



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CLAUDIANA VICENTINI
TAYS REGINA PETROLI

O PIBID NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A)

CHAPECÓ
2018

CLAUDIANA VICENTINI
TAYS REGINA PETROLI

O PIBID NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A)

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Profa Dra Maria Lúcia Marocco Maraschin

CHAPECÓ
2018

CLAUDIANA VICENTINI
TAYS REGINA PETROLI

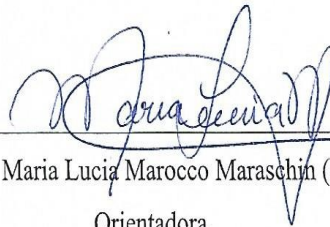
O PIBID NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A)

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado
como requisito para obtenção de grau de licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

05/07/2018

BANCA EXAMINADORA

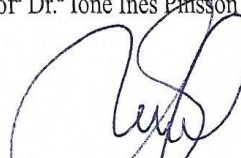


Profª Dr.ª Maria Lucia Marocco Maraschin (UFFS)

Orientadora



Profª Dr.ª Ione Inês Pinsson Slongo (UFFS)



Profª Dr.ª Solange Maria Alves (UFFS)

O PIBID NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A)

Claudiana Vicentini¹

Tays Regina Petroli²

Maria Lucia Marocco Maraschin³

Resumo

A pesquisa em tela atenta para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), evidenciando que se trata de um programa de formação de professores que atuou no contexto da escola pública, dedicado ao processo de formação inicial para a docência. O presente trabalho objetivou evidenciar quais foram os significados e as significações dos egressos do PIBID – Subprojeto Pedagogia da UFFS, do campus Chapecó (SC). O problema que dirigiu o nosso estudo foi: Que significado e/ou significações emergem da participação no PIBID da Pedagogia da UFFS? Para tanto, analisamos os editais da CAPES referentes ao programa, bem como as cartas de desligamento do programa, feitas pelos estudantes. Na leitura dos objetivos dos editais, nossa busca teve como propósito checar a realidade das ações formativas desenvolvidas, à luz das contribuições dos autores: Pimenta (1997), Ibernón (2011), Silveira (2015), Nóvoa (2009), Enricone e Grillo (2007), Leite (2011), Lucarelli e Cunha (2009), Viana (2011), Gatti (2013), Carvalho e Gil-Perez (2000), Tardif (2000), Warschauer (2001), PC/SC (1998), Rego (1995), Isaia et al. (2009), Marques (2003), Freire (1996), Fernandes (2001), Fernandez e Genro (2009), André (2006), Enricone (2005). A metodologia adotada neste trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, sendo que a análise e a interpretação dos resultados ocorreram com as contribuições da Análise Textual Discursiva, apresentada por Moraes e Galiazzi (2007). Como resultados desse estudo, destacamos de forma unânime a importância de estar na escola e na sala de aula, de modo sistemático e com o acompanhamento da coordenadora de área e supervisora, vivenciando as dimensões organizacionais, pedagógicas e de gestão da escola e da sala de aula. São esses momentos que possibilitam a relação entre teoria e prática, potencializando a identificação com a docência, vivenciando experiências a partir dos trabalhos e das reflexões em grupo. Salientamos ainda que os relatos sinalizam o

¹ Acadêmica da 9ª fase do curso de Pedagogia da UFFS. Campus Chapecó/SC. Contato: clauvicentini12@gmail.com.

² Acadêmica da 9ª fase do curso de Pedagogia da UFFS. Campus Chapecó/SC. Contato: taayspetroli@hotmail.com.

³ Orientadora do estudo, professora da UFFS. Campus Chapecó/SC: Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Contato: maraschin.marialucia.ml@gmail.com.

desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para a profissão docente, tais como: autonomia, leitura e escrita, análise e síntese, desenvoltura oral, perda da timidez e fortalecimento de vínculos. Desse modo, ressaltamos que o PIBID foi um programa que marcou um período em que a formação inicial de professores teve a possibilidade de ser olhada de forma diferenciada e atenta à realidade escolar.

Palavras-chave: Formação inicial. PIBID. Significações de docência.

1 INTRODUÇÃO

Levando em consideração o disposto na matriz do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), de que todo acadêmico regularmente matriculado deve-se realizar, ao final do curso, um projeto de pesquisa por meio da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e que este tem como objetivo, além de integrar os Componentes Curriculares do Curso (CCR'S), “promover o aprofundamento investigativo de temáticas ligadas à educação e aos processos de ensino-aprendizagem do Licenciado em Pedagogia” (Projeto Pedagógico do Curso, 2017, p. 200), o TCC visa contribuir para a formação inicial, possibilitando o contato com o campo da pesquisa e suas especificidades.

Vale destacar que entre as habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros pedagogos, a atitude investigativa é meritória de destaque, uma vez que contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem do futuro profissional, qualificando sua atuação no ensino por meio da docência; na extensão, por meio da socialização dos diferentes saberes referenciados e/ou construídos no decorrer do processo formativo; e da pesquisa, por meio da qual se compreende o processo de construção de conhecimento, associado ao compromisso da visibilidade deste, em eventos e em processo de qualificação e defesa.

Este estudo, igualmente, objetiva pôr em movimento as discussões e proposições viabilizadas pelos diferentes componentes curriculares afetos à matriz do curso de Pedagogia, na interface com os projetos e programas institucionais, aos quais a Universidade Federal da Fronteira Sul e o curso de Pedagogia se vinculam, junto aos órgãos de financiamento e apoio. Em razão disso, damos destaque neste estudo ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em desenvolvimento na Universidade e no Curso de Pedagogia desde 2011. Este programa tinha como propósito central permitir que o bolsista, estudante do curso, vivenciasse e protagonizasse uma aproximação real e sistemática junto à escola e à sala de aula, tendo em vista compreender este lócus de atuação e formação pessoal e profissional, como espaço/contexto e lugar que requerem

conhecimento específico, mediado pela Universidade e pela escola concomitantemente.

Em razão disso, por conhecer o programa e suas finalidades, por reconhecer o compromisso do curso e por ter atuado como bolsistas, nos sentimos desafiadas a adentrar aos documentos do programa, na interface com a formação teórico-prática, que vem subsidiando a materialização da matriz curricular do curso. Retomamos as discussões teórico/práticas da formação inicial e nela ensejamos circunscrever nosso objeto de pesquisa: as significações do PIBID para os egressos deste programa. Tal temática ganha importância ímpar em decorrência da diversidade de significados anunciados durante e após a participação no programa. Nossa curiosidade e interesse constam no registro do problema deste estudo: Que significados e/ou significações emergem da participação no Programa de Iniciação à Docência, na Pedagogia da UFFS?

Para alcançarmos o desejado, definimos como objetivos: Identificar os propósitos formativos inerentes aos editais do PIBID (2011, 2012, 2013), projeto institucional e subprojetos do Curso de Pedagogia da UFFS; Buscar nas cartas de desligamento de bolsistas do subprojeto Pedagogia, elementos de significações da experiência de formação inicial; Identificar nas significações, descritas nas cartas de desligamento, aspectos inovadores, os quais poderão vir a contribuir na formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Para isso, realizamos a pesquisa documental, a qual é caracterizada pela seleção “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Os documentos citados são os editais da CAPES (2011, 2012, 2013), os projetos institucionais do programa, subprojeto da pedagogia e cartas de desligamento de estudantes que estiveram vinculados ao programa.

Nesta perspectiva, este estudo está organizado da seguinte maneira: 1. Apresentação do programa, por ser este o objeto que aglutinou as significações buscadas, suas propostas institucionais e do curso; 2. Objetivo do PIBID na formação inicial e continuada, programa que se ocupou da formação e atuação de forma concomitante; 3. O Caminho Investigativo adentrou aos teóricos da formação inicial e continuada com pesquisa documental, de abordagem qualitativa. A análise e interpretação dos resultados orientaram-se pela Análise Textual Discursiva, discutida por Moraes e Galliazi (2007). Nos capítulos 4. O PIBID programa de formação inicial para a docência na educação básica e 5. O PIBID na UFFS, uma política de formação inicial que fez a diferença! apresentamos a aprendizagem da docência a partir do PIBID, sua intencionalidade enquanto política pública que fez a diferença na formação acadêmica, no curso e na vida pessoal dos envolvidos.

