



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES, RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Andréa Silva Gino  
Universidade do Estado de Minas Gerais, CNPq, andrea.gino@uemg.br

## TEACHER TRAINING, UNIVERSITY RELATIONSHIP WITH THE SCHOOL OF BASIC EDUCATION AND THE INSTITUTIONAL SCHOLARSHIP PROGRAM

### RESUMO

Este artigo aborda sobre a formação de professores, a relação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Reflete sobre a formação docente com ênfase no desenvolvimento profissional. Focaliza a formação docente no PIBID, como uma referência no campo das políticas de formação de professores para a Educação Básica. Discute dados da pesquisa “Percurso Formativos de Estudantes Participantes do PIBID em IES Mineiras: Saberes, Práticas e Contextos, chamada MCTI/CNPQ/MEC Nº 22/2014”. A pesquisa buscou investigar os percursos formativos vivenciados por licenciandos participantes do Pibid, em cinco IES mineiras (PUC Minas, UEMG, UFMG, UFSJ, UNIFAL), indagando a percepção desses sujeitos acerca dos saberes e práticas construídos, as experiências vivenciadas, os aprendizados realizados, os confrontos e desafios enfrentados, e suas perspectivas de entrada e permanência na profissão. Desta pesquisa, foram recolhidos dados referentes a categoria “Identidade do PIBID”, destacando alguns aspectos relacionados à dimensão da autonomia do licenciando bolsista de iniciação à docência. Como perspectiva para formação de professores, o artigo defende a ampliação da oferta de iniciação à docência para licenciandos, a aproximação crescente da Universidade com a Escola de Educação Básica, incluindo o investimento em trabalhos colaborativos envolvendo professores da Universidade e professores da Educação Básica. Palavras-chave: Formação de professores, PIBID, relação universidade e escola de educação básica.

### ABSTRACT

This article deals with teacher training, the relationship between the University and the School of Basic Education and the Institutional Program for the Initiation to Teaching (PIBID). He discusses teacher education with an emphasis on professional development. It focuses teacher education in PIBID, as a reference in the field of teacher education policies for Basic Education. It discusses data from the research "Training Courses of Participating Students of PIBID in universities of the State of Minas Gerais: Knowledge, Practices and Contexts, called MCTI / CNPQ / MEC Nº 22/2014". The research sought to investigate the formative pathways undergone by PIBID graduates, in five



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

universities of Minas Gerais State (PUC Minas, UEMG, UFMG, UFSJ, UNIFAL), investigating the perception of these subjects about the knowledge and practices built, the experiences lived, the confrontations and challenges faced, and their perspectives of entry and permanence in the profession. From this research, data were collected referring to the category "Identidade do PIBID", highlighting some aspects related to the dimension of the autonomy of the scholarship student of initiation to teaching. As a perspective for teacher training, the article advocates the expansion of the offer of teaching initiation for undergraduates, the increasing approximation of the University with the School of Basic Education, including the investment in collaborative works involving professors of the University and teachers of Basic Education.

Key words: Teacher training, PIBID, university relation and basic education school.

## INTRODUÇÃO

A relação entre Universidade e Escola de Educação Básica, vem sendo discutida e orientada pelas diretrizes legais vigentes, em especial a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a Portaria CAPES/MEC nº 158/2017.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 define as diretrizes curriculares para formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Entre os princípios da formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, as diretrizes definem, dentre outros,

a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

A Portaria CAPES/MEC nº 158/2017 que dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (CEB) define que para participar dos programas de fomento da DEB, as Instituições de Ensino Superior deverão, dentre outras providências, se comprometer com a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, explicitando no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), referências quanto:



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

a) ao compromisso com a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, guardando consonância com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação que tratem da formação dos profissionais do magistério para a educação básica; b) à integração com as redes de educação básica; e c) à articulação entre as licenciaturas, a pesquisa e a extensão.

Mesmo assim, embora a articulação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica esteja presente e orientada pelas diretrizes vigentes, ainda parece permanecer a dicotomia entre os processos de formação inicial e as necessidades de aprendizagem profissional. Essa perspectiva é sinalizada por Zeichner (2010), quando afirma que *um problema perene entre os programas tradicionais de formação de professores mantidos por faculdades e universidades tem sido a falta de conexão entre o curso de formação de professores nessas unidades e o campo da prática* (p.483).

