizar o magistério; promover a melhoria da qualidade da educação básica; promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas aos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador; proporcionar aos futuros professores participação em ações articuladas com a realidade local da escola), propomos três estratégias gerais

de trabalho, institucionalmente organizadas<sup>5</sup>, para articular o Projeto de Estímulo à Docência (PED-UFOP) ao PIBID: 1) estimular a iniciação à docência de bolsistas e não bolsistas – tendo como foco a construção de processos de formação inicial que promovam tal estímulo; 2) levar em conta as experiências e o contexto de cada escola envolvida; 3) estruturar um plano para monitoramento e avaliação do próprio projeto.

Na formação de professores, o PED/PIBID-UFOP tem contribuído significativamente, uma vez que vem proporcionando experiências aos licenciandos, possibilitando pensar, a partir de diferentes lugares, a formação do professor e o trabalho docente nas escolas. Ele tem contribuído para melhor aproximação do graduando com o contexto escolar, proporcionando articulações entre a sua formação e o que está sendo exigido do profissional, na atualidade. Concomitantemente, estimula o graduando a refletir sobre questões em torno da escola. Os momentos de estudo e formação, a elaboração conjunta de planejamentos, bem como os de observação e intervenção nas aulas nas escolas, possibilitam vivenciar o dia-a-dia da instituição escolar, diagnosticar e refletir sobre as aulas, conviver com ações planejadas e imprevistas; entender a importância da elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico da escola; criar estratégias pedagógicas para motivar os alunos, despertando e mantendo o interesse nos conteúdos desenvolvidos; perceber a importância de planejar aulas diversificadas e de como a metodologia do professor pode fazer diferença na participação e interesse dos alunos nas aulas; pensar as relações entre a prática e a teoria. Para além disso, temos estabelecido importantes aproximações com conhecimentos e ações específicas do campo pedagógico (articulando as diferentes licenciaturas), contribuindo para a compreensão da importância da interdisciplinaridade das ações educativas em que áreas distintas do conhecimento podem juntas traçar objetivos comuns para intervir em um problema na escola.

Notamos, igualmente, por meio dos relatórios das diversas áreas e de resultados iniciais de nossas pesquisas que, tanto nas escolas como na universidade, ocorreu maior valorização das licenciaturas devido a diferentes fatores, tais como: maior interesse, envolvimento e participação dos alunos nas aulas; realização de aulas com conteúdo mais diversificados; maior estímulo à socialização entre os alunos; maior estímulo do

---

<sup>5</sup> Para se concorrer aos editais PIBID/CAPES é necessário apresentar um projeto institucional (no nosso caso, denominado PED-UFOP) e subprojetos por área envolvida. O projeto institucional descreverá um plano de trabalho, as ações e atividades previstas, a metodologia de trabalho, um cronograma geral e os resultados esperados. Os subprojetos devem detalhar cada um desses itens para cada área envolvida e como ela está ligada ao projeto institucional.

professor das turmas nas quais os bolsistas do PIBID atuam; incentivo ao respeito entre gêneros nas aulas. Um impacto a ser destacado é inserção do futuro professor no trabalho em equipe nas escolas com fins regência de aulas curriculares, com o planejamento vem tornando-as mais dinâmicas. O material didático pedagógico adquirido pelo projeto e disponibilizado às escolas, junto com a participação efetiva e compromissada dos alunos/bolsistas, possibilitou a melhoria das aulas, mudando a realidade da educação em alguns contextos escolares.

Não temos dúvida que nesses cinco anos ocorreu um claro fortalecimento do caminho de estímulo à docência dos alunos da licenciatura da UFOP. Além dos investimentos na formação inicial de professores. Se entendermos à docência de maneira ampliada, podemos constatar ganhos acadêmicos, tendo em vista o trabalho de nossos alunos e docentes envolvidos com as licenciaturas; ganhos sociais, ressaltando que a articulação da universidade com as escolas públicas de educação básica, resultando em benefícios para os estudantes e para toda a comunidade do entorno escolar.