2 OBJETIVOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

O PIBID tem se configurado, desde meados de 2007, como um programa diferenciado e específico de incentivo à docência na educação básica. Com grande expressividade, o programa nacional, internacionalmente conhecido, tem contribuído de forma significativa para as discussões acerca da formação inicial de professores, por possibilitar desde o início da graduação a aproximação com a escola, futuro campo de atuação profissional, e da universidade, como campo de formação que permite questionar sobre diversos aspectos, tais como: currículo, qualidade do ensino, metodologias, avaliação, entre outros.

Pimenta (1997) vinha salientando que toda e qualquer elaboração e reelaboração da vida do professor passa pela valorização do seu trabalho de forma crítico-reflexiva, e que conhecer e refletir sobre o fazer das práticas efetuadas e das experiências compartilhadas passa pela revisão dos conteúdos de sua formação. Nesse sentido, o PIBID propõe que os licenciandos em processo de formação possam construir suas reflexões prestando atenção nas vivências e nos fazeres dos professores atuantes.

Tem se falado muito em qualidade na educação e na construção e proposição de meios, através dos quais seja possível superar a formação disciplinar dos currículos, e nos novos modos de ensino, em atenção à diversidade de aspectos “completados com outros aspectos éticos, escolares; enfatizando a importância à bagagem sociocultural, como pode ser a comunicação, o trabalho em grupo, a tomada de decisões, etc. E isso será muito importante para a qualidade educativa” (IMBERNÓN, 2011, p. 9).

Desde sua formação inicial, os docentes devem ser partícipes da educação e do fazer educação. Em razão disso, Imbernón destaca que

Os que participam na educação devem poder beneficiar-se de uma formação de qualidade que se ajuste às suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercute na qualidade do ensino. Se a formação é de qualidade (adequada aos professores e ao contexto) o ensino tem mais possibilidades de ser ensino (IMBERNÓN, 2011, p. 10).

Nessa perspectiva é que o PIBID tem se destacado como campo de aprendizagem ímpar, por constituir uma possibilidade diferenciada e fundamental, que contribui para a qualidade na formação, em atenção às demandas históricas: a relação entre teoria e prática, a aproximação entre universidade e escola, o respeito entre os professores universitários e da educação básica, como parceiros corresponsáveis, entre outras possibilidades.

Trata-se de um movimento diferenciado, que ao “[...] modificar-se, passou a ter condições de propor, ousar, criar, intervir, visualizar possibilidades para a atuação profissional que, outrora, não seriam possíveis numa aproximação corriqueira do espaço de atuação profissional”

(SILVEIRA, 2015, p. 358). Esse movimento de imersão no campo de atuação profissional tem como possibilidade fazer com que o (a) estudante se sinta parte do processo e se identifique com a profissão ainda em fase de formação, fazendo com que a participação na dinâmica escolar seja significativa, de tal modo que possa provocar uma “crise de concepções”. Ao provocar uma crise de concepções, o programa tem forjado junto aos seus interlocutores uma nova autonomia capaz de contribuir sobremaneira com a busca de formas para a superação dos problemas presentes na realidade escolar. Não existem verdades únicas, existem verdades provisórias, as quais, ao seu modo, vão inferindo no entendimento de que aprender é um processo de diálogo que se estabelece entre os sujeitos e a sua cultura. Em razão disso, é que o PIBID assume um papel fundamental, pois propicia aos acadêmicos a instrumentalização para lidar com problemas decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que, na condição de futuro professor, este se aproprie de referenciais para compreender a educação básica e se integre a ela, construindo sua identidade docente.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 3),

Nutrido pelos objetivos de aproximar a realidade, campo de atuação, de compreender que a realidade não é fixa, mediado por diferentes interlocutores internos e externos na relação universidade escola, o PIBID constituiu-se num programa facilitador da apreensão da profissão docente.

2.1 A INOVAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DO ESTUDANTE RECONHECER-SE COMO PROFESSOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

A participação no programa PIBID possibilitou um mergulho pelos mares da escola, ora água turva, ora água pura e transparente, ora com a tipificação dos mares, salgado, bravio e calmo, situando a escola como lugar, lócus de formação que se diferencia de um espaço para outro. Isso explicita simbolicamente a diversidade de espaços, processos, seres e perfis que permitem compreender e referenciar este espaço lugar, que é a escola e a sala de aula, em suas múltiplas representações e possibilidades de atuação e formação educativo/pedagógica.

Enricone e Grillo (2007, p.237) destacam que, por estarmos em um movimento acelerado onde as novidades são ultrapassadas a todo o momento, devido às informações estarem mais

acessíveis, “surge então a necessidade de reorganizar o aprender e o ensinar, sendo assim indispensável preparar profissionais da educação aptos e dispostos a inovar”. Faz-se necessário destacar que inovar significa disposição à mudança, questionamento, rupturas, etc.

Entre a realidade e os processos formativos historicamente implementados, fazemos destaque ao PIBID, por configurar-se num programa, numa política que atua no fortalecimento da relação universidade/escola, no fortalecimento da relação teoria/prática, investindo na relação coletiva e compartilhada tanto para os estudantes quanto para os professores envolvidos. Os destaques emergem como exercícios diferenciados e por nós compreendidos como algo inovador.

A afirmação em tela traz para este contexto a ideia de inovação, a qual emerge no diálogo com as diferentes áreas do conhecimento. Devemos considerar, no entanto, que a inovação não pode ser vista como uma mágica para a solução dos problemas educacionais mais complexos, visto que a escola está permeada por inovações educacionais discursivas, porém, o novo parece não ter lugar na escola! O novo nem sempre tem lugar, em decorrência da resistência natural a toda e qualquer possibilidade que possa vir a desestabilizar os fazeres e dizeres historicamente situados. Para Leite (2011, p. 25), a inovação pedagógica “está para desestabilizar o pensar reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação, a ansiedade pelo saber mais, pelo entender o que não se entende, por compreender pontos de vista que a primeira vista podem parecer distanciados entre si.” A autora diz ainda que a inovação vem para colocar dúvidas nas certezas, diferenças no que parece normal e para produzir inquietações, vem “para ativar outras zonas do cérebro que não aquelas do caminho neuronal preferencial” (LEITE, 2011, p.25).

No âmbito do PIBID, as inovações ganharam espaço dentro da perspectiva que a escola pode ser, sim, um local/espço para fazer a diferença, não somente trazendo coisas novas, mas resignificando o que já existe, pois os professores são sujeitos históricos, protagonistas de suas histórias e capazes de transformar e motivar os alunos para fins de reflexão e emancipação, visto que os alunos também fazem parte deste processo de construção e ampliação do conhecimento inerente a cada um dos sujeitos do processo educativo.

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante as novas práticas (LUCARELLI e CUNHA 2009, p.87).

Assim, os fazeres formativos, ditos inovadores vêm no sentido de resignificar saberes e experiências, valorizando o comum e o científico, de modo que a construção do conhecimento permeia as práticas. Este processo formativo foi substancialmente ativado pelo PIBID, em razão das

oportunidades de observar, planejar, intervir e avaliar. O tempo destinado às mediações efetuadas pelo supervisor e pelo coordenador de área permitiram elaborações conceituais a ambos os sujeitos. Isso permite dar destaque ao que se denomina, por Viana, como apoio a inovações pedagógicas, de agitação intelectual permanente.

A inovação converte os lugares onde está em espaços democráticos, atrativos e estimulantes; estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações; rompe com a clássica cisão entre concepção e execução; amplia o âmbito da autonomia pedagógica; apela a razões e fins da educação e à sua contínua reformulação em função dos contextos específicos e mutáveis; procura traduzir ideias na prática cotidiana, mas sem nunca esquecer a teoria, os conceitos indissociáveis. A inovação faz com que aflorem desejos, inquietações e interesses ocultos ou que passam despercebidos pelos envolvidos no processo; é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente (VIANA, 2011, p. 5).

Dessa forma, acolhemos a inovação como ativação do desejo de partilhar, de estabelecer trocas, compromissos, corresponsabilidade entre os participantes da situação de ensino, sendo protagonistas. As relações humanas contemporâneas demandam trocas, despertando e sensibilizando para os conhecimentos sociais, que emergem da sala de aula. Portanto, os processos pedagógicos inovadores dependem basicamente dos sujeitos, das partilhas de poderes e saberes, num exercício de diálogo para dar espaço às críticas e ideias divergentes.