A relação entre teoria e prática é outra dimensão focalizada nos documentos oficiais vigentes que regulamentam a formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 apresenta como um dos princípios da formação de profissionais do magistério para a Educação Básica, “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Zeichner (2010) propõe a criação de espaços híbridos, menos hierárquicos de aprendizagem da docência que possam reunir “professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (p.487). Para que tal relação se estabeleça será necessário romper com a racionalidade técnica que tradicionalmente vem direcionando os programas de formação de docente.

Neste trabalho será discutida a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional, o PIBID e algumas considerações acerca da pesquisa realizada com bolsistas de iniciação à docência.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Zeichner (2009), em exame dos textos que fizeram parte do relatório final da American Educational Research Association - AERA<sup>1</sup> sobre formação docente e analisando a investigação acadêmica de temas específicos sobre a formação inicial de professores nos Estados Unidos, sugere uma agenda

<sup>1</sup> É uma organização internacional preocupada com a melhoria do processo educacional; tem o objetivo principal de fazer avançar a investigação educacional promovendo a difusão e a aplicação prática dos resultados da investigação. (Informação obtida no site da AERA, cujo endereço é <http://www.aera.net/>, em 05/07/2010).



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

de investigação para a área a fim de superar as principais limitações na pesquisa e ampliar a linha de trabalho. A principal questão anunciada é desenvolver um programa de pesquisa sobre formação docente que possa tratar a variedade de questões que os investigadores procuram responder a respeito da formação docente e suas ligações com vários tipos de respostas para a sociedade.

O autor aponta a evolução do campo, como também as principais dimensões que precisam ser melhor compreendidas, sugerindo pontos críticos que devem receber atenção prioritária. Segundo sua análise, o foco de grande parte das pesquisas sobre formação docente está em

como as disciplinas de Metodologia de Ensino, os estágios, as estratégias de formação e similares, influenciam as crenças e atitudes dos professores. Esses estudos prestam pouca atenção a como o *conhecimento e práticas* dos professores são influenciados pelo que eles experimentam nos cursos de formação docente e menos atenção ainda a como os professores são afetados, ao longo do tempo, por sua preparação (ZEICHNER, 2009, p. 19).

Assim, o autor chama a atenção para o fato de que as pesquisas sobre formação docente têm tido pouca influência na definição de políticas e na prática em cursos de formação de professores.

Os estudos sobre a produção acadêmica na área da Educação (ANDRÉ, 2009; BREZEZINSK, 2006; MARCELO, 1998; ZEICHNER, 2009) demonstraram que tem crescido o interesse pelo tema da formação de professores. Outras pesquisas têm evidenciado perspectivas de formação que valorizam as percepções do professor sobre suas práticas e, nesse sentido, defendem a realização de ações colaborativas entre acadêmicos e professores das escolas (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007; NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2007; NACARATO, MENGALI; PASSOS, 2009; ZEICHNER, 2007).

Discutindo o movimento dos educadores-pesquisadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente, Diniz-Pereira (2008) aponta três modelos de formação de professores.

Diferentes modelos lutam por posições hegemônicas no campo da formação de professores: de um lado aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica e de outro aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica (p. 20).



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Na abordagem do autor, sobressaem-se pelo menos três modalidades de formação de professores fundamentadas em cada um dos modelos acima citados. No modelo da racionalidade técnica, Diniz-Pereira (2008) destaca o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o acadêmico tradicional. Na racionalidade prática, são ressaltados o modelo humanístico, o de ensino como ofício e o modelo orientado pela pesquisa. O autor também assinala a existência de três modelos de formação baseados na racionalidade crítica: o modelo sócio-reconstrucionista, o modelo emancipatório ou transgressivo e o modelo ecológico crítico. No entanto, ele realça que, em diferentes países do mundo, *a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica* (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 23). Isso significa que grande parte das propostas de cursos de formação alicerça-se numa epistemologia positivista da prática, em que o professor é visto como um técnico. Cabe a ele aplicar o conhecimento científico desenvolvido na academia por meio de procedimentos metodológicos racionais da ciência, desenvolvidos para essa finalidade técnica. Nessa perspectiva, teoria e prática são separadas, configurando-se uma supervalorização da teoria. A prática é vista como lócus de aplicação de conhecimentos teóricos.

