

## CONTRIBUIÇÕES DO PIDIB PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Carmensita Matos Braga Passos

Universidade Federal do Ceará

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) à formação de professores para a Educação Básica. O PIBID é 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). Neste texto apresentamos a experiência de uma instituição federal de ensino superior da região Nordeste. A pesquisa apoiou-se numa abordagem qualitativa tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante, o grupo de discussão e a análise documental. O referencial teórico que fundamenta esta investigação aponta para três princípios considerados como eixos impulsionadores para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores para a Educação Básica: a docência como uma profissão com *identidade própria*; a interação entre teoria e prática e; o professor como intelectual crítico e reflexivo. Os dados coletados atestam que o projeto tem trazido contribuições para a formação docente dentre as quais destacamos: estreitamento da relação teoria e prática, por meio da inserção do futuro professor no contexto escolar, possibilitando maior compreensão da profissão docente e dos saberes necessários ao seu exercício; aproximação universidade e escola básica; formação continuada para os professores das instituições envolvidas; 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; fortalecimento da identidade docente e da capacidade de reflexão coletiva.

### Palavras-chave:

formação docente; identidade; professor reflexivo

## CONTRIBUIÇÕES DO PIDIB PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

### Introdução

Os cursos de formação de professores no Brasil enfrentam dificuldades históricas dentre as quais se destacam: 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.

Neste trabalho, sem desconsiderar outras iniciativas, refletiremos sobre uma política de formação docente que abre importantes perspectivas de avanço diante das citadas dificuldades. Trata-se 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:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) 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
- e) 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; e

- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Portaria 260 CAPES)

A instituição federal de ensino superior (IFES) alvo desta pesquisa, aderiu ao Programa a partir do primeiro Edital, tendo também concorrido aos editais de 2009 e 2011, desde então o programa tem sido desenvolvido na instituição. Diante disto, destacamos a questão: que contribuições as ações do programa tem trazido a formação do professor na instituição? Dessa questão extraímos o **objetivo** deste trabalho: apresentar as contribuições do Programa Institucional de Iniciação à Docência à formação de professores para a Educação Básica, numa determinada instituição federal de ensino superior da região Nordeste.

O percurso metodológico da pesquisa tomou por base o enfoque qualitativo, tendo como fonte de dados a observação participante, o grupo de discussão e a análise documental. O grupo de discussão vivenciado a partir das reuniões sistemáticas da equipe de trabalho do PIBID tem dentre suas atividades o planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades do programa, assim como debates de temas de interesse do projeto, 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, em que são apresentadas as ações realizadas a cada ano e os resultados obtidos.

### **O PIBID na IFES pesquisada**

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa 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). As ações do programa na instituição investigada apóiam-se na concepção de professor como profissional reflexivo, aquele que no exercício da docência fundamenta-se na ação-reflexão-ação, na direção de seu constante aperfeiçoamento; e na inserção do bolsista de iniciação à docência nas diferentes dimensões da vida escolar, tendo a contextualização e a interdisciplinaridade como princípios pedagógicos norteadores das intervenções.

A IFES objeto desta investigação participou dos editais de 2009 e 2010 com projetos que envolvem os cursos de licenciatura em Pedagogia e Música, atuando de forma articulada, nas classes de Alfabetização de três escolas da rede municipal de ensino fundamental; os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Teatro que atuam em duas escolas de nível médio; contando ainda com a participação dos cursos de Filosofia e Música localizados num campus do interior.

O desenvolvimento do projeto articula ações como: reuniões (gerais, por área, nas escolas e na universidade, para acompanhamento, avaliação, planejamento, proposição de intervenções, reflexão); sessões de estudos; produção de material didático, participação e organização de eventos (encontros, seminários, palestras, oficinas); ações interventivas na escola.