O PIBID, ao nascer como um programa de formação inicial, que objetivou alcançar a educação básica, alcançou também professores da educação superior e da educação básica, dando-lhes vez e voz. Ao dar vez e voz aos professores formadores e coformadores, permite que os estudantes de cursos de licenciatura conheçam e reconheçam a escola enquanto locus de atuação e de formação profissional. Ao lhes permitir este protagonismo, passam a vê-la como uma instituição social, demandada pela sociedade atual, porém por ela enfraquecida, por ter desempoderado os que são a razão da sua existência.

Autores como Pimenta (1997), Imbernõn (2011) e Silveira(2015), ao abordarem a formação de professores, seja ela inicial e ou continuada, defendem a provisoriedade deste processo, a atenção às incertezas e aos desafios, a necessidade do diálogo e da integração com aqueles e aquelas, cujas vivências e experiências foram significativas para cada momento histórico.

Na sequência, o estudo da inovação, mobilizados pelas necessidades de mudança, passaram a dar guarida às práticas de pesquisa, colaborando com os docentes, de modo que esses pudessem contribuir na construção de argumentos, de críticas, de questionamentos sempre atentos às demandas do campo, espaço de atuação profissional.

O movimento organizativo e teórico deste estudo transitou pela dinâmica constitutiva do PIBID, para além da bolsa, valor pecuniário concedido aos partícipes, razão pela qual

empreendemos um exercício investigativo, nas marcas deixadas por escrito, quando da saída e ou da conclusão deste programa.

3 CAMINHO INVESTIGATIVO

Assumindo a “metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida para abordar a realidade” (MINAYO, 1994, p. 16), escolhemos, para percorrer e alcançar nossos objetivos, uma pesquisa com suporte bibliográfico e de caráter documental. A análise e a interpretação dos resultados deste estudo deram-se a partir das contribuições da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007).

A pesquisa de caráter documental, neste caso, é caracterizada pelo uso “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Para melhor compreender o processo da Análise Textual Discursiva, destacamos que:

Mais do que propriamente divisões ou recortes, as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende merecem ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 115).

Nosso caminho investigativo transitou pelos objetivos dos editais da Capes, desde 2007, dando maior atenção aos editais de 2011, 2012 e 2014, dos quais a UFFS participou. Na sequência, lemos os projetos institucionais que credenciaram à participação da UFFS e os subprojetos do Curso de Pedagogia do Campus Chapecó/SC aprovados nos exercícios de 2011 e 2014, cotejando-os aos editais. Destacamos, outrossim, sintonia entre os documentos, particularmente no que se refere aos compromissos com a formação inicial enquanto um exercício de correlação teórico-prática, enquanto exercício de aproximação universidade-escola, enquanto processo de formação inicial, focado no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e suas múltiplas significações.

Concluída a leitura dos documentos legais e organizacionais, buscamos as cartas de desligamento junto ao acervo de documentos da coordenação de área, do subprojeto da Pedagogia. Destes, alguns exemplares foram anexados aos relatórios semestrais e anuais entregues à Coordenação Institucional e enviados à Capes. Outros, em decorrência do período de entrega, ficaram no acervo da coordenação. Localizamos, nesta busca, 27 (vinte e sete) cartas de desligamento do programa, as quais fizeram o escopo deste estudo.

Nesta perspectiva, amparadas nos propósitos objetivados e nos referenciais teóricos da

formação inicial para a docência, fizemos a leitura integral dos editais (2011, 2012, 2013 2014) e das cartas de desligamento do programa, buscando dar destaque às significações descritas, agrupando-as em possíveis categorias, dada a recorrência, a ênfase e os destaques efetuados.

A partir de excertos sinalizados a priori, fizemos a releitura das cartas, agrupando-os em focos temáticos, e /ou categorias de análise, assim denominadas: a) A escola e a sala de aula como lócus de formação; b) A relação teoria e prática na articulação universidade/escola; c) O processo formativo, a convivência e o trabalho coletivo; d) Habilidades e competências desenvolvidas e em desenvolvimento.

4 O PIBID PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

4.1 PROPÓSITOS FORMATIVOS MOBILIZADORES DO PIBID

Entre os desafios que perpassam os processos de formação inicial e continuada de estudantes de cursos de licenciatura nas últimas décadas, figura a proximidade com os campos de atuação profissional, tendo em vista evitar que o estudante conclua seu curso de licenciatura e dele se afaste sem nele querer atuar. A aproximação oportunizada pelo PIBID, enquanto programa nacional de aproximação teórico-prática, tem merecido inúmeros estudos, entre os quais o que propomos.

No ano de 2007, em âmbito nacional foi institucionalizado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID, por meio de chamada pública. Fora uma ação conjunta do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior – SESu, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com objetivo de “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior” (CAPES, 2007, p. 1).

Foram elencados alguns critérios para a seleção dos projetos institucionais e subprojetos, sendo que a prioridade anunciada fora “projetos voltados à formação docente” para atuar nas seguintes áreas do conhecimento: física, química, matemática e biologia para o ensino médio. Ciências e matemática para o ensino médio e anos finais do ensino fundamental, e letras, educação musical e artística, dado que essas áreas apresentavam grande carência na educação básica. No entanto, não demorou em ser percebido que o problema de formação de professores não era apenas inerente aos cursos citados, pois se tratava de um problema de todas as licenciaturas. Assim, o programa foi ampliado, o que possibilitou adesão por parte das demais licenciaturas de forma complementar.

O PIBID foi proposto com um programa diferenciado, não podendo ser comparado com experiências anteriores e, muito menos, com as práticas de estágio supervisionado, dado que o fazer é sistemático, assistido e modulado por regulamento diferenciado:

“O PIBID diferencia-se do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista” (CAPES, 2013, p.28).

Este programa já pode ser considerado um movimento de formação ampliado, uma vez que não envolveu apenas acadêmicos que fazem parte desse processo. Dele participaram professores universitários, professores/supervisores e estudantes/acadêmicos de cursos de licenciatura, os quais juntos conheceram, estudaram, planejaram e desenvolveram atividades diferenciadas, buscando metodologias apropriadas para aplicabilidade, avaliação e reflexão sobre o percurso da aprendizagem da docência inicial para os estudantes e continuada para os demais professores partícipes.

Nos anos subsequentes, mais editais foram sendo lançados em 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, possibilitando, assim, mais universidades aderirem ao programa. Desde o primeiro edital, havia amostras de que universidade e escola seriam contempladas com olhares diferenciados, fortalecendo a formação para a educação básica de forma significativa. Legitimaram-se objetivos centrais deste programa:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (CAPES, 2007, p.2)

No ano de 2009, no bojo deste movimento de mudança e de compromisso com a formação docente, surge a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, localizada longe dos grandes centros

urbanos, porém próxima da região de fronteira dos três estados do sul do país, propondo acesso à educação superior pública. Nesse contexto, no ano de 2011, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) aderiu ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e iniciou a inserção de acadêmicos nas escolas públicas de educação básica.

4.2 OS PROJETOS INSTITUCIONAIS DA E NA UFFS

A institucionalização do PIBID na UFFS integra a trajetória da instituição desde 2011 visando atender a *Política Nacional de Formação Profissional do Magistério da Educação Básica*. Nesse contexto, assume elevada importância para a UFFS, pois possibilita a permanência dos estudantes no ensino superior, e propicia o exercício de reflexão teórico/prática dinamizador de novos protagonismos e de atitudes investigativas e interventivas, expressas no conjunto das intenções da CAPES materializadas por meio do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, PIBID e a missão da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

De acordo com os ordenamentos internos foi através do Edital nº001/2011/CAPES, que a UFFS, adentrou ao programa com projeto institucional constituído por 12 subprojetos associados, distribuídos em 04 (quatro) *campi* da Universidade Federal da Fronteira Sul (Cerro Largo, Chapecó, Erechim e Realeza). Neste exercício, participaram 01 (um) coordenador institucional, 01 (um) coordenador de gestão, 12 (doze) coordenadores de área – professores vinculados aos diversos cursos de licenciaturas da UFFS, 15 (quinze) professores (supervisores) da Educação Básica e 96 (noventa e seis) estudantes bolsistas de cursos de licenciatura.

Em 2012, com possibilidade de expansão do número de subprojetos e de vagas para bolsistas, estudantes e supervisores foram inseridos mais 04 (quatro) subprojetos os quais não havia participado e ou logrado aprovação no edital anterior. Esta alteração permitiu que fossem inseridos aproximadamente mais de 100 (cem) estudantes, 04 (quatro) coordenadores de área e 11 (onze) professores supervisores, praticamente duplicando numericamente os envolvidos no programa.