De acordo com Diniz-Pereira, (2008) os “modelos alternativos de formação de professores emergiram a partir do modelo da racionalidade prática, no mínimo desde o início do século XX” (p.24), com os trabalhos de John Dewey (1859-1952). Nesse modelo, a prática é vista como lócus da produção de conhecimentos diferentes dos conhecimentos teóricos.

Foi Schön (2000) quem desenvolveu uma epistemologia da prática. Em seu estudo, analisa o ateliê de projetos de arquitetura por tê-lo estudado com profundidade e por acreditar que o *projeto de arquitetura é um protótipo do tipo de talento artístico que outros profissionais mais precisam adquirir* (p.26). Considera que o ateliê de projetos, com seu padrão de aprendizagens por intermédio do fazer e da instrução, *exemplifica as situações inerentes a qualquer aula prática reflexiva* (Idem).

Na análise de Diniz-Pereira (2008, p.26),

...discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Conforme Diniz-Pereira (2008), Carr e Kemmis (1986) apresentam uma visão crítica da relação teoria e prática com o principal objetivo de transformação da educação e da sociedade. Nesse modelo, o da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada. A pesquisa é assumida como uma perspectiva de trabalho do professor, demandando-lhe atitude crítica e ação estratégica e criando-lhe oportunidade de aprendizagem a partir da experiência.

Nesse sentido, segundo Diniz-Pereira (2008), o professor é visto, no modelo da racionalidade crítica, como alguém que levanta um problema. Embora outros modelos também percebam o professor como alguém que levanta problemas, cabe a distinção: *os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto* (p.29).

Seguindo o estudo da literatura mobilizada, que discute a formação docente, vimos que Tardif (2008) aponta problemas epistemológicos na formação do professor, considerando o modelo dos cursos de formação inicial de professores como idealizado por seguir uma lógica disciplinar contrária à lógica profissional. Essa perspectiva, tão impregnada pelo *modelo aplicacionista do conhecimento* (TARDIF 2008, p. 270), não parece ser de fácil dissolução, se pensada na perspectiva das concepções e das práticas exercidas no ensino superior, que, em sua maioria, fundamentam-se no modelo da racionalidade técnica.

Por força das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, indicadas pelo Conselho Nacional de Educação, em julho de 2015, por meio das Resoluções CNE/CP02, os diversos cursos de formação de professores, incluídas aqui as licenciaturas, têm realizado discussões com a finalidade de adequar seus projetos pedagógicos às novas exigências e demandas de formação do profissional que atua na Educação Básica.

O grande desafio que se coloca para os processos de formação de professores é de minimizar a forte dicotomia entre os processos de formação inicial e as necessidades de aprendizagem profissional.

O processo histórico pelo qual a ideia de pesquisa dos educadores foi sendo construída é cuidadosamente descrito por Diniz-Pereira (2008). Para referir-se à pesquisa realizada pelos professores, o autor menciona os movimentos dos educadores-pesquisadores a partir do início dos anos 1950, quando a pesquisa-ação foi *promovida na área educacional*; alude, ainda, às ideias de



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Paulo Freire no início dos anos 1970, relacionando-as ao desenvolvimento da pesquisa participativa.

Esse movimento dos educadores-pesquisadores vem crescendo, e professores de diferentes partes do mundo têm realizado pesquisa nas escolas *com o propósito de entender e transformar a própria prática, promovendo transformações sociais* (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 32).

No debate sobre o professor-pesquisador, *duas perspectivas se completam: a introdução da pesquisa-ação e as considerações em torno da pesquisa colaborativa entre universidade e professores* (SANTOS, 2009, p. 129). Na pesquisa colaborativa, *acadêmicos e práticos* realizam investigações nas escolas e nas salas de aula, sendo defendida a perspectiva em que os professores tomam suas práticas como objeto de reflexão e produção de saberes (ZEICHNER, 2007; FIORENTINI, SOUZA JR.; MELO, 2007).