Institucionalmente alcançamos a clareza que somente a formação na universidade não é suficiente para o exercício da profissão. A insegurança em relação à situação inicial da profissão docente tende a aumentar na medida em que o professor iniciante percebe que somente o aprendizado adquirido nas aulas de conteúdo não é suficiente e o estágio que sofre dos males que todos nós conhecemos. Afirmamos que somente o acesso à escola não é o bastante para garantir um conhecimento político e socialmente crítico, não só para o aluno da educação básica, mas também para aqueles que serão futuros professores. Outro ponto a ser destacado diz respeito ao contato com professores em serviço que, na condição de coformador proporciona um acompanhamento aos licenciandos num estilo tutoria ao professor iniciante. Dessa maneira, a UFOP passou a dar maior importância a ações de iniciação para a docência, como aqueles promovidos pelo PIBID.

Nesse sentido, no contexto da Universidade Federal de Ouro Preto, o PIBID pode ser visto como uma estratégia/ação de amenizar os possíveis obstáculos que poderão ser enfrentados pelos futuros professores, alunos das licenciaturas, pois oferece apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

A reflexão em torno de um programa de iniciação à docência torna-se relevante compreender os elementos que constituem as práticas pedagógicas, como também como

os envolvidos produzem essas práticas. É bom lembrar que a desatenção, no que se refere à formação inicial de professores, pode contribuir para o abandono da profissão por parte dos futuros docentes.

A guisa de conclusão: Impasses e Possibilidades dessa experiência de política de formação de professores no Brasil.

Cientes dessa situação, no contexto de uma universidade regional, imaginamos que não havendo projetos para o estímulo à docência e investigações que deem atenção especial aos efeitos de determinados processos de formação de professores, as potencialidades do trabalho com a docência serão limitadas. Não obstante, as expectativas dos futuros professores podem ter impactos sobre o exercício da docência, assim, projetos que incentivem a docência são fundamentais para que se analisem como nos tornamos professores.

No campo da política nacional e seus aparatos legais e pragmáticos com fins a criação de uma política mais duradoura de formação de professores no Brasil no que pese as muitas possibilidades formadoras como elencadas acima, nos mostram ainda que há alguns impasses: A formação inicial tem sido apenas estimuladas mas deixada a cargo das Instituições e indivíduos por meio de aparatos financeiros que estimulam a sua concretização na base, porém ainda não se percebe uma política orientadora, mais além de projetos imediatos e de sua avaliação burocrática. Falamos de uma política de Estado que dê fisionomia a Formação de Professores, crie uma identidade própria, uma política que faça uma “revolução” e não somente reformas, nas instituições e nos currículos da formação. Pesquisas tem mostrado que isso ainda é o “calcanhar de Aquiles” da formação em virtude de sua generalidade e desatualização no conteúdo dos currículos de formação de professores e nos Projetos de Cursos que embora apresentem propostas inovadoras, mantém estruturas curriculares caducas.

Outro impasse que o PIBID, não deu conta é a superação da formação com base nas ciências e seus caleidoscópio disciplinar – embora nos consideremos interdisciplinares, ainda estamos presos a campos disciplinares rigorosos na formação de professores, lamentavelmente na formação de professores ainda não superamos a rigor, o 3 + 1, ele está na cabeça dos gestores e dos formadores de professores – Há uma resistência velada as soluções de caráter interdisciplinar, e isso também se expressam em programas como o PIBID.

Existe um tema que, possivelmente, tem na atualidade desafiado o programa: trata-se de suas relações como estágio (Jardilino, 2014). Em trabalho recente discuti as questões que vem se impondo a esse programa de formação a sua relação com o estágio. Os objetivos do PIBID, de certa forma, também se articulam a disciplina de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, principalmente no que diz respeito à inserção destes no cotidiano de escolas da rede pública de educação, à mobilização dos professores das escolas públicas como coformadores dos futuros docentes e à contribuição para a articulação entre teoria e prática. Entretanto, por mais que os objetivos do PIBID e dos estágios sejam semelhantes, cada um mantém suas especificidades. A principal distinção refere-se ao fato de que estágio vincula-se a um componente curricular obrigatório para as licenciaturas, enquanto o PIBID é um programa da CAPES que atende a um grupo reduzido de alunos das licenciaturas selecionados pela universidade. Como já indagou Maria do Socorro Lucena Lima (ENDIPE, 2012), se o PIBID estaria, pois, apontando para a superação dos desafios de uma formação curricular docente de boa qualidade e extensiva a todos os alunos dos cursos de licenciatura da universidade, constituindo-se, portanto, como um direito a ser conquistado?