Considerando as implicações desta participação da universidade e seu impacto local, regional e interestadual, em meados de 2013, fora lançado novo edital do PIBID, para adesão institucional no exercício 2014-2018. Em razão disso, em meados de 2013, com participação colegiada e coletiva, sob a coordenação institucional do primeiro projeto institucional, desencadeou-se a construção do segundo projeto institucional, agora com 23 (vinte e três) subprojetos. Dada a consonância de propósitos e objetivos, o projeto foi aprovado e executado, em atenção aos objetivos acordados por ocasião da aprovação.

O segundo projeto institucional foi marcado por sobressaltos financeiros, organizacionais e de gestão, com anúncios de cancelamento e encerramento, o que dificultou em partes a materialização das ações provisionadas. Podemos dizer em partes, porque o compromisso dos envolvidos foi além das condições infraestruturais oportunizadas. O alcance das ações nas escolas e a relação entre as instituições, estudantes, professores, supervisores marcou o processo formativo institucionalizado.

4.3 O(S) SUBPROJETOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Pedagogia da UFFS participou, inicialmente em 2011, com um subprojeto no Campus Chapecó, com 05 (cinco) bolsistas e em uma unidade escolar da rede pública estadual. Em 2012, por meio de ampliação de vagas e subprojetos, o Curso de Pedagogia passou a ter 11 (onze) vagas de bolsistas, com 2 (dois) supervisores e passou a atuar em duas unidades escolares públicas. Em meados de 2013, através do Edital nº61/2013, para o exercício 2014-2018, lançado novamente pela CAPES, com adesão da UFFS, o curso de Pedagogia novamente participou por meio de subprojeto e passou a ter 25 (vinte e cinco) bolsistas, 03 (três) supervisores e 02 (dois) coordenadores de área. Entre os compromissos formativos assumidos pela Capes, na UFFS, foi priorizado o estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias. Além disso, buscou desenvolver ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem, com planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação. Tais ações envolveram participação nas atividades de planejamento do PPP, com leitura e discussão sistemáticas de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos, e elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade. Em todas as etapas, houve o registro das atividades em portfólio e diários de bordo, sempre atentos à necessidade de inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares.

Entre os principais compromissos do programa de iniciação à Docência na Educação Básica em estudo, na pedagogia focou-se na educação infantil e nos três primeiros anos da alfabetização. A aproximação entre universidade e escola, possibilitada por meio deste programa, constituiu-se em

diferentes vivências no campo profissional, viabilizando a identificação com a docência.

De acordo com Silveira (2015), é preciso rever a política de formação de professores para que as instituições formadoras, sendo orientadas por marcos teórico-conceituais, estejam articuladas com o futuro campo do trabalho profissional. Se isso ocorrer, será possível desenvolver projetos pedagógicos mais “robustos e ousados”, e o futuro profissional terá a possibilidade de ir se familiarizando com o campo de atuação, vivenciando assim as potencialidades e os desafios do trabalho docente. Foi, portanto, esta perspectiva de articulação que demandou nossa atenção e compromisso neste estudo.

5 O PIBID NA UFFS, UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL QUE FEZ A DIFERENÇA!

5.1 DOS EDITAIS ORIENTADORES À PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFFS

Dados os destaques já efetuados no início deste artigo, uma vez que estes documentos também compõem os propósitos dos compromissos com a formação inicial dos estudantes e com a formação continuada dos supervisores da educação básica e dos professores da educação superior, coordenadores de área neste programa, atemo-nos à importância da docência como foco central. Em razão disso, aportamo-nos no objetivo do programa na Instituição.

[...] “O objetivo central do Projeto Institucional será o de promover a articulação das ações acadêmicas com as práticas e experiências pedagógicas escolares, tomando as escolas públicas como espaço de formação. A articulação entre teoria e prática é um elemento importante para a apropriação e a construção, pelos futuros licenciados, dos conhecimentos pedagógicos e específicos que darão sustentação a sua atuação profissional. Essa articulação será o foco do Projeto Institucional” (UFFS, 2011).

Entre os compromissos macroestruturais do PIBID/UFFS, além de contribuir na adesão à docência, foi possibilitar a permanência dos estudantes no ensino superior, pelo exercício de reflexão teórico/prática, assumindo-o como dinamizador de novos protagonismos e de atitudes investigativas e interventivas, tendo a escola enquanto lócus de formação.

O subprojeto da Pedagogia, articulado ao projeto institucional, fez sua adesão, inserindo-se na escola como partícipe de um contexto, que acolhe e foi acolhido, referenciou e se apropriou de práticas formativas, de leitura e escrita, e de aproveitamento de tempos e espaços, propondo e institucionalizando o recreio orientado, ou recreio dirigido. Além da leitura em sala de aula e na

família, propôs projetos singulares às crianças e à escola numa relação com aprendizagem mútua.

Entre as ações previstas no subprojeto, situamos destaques destinados à realização de encontros para discussão, orientação e avaliação do processo, grupos de estudos, bem como visitas dos coordenadores nos espaços de atuação do programa. Ademais, destacamos a participação dos bolsistas nas reuniões gerais do subprojeto, propondo processos de reflexão acerca das vivências das práticas pedagógicas no ambiente escolar, realizando planos de intervenção, conseqüentemente apresentando resultados e relatórios das ações realizadas, atuando de forma ética e respeitando os princípios da gestão compartilhada e participativa.

Nos seis anos de implantação e permanência no programa, atuando junto a 06 (seis) escolas de educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental e na universidade, são meritórios de destaque um maior rendimento nas aprendizagens dos acadêmicos bolsistas e a permanência destes no magistério, bem como o crescimento nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas participantes do programa considerando as parcerias entre universidade e escolas, qualificando a formação inicial dos acadêmicos e possibilitando contato direto com os processos educativos que perpassam a escola e os fazeres docentes, dentre outras singularidades.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NO E PARA O PROCESSO FORMATIVO DOS PARTICÍPES DO PROGRAMA

Considerando as singularidades de uma caminhada coletiva, muitas foram as mudanças e alterações no fluxo do previsto e do realizado. No projeto 2011 a 2013, tivemos a participação de 27 (vinte e sete) estudantes do curso de Pedagogia no subprojeto do curso. No exercício 2014-2018, foram 73 (setenta e três) estudantes partícipes desta caminhada. Entre as tarefas e compromissos coletivos, alguns foram integralmente cumpridos, outros parcialmente. Prova disso é a entrega de uma carta de significação do processo formativo, definida como atividade individual a ser realizada quando da saída deste. Embora tenha se tratado de compromisso individual e coletivo, foram localizadas apenas 27 (vinte e sete) cartas. Destacamos que em 2011, eram inicialmente 05 (cinco) vagas; em 2012 com ampliação de vagas, foram agregadas mais 06 (seis vagas), num total de 11 (onze) vagas até 2014. Tivemos neste período, de 2011 a 2014, uma movimentação de 27 estudantes da pedagogia como bolsistas no subprojeto, no exercício 2014-2018, com 25 (vinte cinco) vagas no subprojeto tivemos uma movimentação de 73 (setenta e três) bolsistas. Neste contingente, tivemos acesso à 27 (vinte e sete) cartas de desligamento, as quais foram nosso objeto de análise. As cartas de desligamento, configuram-se num compromisso de cada bolsista, escrito livremente quando do seu desligamento. Embora todos devessem fazê-lo, muitos não o fizeram. Esta afirmativa deve-se

ao número de bolsistas que adentraram e saíram do programa em relação ao número de cartas acessadas. Essas cartas fazem parte do acervo institucional entregue junto com o relatório semestral e anual, atividade de responsabilidade do Coordenador de área do subprojeto.

As contribuições que emergem, da análise efetuada, estão descritas a seguir como categorias analíticas.

5.2.1 A escola e a sala de aula como lócus de formação

Quando pensamos e assumimos a escola enquanto lugar de formação para os professores em processos de formação inicial, a reconhecemos enquanto um espaço social criado pela sociedade para fazer circular os referenciais de cultura produzidos pela humanidade, em parceria com aqueles que lá estão, e repensamos este lugar a partir de novas possibilidades e fazeres docentes. Nesta perspectiva, amparados em Silveira (2015), podemos afirmar que o campo de atuação profissional é também espaço de aprendizagem. Neste sentido, o PIBID permitiu aproximações impensáveis, tanto para os estudantes, quanto para os demais interlocutores.