A concepção de pesquisa de professores que tem a potencialidade de gerar *uma forma de conhecimento legítima e única, bem como significado profundo do crescimento profissional que pode alterar radicalmente o ensino e a aprendizagem* (COCHRAN-SMITH e LYTLE (1993), citadas por DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 38), remete a uma condição em que o próprio docente e sua prática situam-se no centro do processo de formação.

Com relação às instâncias formadoras, na formação de professores que valoriza a pesquisa e a prática, seria preciso promover a articulação entre as Universidades e as Escolas em que os docentes atuam (PIMENTA, 2008).

Em defesa de uma maior interação entre o que denomina *as vozes dos professores e as dos acadêmicos*, Zeichner (2007) afirma acreditar na ultrapassagem da linha divisória entre os professores e os acadêmicos de três modos: 1) pelo comprometimento com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzirmos; 2) pelo empenho, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; 3) pelo fornecimento de suporte às investigações feitas por professores.

Ainda nessa linha Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007) consideram que o problema do distanciamento entre os saberes científicos produzidos pelos acadêmicos e os saberes dos professores praticados e produzidos na prática docente *parece residir no modo como os professores*



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes (p. 311), relação, segundo os autores, decorrente de uma cultura marcada pela racionalidade técnica. Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007) desafiam os professores da escola e os universitários (formadores de professores) a repensar a forma de trabalho e o papel ético-político e pedagógico. Anunciam uma epistemologia da prática docente crítica e reflexiva que poderá ser produzida e (re)criada no processo investigativo, em que os professores da escola, diante de uma *atitude investigativa*, podem constituir-se juntamente aos colegas e universitários como os *principais responsáveis pela produção de seus saberes e pelo desenvolvimento curricular de sua escola com base na investigação* (p. 332).

Alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada).

Para Marcelo (2009) o uso desse termo marca mais claramente a concepção de profissional do ensino. Além disso, o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Neste sentido, conforme as concepções de Ponte (1998), Nóvoa (2008), Imbernón (2009) Marcelo (2009) é possível pensar o contraste entre a lógica da formação e do desenvolvimento profissional. A formação está muito associada à ideia de frequentar cursos.

O desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos, mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc. Na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos. No desenvolvimento profissional é possível perceber um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor às decisões fundamentais relativas às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar.

De acordo com Ponte (1998) o desenvolvimento profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto.

Tentando atender às reais demandas para a formação de professores, vários programas de formação de professores foram desenvolvidos na última década dentre eles o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência – PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional





# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

de Formação Continuada, o Pro-letramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, dentre outros.

Neste texto focalizarei o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por entender que sua proposta está alinhada com a perspectiva de formação docente aqui discutida.

## **O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

O PIBID é um programa subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica inserindo licenciandos (bolsistas de iniciação à docência - ID) no cotidiano de escolas da rede pública de Educação. É regido pelo Decreto 7.219/10, está previsto na Lei 12.796/13 que alterou os artigos da LDB 9.394/96 e incluiu o Art. 62,§4 e §5, destacando o PIBID. Também é citado na Lei 13.005/14 do Plano Nacional de Educação como estratégia para aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica.

O Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 dispõe que o PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciaturas que desenvolvem atividades do PIBID em escolas públicas e para os professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.

Além do pagamento de bolsas, a CAPES também repassa recursos de custeio para execução de atividades vinculadas ao projeto.

Atualmente o PIBID está regulamentado pela Portaria CAPES Nº 45 de 12/03/2018. As escolas públicas de Educação Básica são convidadas à protagonizarem os processos de formação inicial para o magistério mobilizando seus professores à participarem do PIBID como cofomadores dos licenciandos – futuros docentes. Os professores das escolas públicas participam do PIBID como supervisores, orientando e viabilizando as atividades dos licenciandos.

A proposta do PIBID pressupõe a articulação e cooperação entre as instâncias educacionais, favorecendo os intercâmbios entre Universidade e Escolas de Educação Básica, fomentando os diálogos entre teoria e prática pedagógica.