### **Conceitos de Referência**

O referencial teórico que fundamenta esta investigação aponta para três princípios considerados como eixos impulsionadores para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores para a Educação Básica: a docência como uma profissão com *identidade própria*; a interação entre teoria e prática e; o professor como intelectual crítico e reflexivo.

#### **Docência: uma profissão com identidade própria**

Nesta investigação a docência é compreendida como uma profissão com *identidade própria* e por esse motivo demanda, para o seu exercício, uma formação que se *diferencia* da formação dada ao bacharel.

*Identidade* é aqui entendida como um processo dinâmico, não fixo, sempre em interação com o contexto sócio-histórico e cultural que vai apresentando novos elementos que provocam questionamentos e desequilíbrio nos referenciais instituídos. (SILVA, 2000 e HALL, 2001). No cenário contemporâneo, circunstâncias legais, históricas, econômicas, sociais, éticas, afetivas, institucionais, individuais e coletivas se misturam modificando, fragmentando, deslocando, desarticulando o estabelecido, criando novas possibilidades para as identidades individuais e profissionais dos professores. É nessa perspectiva que defendemos uma *identidade* para os cursos de licenciatura, não uma identidade congelada, imutável, mas uma identidade que

reconhece a especificidade da docência, percebendo-a em constante interação com seu contexto sócio-histórico e cultural.

O reconhecimento da *docência com identidade* própria demanda uma formação que considere as peculiaridades da profissão: 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 que integram o trabalho desenvolvido (TARDIF, 2002). 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, 2002).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a construção da identidade profissional inicia-se na formação inicial, quando o aluno passa a se familiarizar com as questões pertinentes à área, e a compreender elementos como objetivos, conceitos, conteúdo específico, regulamentação profissional e código de ética. A formação deve, pois, enfrentar o desafio de *colaborar no processo de passagem dos alunos do seu ver o professor como aluno, ao seu ver-se como professor. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor.* (PIMENTA, 1999, p. 18).

As reflexões de Nóvoa (1997) apostam no papel da formação contínua para a reconstituição da identidade e “profissionalidade” docente. Nesse processo de construção da identidade, o autor define três eixos estratégicos: investir a pessoa e a sua experiência; investir a profissão e os seus saberes; investir a escola e os seus projetos. Essa visão busca superar duas grandes ausências na formação do professor: a pessoa do professor e a organização-escola. O autor justifica assim seu posicionamento:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo «formar» e «formar-se», não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação a os *projetos das escolas*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois «esquecimentos» inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente. (NÓVOA, 1997, p. 24).

O docente precisa conscientizar-se da complexidade e das especificidades do ensino, de sua condição de prática social complexa, multidimensional imprevisível, compreendendo as repercussões que isso traz para a prática. Para que esses aspectos sejam contemplados, a formação docente não pode se limitar a aquisição dos conhecimentos específicos, deve sim constituir-se num curso com identidade própria oferecendo referenciais teóricos para uma compreensão e atuação profissionais crítica e criativa.

### **Interação entre Teoria e Prática**

A interação entre teoria e prática ao mesmo tempo em que se constitui num dos princípios mais defendidos quando se propõe uma formação de maior qualidade para o professor, evidencia-se também como uma meta de difícil materialização 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, política.

Como reforçam Pimenta e Lima (2004, 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.

A formação do professor como profissional do ensino, uma prática social multidimensional, inédita, contextualizada, interativa e historicamente determinada, demanda que a relação teoria e prática supere as concepções anteriormente apresentadas.

Para que se alcance essa superação, 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, como uma ação pedagógica consistente e bem fundamentada. Nesta perspectiva, o campo de atuação do profissional do professor não pode ser considerado apenas no final de seu processo formativo, mas constituir-se 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 e superação da prática, e a intervenção da prática para 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.

### **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, aqui assumida, 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, pois reconhece os elementos sócio-históricos políticos e culturais em que se situa a ação docente; busca na teoria elementos para uma compreensão contextualizada da prática docente com vistas a uma atuação crítica e criativa e 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 reflexão pública e ética; 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.