“O destaque particular que faço a este programa é que ele possibilitou o contato com a realidade escolar, com o cotidiano da escola e de forma acompanhada, assistida, junto a um bom professor. Esse foi um modo diferenciado de vivenciarmos a realidade da sala de aula e da escola [...]” (CD.09⁴)

Sem sombra de dúvidas, foi um movimento diferenciado, articulado por vivências assistidas/acompanhadas pelo professor supervisor, o que tornou possível mudanças de percepção acerca da escola e da sala de aula como lugares de vivências significativas, como lugares desejáveis para estar e atuar.

Neste sentido, entendemos ser necessário:

“Compreender a realidade escolar, sua conjuntura social e política, bem como sua organização.” (CD.04).

“Através do PIBID tive e tenho um contato direto com a prática, com o exercício da docência, vez que este programa oportuniza a inserção de estudantes em diferentes fases do curso, os quais pretendem ingressar à profissão docente. Conhecer o cotidiano escolar e suas particularidades foi a grande referência dos meses nos quais estive vinculada ao programa” (CD.25).

⁴ Os excertos das cartas, objeto de análise deste estudo que configuram as categorias analíticas, constam entre aspas, em itálico, com espaçamento simples e com recuo de 4 cm.

Os significados em torno da importância de conhecer a realidade escolar, a sala de aula e os diferentes espaços de atuação do professor são reiterados com certa unanimidade, no interior das cartas. Há destaques quanto à perspectiva de que, por conhecer esse espaço do jeito como foi conhecido, sob a mediação do professor supervisor, tornou-se possível vislumbrar formas de atuação diferenciada, embora haja dificuldades, há possibilidades e novos jeitos de fazer e de ser professor.

“Este projeto é e foi muito importante, pois através dele tivemos a oportunidade de conhecer a realidade das nossas escolas, os encantos e desencantos, para posteriormente sabermos se realmente é isso que queremos para nosso futuro profissional.” (CD.11).
(...) “Saber o dia a dia que a escola vive, suas dificuldades e suas “belezas”” (CD.15).

Assim é possível dizer que o PIBID, em seus diferentes fazeres, tem ocupado um espaço privilegiado, acerca do qual, quem conseguiu vivenciá-lo, destaca as inúmeras condições formativas das quais se constituiu partícipe. A escola como um todo ou a sala de aula em particular têm sido reconhecidas como referenciais espaços formadores, porque permitem que ali o sujeito se situe enquanto alguém capaz de aprender, como sujeito comprometido com o ofício de educar e ser educado. Como destaca Gatti (2013), preocupar-se com a educação e com a escola significa preocupar-se com pessoas, com relações pedagógicas, e na prática isso ocorre quando se estabelece relação humana entre aprendiz e campo de atuação. Este campo, lugar criado pela sociedade para intervir e atuar, tem sido altamente questionado. Por outro lado, isso pressupõe responsabilidade coletiva, num processo formativo, que ao formar, forma-se pelo diálogo, pela corresponsabilidade, redimensionando as relações que ali ocorrem.

Estar na sala de aula e na escola significou, à luz das contribuições de Carvalho e Gil-Perez (2000), atuar em prol do reconhecimento de que a exercício cotidiano da docência requer: (1) Conhecimento do que ensinar da disciplina a ser ensinada; (2) Questionamento constante acerca dos processos de ensino e de aprendizagem; (3) Aprendizagem constante entre o que se ensina, como se ensina e como o sujeito aprende; (4) A capacidade de submeter-se a crítica constante acerca das práticas habituais de ensinar; (5) O compromisso com o planejamento de atividades significativas, tendo em vista a aprendizagem; (6) Saber mediar os processos de ensino; (7) Saber avaliar; (8) Assumir a prática da pesquisa como estratégia de ensino/aprendizagem e inovação às práticas didáticas habituais. Neste sentido, temos anuência de Tardif (2000), referenciando os saberes múltiplos e plurais como fundamentais à atuação docente.

5.2.2 Os vínculos constituídos no exercício da iniciação à docência

Durante o processo de formação inicial de professores, em situações normais da formação, sem as possibilidades que o PIBID oferece, raras são as vezes em que os acadêmicos têm contato direto com a realidade escolar, para conhecê-la, para nela estar, observar, vivenciar, intervir, com a exceção dos estágios obrigatórios supervisionados. Nesse sentido, o destaque efetuado, no excerto a seguir, evidencia como o acadêmico percebe a escola, a sala de aula e seus lugares,

“Ao longo do tempo que estive vinculada a esse projeto foi possível perceber a importância da aproximação com a escola [...] o acompanhamento da prática docente em sala de aula e o contato com os alunos, ou seja, com a realidade do espaço o qual irá fazer parte da nossa vida profissional como professores” (CD.05).

Estar em sala de aula, fazer parte desta realidade, tornou-se um diferencial, o que em tese responde de forma positiva ao proposto no edital da CAPES (2013), quando faz menção ao Programa PIBID, fazendo distinção do estágio, por dispor de carga horária diferente e com uma inserção orgânica diferenciada e por possibilitar vivências pedagógicas múltiplas, acompanhadas, com compromissos também distintos. A deferência, ao dito no edital, é efetuada pelos estudantes.

“Muito do que estudávamos, visualizamos e vivenciamos na sala de aula, o cotidiano foi o nosso laboratório, aí sentíamos a necessidade de mais suporte teórico, de mais conhecimento, para melhor compreender o desenrolar dos fatos ligados aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos aprendentes e ensinantes: professor e aluno” (CD.20).

O movimento formativo, feito na companhia de outrem, principalmente quando este for um profissional comprometido, com a ação docente e com a ação formativa, proveniente da escola e da universidade, tem se constituído numa parceria ímpar, tanto para o estudante, quanto para a escola e seus interlocutores, quanto para a universidade.

“Portanto, podemos considerar o PIBID como uma oportunidade distinta porque os estudantes puderam estar mais perto das escolas, muito mais que isso, dentro delas. E que desta forma tivemos a oportunidade de melhor compreender a relação teoria e prática. Conhecendo a realidade da escola e da sala de aula no dia a dia, para a maioria dos estudantes fez toda a diferença. Este processo todo possibilitou vivências reais, desprovidas de qualquer simulação!” (CD.22).

Aqui ganha destaque a vivência cotidiana do real da escola, da universidade e do processo formativo como um todo. Um real implicado na percepção e na importância do trabalho coletivo, compartilhado, marcado pelo diálogo sistemático acerca do fazer diário, quando entram em cena as

dúvidas, os anseios, as incertezas, que sinalizam possibilidades de inovação, ainda que provisórias.

Numa situação de partilha é importante que os diferentes atores exteriorizem, na troca, suas intenções, objetivos e visões de mundo, confrontando seus diferentes significados, o que permite até mesmo reelabora-los. Dessa maneira, tira-se partido das experiências de uns e de outros, construindo um sentido próprio (WARSCHAUER, 2001, p.136).

O que merece destaque neste movimento formativo oportunizado pelo programa em estudo foi a antecipação do vínculo entre os futuros professores com a sala de aula e com a escola, a oportunidade de rever o processo de atuação, formação profissional, em parceria com os estudantes futuros professores e com a universidade enquanto instituição formadora e a reflexão crítica, marcada pelos exercícios analíticos efetuados, em prol das reflexões na e sobre a sua ação pedagógica.

5.2.3 A relação teoria e prática, na relação universidade/escola e suas interfaces

O aprofundamento teórico/prático na relação universidade/escola foi assumido em decorrência da proximidade constituída com os fatos, essa relação tornou-se necessária para melhor compreender e atuar interventivamente. A relação teoria e prática acontecia no movimento de olhar para o fatos, na busca de indicadores de qualificação e (re)significação dos mesmos. Sendo assim, os exercícios de aprofundamento teórico ganham destaque, pois

“[...] a partir da realidade escolar, buscamos sistematicamente fundamentação teórica/prática, exercício que a matriz curricular do curso tem provisionado, porém não tangencia exercícios experimentais, os quais são desejados por se constituírem em marcos formativos indispensáveis para as vivências escolares” (CD.09).

Essa relação destaca a importância dos exercícios, das vivências possíveis e possibilitadas.