Os bolsistas de iniciação à docência (estudantes de licenciaturas) desenvolvem atividades diversas, especialmente o planejamento, execução e avaliação de atividades didático-pedagógicas no interior



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

das escolas públicas conveniadas. Participam de atividades de formação variadas como grupos de estudo, participação em palestras e seminários, bem como de atividades de divulgação/comunicação das práticas desenvolvidas no PIBID, tais como produção de artigos acadêmicos, apresentação de comunicações e pôsteres em seminários e congressos da área de educação, e nos seminários institucionais do PIBID.

O PIBID é “considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica”. (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUTI, 2014, p.111). De acordo com o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica – DEB (2013) o Programa teve um crescimento vertiginoso. Iniciou em 2007 com 3.088 bolsas aprovadas, em 2009 passou a 10.606 chegando em 2013 com 49.321 bolsas. Em 2014 foram concedidas para o PIBID e PIBID diversidade um total de 90.254 bolsas. No referido relatório Minas Gerais aparece com o maior número de bolsistas, 10.381 representando 12% do total de bolsas do país sendo o segundo com maior número de Instituições de Ensino Superior participantes, 37 IES com 301 subprojetos.

No intuito compreender os percursos formativos vivenciados por estudantes de licenciatura, participantes do Pibid em IES mineiras, e em que medida este Programa vem favorecendo a construção de novos paradigmas na formação inicial de docentes, foi desenvolvida a pesquisa, “Percursos Formativos de Estudantes Participantes do PIBID em IES Mineiras: Saberes Práticos e Contextos, (chamada MCTI/CNPQ/MEC Nº 22/2014)” coordenada por Santos, (2015). A pesquisa buscou investigar os percursos formativos vivenciados por licenciandos participantes do Pibid, em cinco IES mineiras (PUC Minas, UEMG, UFMG, UFSJ, UNIFAL), indagando a percepção desses sujeitos acerca dos saberes e práticas construídos, as experiências vivenciadas, os aprendizados realizados, os confrontos e desafios enfrentados, e suas perspectivas de entrada e permanência na profissão. Buscou ainda aprofundar a compreensão sobre como este Programa tem efetivamente impactado os processos de formação docente. Participaram da pesquisa 884 estudantes de licenciaturas bolsistas de I.D. do PIBID destas cinco IES respondendo a um questionário e ainda foram realizados cinco grupos focais, cada um composto por oito estudantes de licenciatura.

A análise dos depoimentos dos bolsistas de ID participantes dos grupos focais levou-nos a construção de tópicos/categorias de análise. Neste artigo, focalizarei a categoria identidade do PIBID, destacando alguns aspectos referentes a dimensão da autonomia do licenciando bolsista de iniciação à docência.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Os depoimentos de bolsistas de iniciação à docência do PIBID das cinco IES mineiras participantes da pesquisa, revelou, dentre outros aspectos, a autonomia como importante elemento constitutivo da identidade do PIBID.

Os depoentes mencionam um processo de reflexão e construção de conhecimento sobre a docência que se desenvolve a partir das experiências do PIBID. Tais experiências coloca-os numa posição de decisão impulsionada pelo diálogo entre os conhecimentos construídos em suas trajetórias acadêmica e os conhecimentos promovidos pelas experiências no PIBID. A imersão dos licenciandos na realidade escolar, conjugada com a possibilidade de participação de todas as situações que envolvem o cotidiano da escola e da sala de aula, são constituintes do processo de formação iniciado pela Universidade, aprimorando e atribuindo novos significados à aprendizagem da docência.

Autonomia profissional significa, por último, um processo de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores, o que essa formação deva ser (Conteras, 2002 p.214).

O PIBID possibilita uma inserção na realidade escolar, na ação docente, nos saberes dos professores da Educação Básica. Possibilita o confronto entre os sucessos e os insucessos das experiências docentes. Todos, elementos constituintes da autonomia e do desenvolvimento profissional dos licenciandos.