## **RESULTADOS**

A equipe do PIBID da IFES investigada é composta por 1 (um) coordenador institucional; 1 (um) coordenador de gestão; 21 (vinte e um) coordenadores de áreas específicas; 42 (quarenta e dois) supervisores; 210 (duzentos e dez) bolsistas de iniciação a docência, que atuam em 9 (nove) escolas públicas.

Os licenciandos inserem-se no ambiente profissional docente, amparados, 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. As ações desenvolvidas nas escolas e na Universidade, de acordo com as observações e os relatórios, constam de reuniões (gerais, por área, nas escolas, nas universidades, para acompanhamento, avaliação, planejamento, proposição de intervenções, reflexão); sessões de estudos; produção de material didático, participação e organização de eventos (encontros, seminários, palestras, oficinas); ações interventivas na escola.

Os dados levantados atestam que o programa tem produzido resultados positivos como os que serão a seguir destacados.

A dinâmica do projeto favorece o estreitamento da relação 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.

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

O projeto tem contribuído também para aumentar a auto-estima e o interesse dos estudantes de licenciatura em relação ao exercício da docência. Segundo o coordenador da área de Sociologia, *este saudável despertar para a docência tem propiciado uma profusão de experiências que se retro-alimentam na expectativa de uma educação de qualidade.*

O planejamento e realização de atividades artísticas, lúdicas, visitas, oficinas, utilização de metodologias e material didático diversificado, 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).

Outra contribuição significativa do projeto é o incentivo à produção de conhecimentos. 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. Os bolsistas e os professores das escolas parceiras sentem-se estimulados a socializar as experiências vividas no projeto, compartilham idéias e aprendem com outras áreas, além de desenvolverem a capacidade de expressão oral e escrita. O V Encontro de Práticas Docentes da instituição, ocorrido em novembro de 2011, contou com a participação de dez professores supervisores do PIBID apresentando trabalhos nos simpósios, e de todos os bolsistas do projeto apresentando pôsteres.

A interação entre as áreas, permitindo a realização de ações conjuntas e a troca de experiências é também um importante ganho proporcionado pelo projeto. 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. Há momentos em que todas as áreas se articulam em torno de temas de interesse da formação de professores como, por exemplo: seminários sobre o ENEM, mesa redonda com integrantes do comando de greve dos professores da rede estadual de ensino. Outra ação que expressa interação entre as áreas é realizada tomando como eixo um tema definido junto com os diretores das escolas e os professores supervisores. O tema é trabalhado ao longo do período letivo com atividades realizadas, tanto internamente nas áreas, como envolvendo duas ou mais áreas e inclui também um momento de culminância com várias atividades de

integração (dramatização, jogos, apresentações, exposições, palestras, vídeos, exibição de filmes). A realização de ações integradoras 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. 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.

Destaco ainda como resultado positivo, 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.

### **Considerações Finais e Provisórias**

Os dados apresentados permitem 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 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.

As atividades do projeto têm permitido outros 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, na instituição pesquisada, para a efetivação dos três princípios apresentados no início deste trabalho como eixos impulsionadores da melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores: a docência com identidade própria, a interação entre teoria e prática e o professor como profissional crítico e reflexivo.

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. Dentre as dificuldades identificadas destacamos o acúmulo de atividades dos professores na Universidade (aulas, pesquisa, atividades na graduação e na pós-graduação). 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.

## **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: Papirus, 1997.
- HALL. S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRASIL. MEC/CAPES. *Portaria 260/2010.* Publicada no Diário Oficial da União em 03/01/2011.
- NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. *In: NÓVOA, António. (org.) Os Professores e sua Formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- 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: Papirus, 1997.
- PIMENTA, S.G.. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S.G. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.* São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S.G. e ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior.* São Paulo: Cortez, 2002.
- 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.
- SILVA, T.T. da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. *In: SILVA, T.T. da. (org.) Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.