“A principal vivência foi a constatação da coerência do movimento teoria e prática. Estudar e vivenciar é a prática mais intensa que foi vivenciada” (CD.17).

Dessa forma, é possível afirmar que estar em sala de aula é fundamental em qualquer fase de formação, pois muitas vezes as compreensões diferenciadas ocorrem no momento da prática.

“A principal tarefa a ser desmistificada com as vivências do PIBID foi a compreensão da relação teoria e prática e da importância destas na materialização das ações educativas independente do nível em que elas ocorrem. Isso parecia muito distante quando teoricamente dialogávamos em sala de aula” (CD.20).

Neste excerto, compreendemos a vivência do PIBID como um processo de fortalecimento da e para

a formação docente.

“Pode-se dizer que este programa foi e é uma iniciativa de ensino/aprendizagem que vem/veio para unir e fortalecer a escola básica e a universidade. Digo isso, porque o programa permite uma grande relação com a escola de educação básica antes de terminar o curso, contribuindo na formação e na identificação da gente, enquanto estudantes, com a realidade da escola, das crianças, das famílias, da carreira e da profissão docente” (CD.22).

A permanência com regularidade e períodos integrais nos espaços escolares permitiu aos estudantes enxergarem a profissão e suas práticas com outros olhos, ou seja, à luz do movimento teoria e prática, como dimensões indissociáveis. Nesse sentido, lê-se nos documentos analisados que o conhecimento do espaço lugar, no tempo espaço possibilitado permitiu e incentivou a escolha da profissão docente.

“Este projeto despertou em mim gradativamente o gosto pela docência” (CD.12).
“[...] Me fez realmente efetivar o desejo de ser professora” (CD.20).

Outro aspecto que merece destaque neste processo advém da necessidade da valorização da profissão e da carreira docente. Estudar as práticas de valorização da profissão e da carreira tem um lugar na nossa formação, pois percebemos esse processo na ação/atuação docente, nos recolocando como cidadãos corresponsáveis por este processo. Nesta perspectiva, a formação política em processo, aglutinando esforços de formação inicial e continuada, pode alterar substancialmente o processo formativo e o reconhecimento social da profissão.

Os pibidianos, mesmo na condição de estudantes, forjaram relações de pertencimento:

“As crianças nos tratavam como se fossem professoras de direito e de fato. Havia entre nós respeito, reconhecimento e carinho [...]” (CD.12).
“Nos diferentes exercícios de observação, planejamento e execução, fizemos diferentes incursões. Estes exercícios permitiram que nos sentíssemos professoras e que atuássemos como tal” (CD.21).

A compreensão do processo formativo e a sua vivência, oportunizaram aos estudantes vinculados ao programa, aos interlocutores da escola os professores supervisores e aos professores coordenadores de área vivências impensadas anteriormente ao PIBID. Uma aproximação real, teoricamente mediada pelo cotidiano da sala de aula e da escola forjou a supressão do distanciamento teoria e prática, pela conexão entre a multiplicidade de olhares e possibilidades. Estar na universidade e na escola, concomitantemente, fez toda a diferença!

5.2.4 O processo formativo a convivência e o trabalho coletivo

A dinâmica constitutiva de um programa dessa natureza, desde sua implantação na universidade, de acordo com os destaques iniciais, intencionou a vivência teórica e prática de um processo formativo, atento às especificidades de cada um dos cursos de licenciatura envolvidos e/ou vinculado ao programa, salvaguardando algumas habilidades, competências e ou atitudes formativas, denominadas ímpares para estudantes, futuros professores, vinculados a uma instituição pública e popular. Entre os principais compromissos assumidos junto às instituições parceiras, universidade, escolas da rede pública municipal e estadual foi o respeito às singularidades institucionais e aos profissionais nelas inseridos e, nesta perspectiva, acolher os estudantes, estar com eles e sentir-se um deles. Este esforço institucional deu materialidade a um movimento que caracterizou os estudantes, de modo que suas percepções são reveladores deste processo formativo:

“Entre outras inúmeras aprendizagens constituídas na minha estada no programa, a que eu considero mais importante foi aprender a trabalhar em grupo, saber ouvir e aceitar outras opiniões e principalmente ajudar-se mutuamente. Criamos uma relação positiva de cumplicidade e as diferentes ações e projetos desenvolvidos fluíram com naturalidade” (CD.10).

“O trabalho em grupo/coletivo nos fez aprender dia a dia a importância da troca de experiências com as colegas, com os professores da escola e da universidade. Isso nos fez aprender a lidar com as especificidades, com os limites e dificuldades de cada um e de cada uma de nós. Ao nos reconhecermos como diferentes uns dos outros, a começar pelo estágio da formação, a fase do curso, isso nos fez crescer muito e compreender que esse pode ser um diferencial no trabalho. (...) Outro aspecto importante que o PIBID proporcionou foi o trabalho em equipe. Aprendemos a nos respeitar, a cooperarmos uns com os outros, respeitar o tempo do outro, auxiliando-nos uns aos outros sempre” (CD.12).

“Ao entrar na sala de aula e aprender com pessoas mais experientes percebi que é possível e que isso pode fazer a mudança nas práticas pedagógicas voltadas à construção da cidadania. Aprendi que ninguém é mais do que ninguém, apenas estamos em condições em pontos de partida diferentes” (CD 08).

“Os diferentes exercícios coletivos, de trabalhos em pequenos e grandes grupos, permitiram que melhorássemos nossa postura ético-profissional, nossa responsabilidade, assiduidade, entre outras” (CD.11).

“O programa fez com que eu enquanto acadêmica percebesse a riqueza que perpassa o trabalho em grupo, particularmente contribuindo com a minha expressão oral, com a construção e argumentação de ideias, com a responsabilidade individual e ética na realização de tarefas.” (CD.21)

Nesta perspectiva, buscamos na PC/SC (1998), mais especificamente no texto de alfabetização o respaldo para a importância do trabalho coletivo, da formação de grupos heterogêneos, amparada na perspectiva histórico cultural. Rego (1995) reitera a importância da formação de grupos heterogêneos como fator imprescindível às relações em sala de aula. Foi exatamente a diferença entre os sujeitos, entre os espaços, entre as crianças, entre os olhares teórico/práticos, que redesenharam e ressignificaram o processo formativo.

A convivência, os compromissos coletivos e individuais, a autorreflexão, a definição de objetivos de ações comuns para a formação docente permitem ressignificar o meu fazer, em relação aos múltiplos fazeres socialmente demandados.

“Ao analisar meu processo de formação no PIBID (...) não tenho como não registrar a importância de conviver nos espaços escolares, orientada pela observação sistemática e pelas discussões teóricas efetuadas no coletivo, em momentos de reflexão e análise, subsidiados pelas leituras que efetuamos” (CD.02).

“Minha participação nos diferentes exercícios do PIBID permitiu criar significações importantes e diferenciadas, quanto ao trabalho docente, quanto à desenvoltura necessária para atuar junto às crianças, quanto à metodologia implicada no como trabalhar com elas, quanto ao trabalho coletivo, enquanto exercício formador e enquanto exercício de ensino aprendizagem, operando nas atuações e planejamentos, estes destaques dentre outros, proporcionaram reflexões diferenciadas acerca do trabalho docente e sobre as práticas na sala de aula” (CD.19).

“A vivência da prática da reflexão dirigida a partir das práticas desenvolvidas nos lugares onde elas ocorrem, na sala de aula e na escola, subsidiadas pelas observações, demonstraram a necessidade de buscarmos qualificação profissional permanente. Somente isso vai tornar a educação melhor!” (CD.22).

“Todas as vivências diretas e indiretas foram objetos de reflexão, foram trazidas para as devidas análises teórico/práticas, para a reflexão na universidade. Nosso desejo central sempre foi a atuação para nos experimentarmos como futuras profissionais, vez que este espaço nos demonstrava sistematicamente diferentes desafios, os quais exigiam compreender, refletir e intervir. As intervenções sempre foram realizadas a partir de planejamento coletivo, fazendo com que o grupo se sentisse corresponsável pela ação, embora contavam com auxílio e acompanhamento direto da coordenadora de área e da supervisora” (CD.09).