Questões como essa serão respondidas a longo prazo, de acordo com o amadurecimento e vitalidade do programa. A princípio, seria ambicioso dizer que o PIBID superaria os desafios de uma formação curricular docente de boa qualidade, pois existem muitos outros empecilhos nas instituições de ensino superior que impedem essa qualidade, como, por exemplo, espaço físico limitado, baixa contratação de professores efetivos, lacunas de materiais específicos para cada licenciatura. O mais problemático ainda seria falar em “direito a ser conquistado”, uma vez que o PIBID, como espaço em que se enfrentam os desafios da formação docente de qualidade, não é extensivo a todos os alunos. Os ‘excluídos’ correm o risco de serem submetidos a uma formação de baixa qualidade.

Para finalizar, levando em conta as limitações descritas anteriormente, compreendemos que o PIBID é uma iniciativa interessante, mas não salvadora. Acrescentaríamos, igualmente, junta a ela as melhores condições de trabalho, a recuperação de salários aviltantes, desrespeitosos por demais, que, muitas vezes, nos levam a ter mais de um emprego e, no mínimo, dois turnos de trabalho (cf. MARCONDES, 2002). As funções e as responsabilidades dos docentes e das escolas

estendem-se em qualquer direção que se olhe e não será um programa de formação inicial que resolverá todos os problemas.

Enfim, no que pese a tendências do Estado em criar uma política de formação sólida que ultrapasse as políticas de governos tentando superar velhas questões de acesso democrático, permanência dos jovens universitários e os logros que os programas vêm sinalizando, ainda permanecem uma hercúlea tarefa para ser realizada pelo Estado, pelas instituições educativas e seus gestores e pelos formadores que estão na Universidade.

### **Referências bibliográficas.**

ANDRE, M.E.D.A. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*. Porto Alegre, PUC, RS, v.33, p. 6-18, 2010

BASTOS, M.H C. ; FARIA FILHO, Luciano. (Orgs.) A escola elementar no século XIX : o método mentorial/mútuo. Passo Fundo : EdiUPF, 1999.

BOURDIEU, P. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. In. *Sociologie et Sociétés*. Vol. 7, n° 1, 1975 p.91-118

BOURDIEU, P. Le Champ Scientifique. In *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Vol.2, n° 2,3 juin 1976 pp, 88-104

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e da outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Cível da Presidência da República, 2010. Disponível em [http://WWW.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)>

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de Profissionais da educação em 25 anos de história. In. *30ª Reunião Anual da Anped*, 2007. (Trabalho Encomendado GT 08) In.[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos\\_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt08%20-%20int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt08%20-%20int.pdf)

CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. London: The Falmer Press,1986.

DIAS-DA-SILVA, Maria H. G. F. *Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In., DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K.M. (orgs.) A Pesquisa na Formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GATTI, B; BARRETO, E. S de S. *Professores do Brasil. Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, BARRETO e ANDRÉ, *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011

JARDILINO, J.R.L. Contornos de um Campo de Pesquisa: considerações a partir da produção sobre Formação de Professores divulgada no GT 08 da ANPEd, 2000 – 2010. In *34ª Reunião Anual da ANPEd, Trabalho encomendado apresentado no GT08*. Natal, 2011. .In.

JARDILINO, J.R.L. Políticas de Formação de Professores em conflito: Estágio Supervisionado e PIBID. In. *Educação UFSM*, v. 39, n. 2, maio/ago. 2014

MARCONDES, Maria I. Currículo de formação de professores e prática reflexiva; possibilidades e limitações. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro/Goiânia: DP&A/Alternativa, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.14, n. 40 jan./abr. 2009, p. 143 -155

SCHÔN, D. *The Reflective Practitioner*. Nova York : Basic Books, 1983

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995. p

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN,I,.;HANDAL, G.; V