O trabalho em grupo, mediado pela presença dos interlocutores, professores supervisores, professores coordenadores de área e os próprios colegas, as leituras, os escritos, as reflexões constantes, constituíram-se em marcas indelévels. Uma característica marcante que emerge das

falas, é que o processo educativo subsidiado pelo olhar do outro, além de ser melhorado pela cumplicidade, pela responsabilidade, melhora os seus interlocutores. Entendemos ser este, um desafio substancial, demandado pela escola e pelos seus diferentes sujeitos e particularmente pelas instituições formadoras.

5.2.5 A construção da autonomia, como prerrogativa de ações formativas inovadoras

Entre os múltiplos estudos que se ocupam do processo formativo decorrente do PIBID, temos observado alguns destaques, os quais merecem ser reiterados, tais como: melhoria na qualidade de ensino nas escolas parceiras, com práticas de ensino diferenciadas e significativas, tendo em vista a superação das práticas de memorização/repetição; a adoção de metodologias e práticas dialógicas compartilhadas entre a universidade e a escola; a produção de materiais inovadores; o estímulo às práticas investigativas; um maior envolvimento dos bolsistas nos seus cursos de formação; a definição de uma postura mais crítica e articulada pelo movimento teoria e prática; a integração e a cooperação entre universidade e escola e a conseqüente valorização da Educação Básica pública.

O diferencial de um processo de parceria desta natureza permite a reconfiguração nos processos educativos e participação acadêmica diferenciada aos estudantes:

“A participação no PIBID Subprojeto Pedagogia contribuiu de forma significativa para minha formação pessoal e profissional. Porque além de oportunizar leituras diferenciadas em atenção ao cotidiano, também possibilitou discussão e reflexão das mesmas para contextualizar as vivências. Nos deu o privilégio de participar de eventos, palestras, bancas de qualificação e defesa de mestrados, atividades de pesquisa e extensão como o SEPE e a Jornada Científica, organização de projetos escolares, leituras e oficinas, produção de materiais didáticos sobre Dificuldades de Aprendizagem, a compreensão e importância da relação universidade-escola; teoria-prática, realização de diagnóstico, e de formação política social dentro da perspectiva cidadã.” (CD.27)

“O PIBID nos oportunizou a participação e o acompanhamento do planejamento de aulas, com produção de materiais pedagógicos correspondentes, bem como outras tantas atividades que auxiliaram no processo de alfabetização” (CD.20).

“[...] O PIBID se constitui em um espaço também de criação, de invenção e de reinvenção do fazer pedagógico” (CD.02).

“Esse programa veio acrescentar na construção da nossa autonomia” (CD.03.)

“Outro ponto a se destacar, foi a autonomia construída por meio do comprometimento com o PIBID. A autonomia foi uma construção do início ao fim do percurso formativo. Este exercício formativo foi forjada pela academia, pela escola, pela comunidade educativa, pelas crianças e por todos os que fazem parte e se tornam parte neste tempo e processo de formação” (CD.18).

Compreender e assumir as mudanças de postura, de atuação e significação das práticas educativas como inovação, significa também assumir as possibilidades formativas instauradas por este exercício de formação inicial no diálogo com outras instituições e redes em prol de uma ambiência formativa diferenciada.

[...] a formação tem lugar na docência como (trans) formação, quando engajada no processo do trabalho docente em um *continuum* de produção de conhecimento e desenvolvimento de competências, não como programas fragmentados com uma carga horária reduzida e descontínua, sem uma mediação para a geratividade (MACIEL apud ISAIA et al., 2009, p.75).

O movimento formativo empreendido trouxe a perspectiva ética como compromisso político, individual e coletivo, em contraposição às desigualdades e à negação das individualidades, apresentando a inovação e a mudança como exercício de aperfeiçoamento constante, chancelado pela autorregulação e pelo processo de politização do cidadão. A atuação, formação com ênfase na investigação, nutrida pela teoria como conjunto de princípios de uma ciência, de acordo com Marques (2003), reconfigura os múltiplos exercícios, durante décadas, com poucas reflexões.

De acordo com Freire (1996), as práticas pedagógicas precisam ser discutidas na perspectiva da qualidade social, o que exige uma formação de professores, com ênfase humana, o que implica numa prática pedagógica diferenciada.

Prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma educação chamada prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, contendo forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2003, p.376).

O chamamento às práticas sociais, o respeito ao conhecimento como movimento histórico e político clama pela reconfiguração dos saberes e dos processos formativos, como compromissos ético-políticos, individuais e coletivos.

A reconfiguração dos saberes, como elemento constituinte da inovação, tem como ponto de partida o desejo de aprendermos o que não sabemos, para que possamos reolhar a prática social, sempre direcionada pela ideia da dignidade humana. Esse processo precisa ser reinventado permanentemente, pelos sujeitos, como protagonistas, nos espaços micro ou

macro institucional, constituindo coligações produtivas, a fim de que os sujeitos possam dizer a sua palavra (FERNANDEZ E GENRO, 2009, p.203).

Reconfigurar os saberes tendo em vista a dignidade humana, requer reinvenção substancial, a qual objetiva remodelar as relações entre os sujeitos e seus pares. Na sociedade neoliberal, as relações egoístas e competitivas distanciaram e parecem distanciar cada vez a vida e das necessidades dos sujeitos nos processos educativos. As instituições escola, e universidade devem representar por meio da educação a esperança em tempos de desencanto!

5.2.6 O desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e capacidade de análise

O desenvolvimento sistemático das práticas de leitura, escrita e capacidade de análise foram eixos centrais, reconhecidos pelos estudantes e demais envolvidos neste processo formativo. “Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar decisões próprias” (ANDRÉ, 2006, p.123).

Em razão disso, ao assumirmos que “sala de aula é o lugar onde o aluno aprende a ver o mundo, onde busca algo de novo, se relaciona com as pessoas, objetos e símbolos, tem acesso à cultura formal, aos conhecimentos e conteúdos necessários as atividades pessoais e profissionais e diálogo com o mundo e consigo mesmo” (ENRICONE, 2005, p.26), reconhecemos ser este lugar um espaço diferenciado, marcado por diferentes ritmos, possibilidades e tempos.

Contudo, vale destacar que para os nossos interlocutores, os exercícios realizados foram percebidos e assumidos como ferramentas que contribuíram na sua formação pessoal e profissional.

“Melhoramos nossa escrita acadêmica através de resumos, artigos, resenhas e exercícios de análise diários” (CD.11).

”Estes processos exigiram de todas nós enquanto grupo uma atenção especial. A produção acadêmica foi exercício cotidiano: pequenas análises, elucidações teóricas, com contribuições de autores, atentos ao problema em discussão, uso de diferentes fontes em diferentes gêneros textuais, nos proporcionaram o desenvolvimento das habilidades de análise, síntese e com reflexão crítica” (CD.12).

“Os diários de bordo, exercício de registro sistemático das ações cotidianas, foram exercícios indutores da habilidade de escrita” (CD.09).

“Outro aspecto interessante no diário de bordo, [...]” (CD.21).

O zelo pelas práticas acadêmicas, demanda compromisso individual, mas requer

sistematicamente o compromisso das instituições formadoras. Aprender a fazer, pressupõe que alguém ensine, que alguém incentive, que alguém mobilize para o fazer. As cartas dão destaque a importância da escrita, enquanto exercício formativo.

5.2.6.1 Outras habilidades e/ou competências viabilizadas pelo PIBID

O programa intencionou possibilitar aos estudantes dos cursos de licenciatura, o desenvolvimento pessoal, profissional, social, dentre outras possibilidades. Intencionou criar interlocutores nas escolas, de modo que a relação teoria e prática se constituísse num diferencial, intencionou fazer com que a academia fosse à escola, assumindo-a como espaço, lugar, lócus de formação e atuação profissional. Isso sem sombra de dúvidas, foi cumprido, na superação dos desafios anunciados.

Desenvoltura oral e superação da timidez.

“Entre os grandes desafios viabilizados pelo PIBID, está a superação da timidez na fala e a ampliação da compreensão dos fatos e das coisas e de que este exercício se constitui apoiado em muitas leituras, reflexões, diálogos e debates entre colegas, supervisores e coordenadores de área. O auxílio recebido dos colegas foi fundamental para que isso ocorresse. Na minha avaliação, a singularidade e a validade deste programa centra-se no compromisso consigo e com o outro, na superação dos próprios limites, tendo em vista a qualidade da formação docente, ensejada como possibilidade inovadora” (CD.19).

“Ao apresentarmos nossos trabalhos em alguns eventos, em sala de aula e universidade e ou fora dela, melhoramos muito na postura ao nos apresentarmos em público, perdemos a timidez, tivemos uma qualificação expressiva quanto à expressão oral, aspectos esses, que na minha opinião são de extrema importância para a docência, onde quer que ela ocorra”(CD.10).

“Outro avanço interessante enquanto bolsista/alunas do curso de Pedagogia e que se refletia diariamente na sala de aula, foi relativo à participação, à melhora da expressão oral, à segurança na fala em público quando da argumentação em diversos trabalhos até mesmo fora da sala de aula, em ambientes totalmente desconhecidos, deste modo, podemos afirmar que adquirimos maturidade acadêmica” (CD.12).

As significações aqui traduzidas evidenciam a importância de um exercício formativo desta natureza. A universidade, a escola, a sala de aula e os múltiplos lugares onde os bolsistas estiveram, melhorando e contribuindo na melhora dos lugares de atuação e formação profissional e de cada um enquanto sujeito deste processo de formação inicial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos os objetivos e a indagação inicial que dirigiu este nosso estudo, podemos reiterar que as significações expressas respaldam a importância do programa, revelam o cumprimento de seus objetivos e sua expressiva contribuição para com o processo de formação pessoal e profissional dos sujeitos partícipes deste percurso formativo. Na mesma perspectiva, quanto às contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Docência, buscamos neste exercício de iniciação às práticas científicas como trabalho de conclusão de curso, realizar uma incursão de aprofundamento, adentrando nas especificidades da formação do pedagogo: sua formação teórico/prática e cidadã.

Ao considerarmos que o programa em estudo tinha como propósito central permitir que o bolsista, estudante do curso, vivenciasse e protagonizasse na escola real e na sala de aula real, práticas docentes diferenciadas alcançando as dimensões organizacionais, pedagógicas e de gestão da escola e da sala de aula, compreendemos que subsidiadas pelas duas frentes, quais sejam, o conhecimento específico da sala de aula, mediado pelos profissionais da universidade e da escola e as diferentes possibilidades viabilizadas pelo programa, houve sintonia e reciprocidade nos diferentes fazeres. Assim, podemos concluir que o PIBID foi, de fato, um programa que conectou os propósitos previstos nos editais regulamentadores com os exercícios acadêmicos realizados dentro do programa. Além disso, contribuiu de forma ímpar com a formação inicial das ex-bolsistas do programa, uma vez que possibilitou o estar na sala de aula, vivenciando a realidade escolar das escolas públicas, aprendendo com pessoas mais experientes, com sujeitos históricos, e compartilhando saberes necessários para práticas docentes de qualidade.

Nesse sentido, destacamos que a inovação presente nas significações das ex-bolsistas é o saber compartilhado, caracterizado pelo trabalho coletivo, bem como as experiências marcadas pelo aprender fazer fazendo e, principalmente, pelas reflexões acerca desse fazer, possibilitando a aproximação da teoria com a prática, na relação universidade e escola.

Diante disso, evidenciamos que programas de iniciação à docência contribuíram de forma ímpar para a trajetória acadêmica e também para a formação pessoal e profissional, através das experiências adquiridas pelos bolsistas, os quais afirmam ter segurança para atuarem como futuras professoras, desenvolvendo também habilidades, como a autonomia e o senso crítico, entre outros referenciais.

O programa de formação em questão pode ser caracterizado como uma grande inovação e conquista dos cursos de licenciaturas dos últimos anos, dado que até então a escola e a universidade não podiam contar com meios de articulação, tampouco havia possibilidades de tamanha atenção à

formação inicial de professores para a educação básica. Em vista disso, o programa se configura como um programa transformador, o qual alcançou acadêmicos iniciantes e acadêmicos em fase de conclusão de curso, bem como professores das universidades e professores da educação básica, oportunizando experiências diferenciadas e significativas para todos os partícipes do processo.

Desse modo, enquanto pesquisadoras ainda jovens, algumas indagações permanecem e nos inquietam, nos instigando a novas investigações: Como a escola pode se constituir num laboratório permanente para as práticas de formação inicial e continuada dos professores da educação básica? Como práticas assistivas, com professores éticos e responsáveis poderiam vir a contribuir com a formação na universidade?

THE PIBID IN THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE (A)

Abstract

This research attends to the Institutional Program of Teaching Initiative Bag (PIBID), highlighting that it is a teachers training program that worked in the public school context, attentive to the initial training process for teaching. This work aimed to show which the meanings and significances of the graduates in PIBID were - UFFS Pedagogy Subproject, from Chapecó (SC) campus. The problem that led to our study was: What significance and/or meanings emerge from the UFFS Pedagogy in PIBID participation? In order to do so, we analyze the CAPES notices regarding to the program, as well as the letters of disconnection from the program, made by the students. Reading the notices' objectives, our purpose was to verify the reality of the formative actions developed, in the light of the authors' contributions: Pimenta (1997), Ibernón (2011), Silveira (2015), Nóvoa (2009), Enricone e Grillo (2007), Leite (2011), Lucarelli e Cunha (2009), Viana (2011), Gatti (2013), Carvalho and Gil-Perez (2000), Tardif (2000), Warschauer (2001), PC / SC (1998), Rego (1995), Isaia et al. (2009), Marques (2003), Freire (1996), Fernandes (2001), Fernandez and Genro (2009), André (2006) and Enricone (2005). The methodology used in this work is characterized as a bibliographical and documentary research with a qualitative approach, and the analysis and interpretation of the results were done with the Discursive Textual Analysis contributions, presented by Moraes and Galiuzzi (2007). As a result from this study, we unanimously emphasize the importance of being at school and in the classroom, in a systematically way and with the area coordinator and the supervisor attendance, experiencing the organizational, pedagogical and management dimensions of the school and the classroom. They are these moments that make possible the relation between theory and practice, strengthening the identification with teaching and

having experiences from the works and the reflections in group. We also emphasize that the reports indicate the development of essential skills and competences to the teaching profession, such as autonomy, reading and writing, analysis and synthesis, oral proficiency, loss of shyness and strengthening of ties. Thus, we highlight that PIBID was a program that stamped a period in which the initial formation of teachers had the possibility of being looked in a differentiated way and attentive to the school reality.

Keywords: Initial formation. PIBID. Teaching significance.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**. 2007.

_____. **Regulamento do Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência**. Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013, 24p.

DESLANDES, Suely Ferreira et al. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CARVALHO, Anna M.P.; GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Col. Questões da Nossa Época.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene Correro. **Construção da docência**. Porto Alegre/RS,, p. 231-242, out. 2007.

ENRICONE, Délcia. Saberes e pesquisa docente. In: MELLO, Elena Maria Billing; COSTA, Fátima Teerezinha Lopes da; MOREIRA, Jacira Cardoso (Org.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção** Cruz Alta: UNCRUZ, 2005.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; CUNHA, Maria Isabel da. A pesquisa na formação de professores movimentos de diálogos epistemológicos e humanos. In: ALMEIDA, Heleuza Cartilho et al.(Orgs.) **Desafios da educação neste século: pesquisa e formação de professores**. Cruz Alta: Ed. UNICRUZ, v.1, .2003.p.58-65.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GENRO, Maria Ely. Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p.193-208.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, 2013. p.51-67.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Escola, formação de professores e qualidade do ensino.** Tradução de Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Editora Melo, 2011.

LEITE, Denise; GENRO, Meria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria de Souza. Inovações Pedagógicas e demandas ao docente na universidade. **Inovação e Pedagogia universitária.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. Cap. 1, p. 19-48.

LUCARELLI, Elisa; CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a educação superior,** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. Cap. 5, p. 79-92.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.) **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior.** Santa Maria: Ed da UFSM, 2009. p.63-75.

MARQUES, Carlos A.; MARQUES, Luciana P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (Orgs.). **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa, Ed. Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances,** v. 3, set. 1997.

PROGRAMAS UFFS: Disponível em <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/programas/pibid>> Acesso em: Nov. 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Florianópolis: SED, p. 34-40. 1998.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, Afinal: O que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em Educação** - ISSN 1809-0354. Blumenau, v. 10, n.2, p.354-368, mai./ago. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Gestão e inovação na formação de professores iniciantes no ensino superior.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 25, 2011. São Paulo. **Anais Eletrônicos...** São Paulo: PUC-SP, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0338.pdf> > Acesso em: Dez. 2017.

WARSCHAUER. Cecília. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.