Para Conteras, (2002, p. 193) “autonomia, no contexto da prática do ensino deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos”

Os depoimentos dos licenciandos revelam essa ampla dimensão que envolve o processo de construção da autonomia:

E eu acho que se fosse definir o PIBID em uma palavra, eu colocaria diálogo, porque eu acho que no PIBID por meio dos diálogos eu consegui me formar. Eu acho que o PIBID não teria sentido para mim, se eu não conseguisse por meio dele enxergar na escola e na universidade alguma coisa que contribuísse grandemente como contribuiu para a minha Licenciatura. (...)E no segundo período, eu comecei no PIBID e depois disso consegui também estágio em escola particular e diversas outras coisas. Mas nenhuma experiência que eu tive, eu acho que se compara ao PIBID, porque de todas elas, o PIBID foi aquela experiência que me possibilitou, como eu disse diálogos. Eu fui por exemplo, eu apresentei trabalhos, conheci outras pessoas, vi o poder e o potencial do PIBID, sabe? Me proporcionou também teoria, agora nem tanto... mas em outras épocas assim no PIBID, se discutia muito questões relacionadas a teoria da



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

nossa área por exemplo de Letras, a gente lia muito, discutia muito. Agora Letras tá com um projeto mais específico assim... na questão da escrita e da leitura, mas tudo o que eu vivi em relação à teoria, me ajudou muito, tudo de conhecimento teórico da faculdade, grande parte eu acho que foi o PIBID que me ajudou, esse olhar diferente por essa leitura. (Igor, Letras, PUC, 27/11/2017)

A autonomia é uma importante dimensão nas comparações feitas pelos licenciandos, entre as experiências vivenciadas nos estágios curriculares e as experiências do PIBID.

(...) porque você vai para o estágio, você observa a aula em si. O PIBID não, você prepara uma aula, você prepara uma avaliação, acontecem coisas no meio e você tem que pensar “*nossa*, eu tenho que resolver isso, tenho que resolver aquilo e aquela aula é do meu grupo, é minha”. E não é simplesmente observar, então você tem que tomar decisões, de certa forma não com toda responsabilidade de um professor, porque ele tá ali também para auxiliar, mas eu acho que tem muito isso de você assumir aquilo que você tá fazendo. Não é simplesmente: “-Ah, tem mais um grupo, tem mais uma pessoa que tá ali responsável também”, é bem mais assim... da nossa autoria aquele planejamento, aquela avaliação. E isso eu acho que motiva muito, porque o estágio deixa isso muito aquém, você fica um pouco distante daquela... Como a Karoline disse, você fica distante daquele planejamento, daquela proposta, às vezes você não concorda, você não tem talvez a liberdade para conversar sobre isso com o professor que você acompanha. E no PIBID tem toda essa discussão, depois que você planeja, você vai avaliar, você avalia com os alunos, você avalia depois com o grupo, o que deu certo, o que deu errado, o que pode melhorar e você vai construindo a sua identidade com o professor. Eu acho que isso fica falho no estágio, eu não me imaginaria professora sem o PIBID, como eu iria construir isso depois da graduação sozinha. (Ana Clara, Educação Física, PUC, 27/11/2017)

Os fragmentos de depoimentos acima, permitem compreender o PIBID como uma instância formadora que possibilita transitar por espaços híbridos. A presença do professor da Educação Básica, do professor da Universidade, o diálogo entre os conhecimentos práticos e acadêmicos e a perspectiva de construção coletiva de práticas colaborativas cria o que Zeichner (2010) denomina como terceiro espaço. Segundo o autor, “os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” (p.487). Essa dimensão híbrida, formativa é percebida nos relatos dos bolsistas:

E eu acho que se fosse definir o PIBID em uma só palavra, eu colocaria diálogo, porque eu acho que no PIBID por meio dos diálogos eu consegui me formar. Eu acho que o PIBID não teria sentido para mim, se eu não conseguisse por meio dele enxergar na escola e na universidade alguma coisa que contribuísse grandemente como contribuiu para a minha Licenciatura. (...)E no segundo período, eu comecei no PIBID e depois disso consegui também estágio em escola particular e diversas outras coisas. Mas nenhuma experiência que eu tive, eu acho que se compara ao PIBID, porque de todas elas, o PIBID foi aquela experiência que me possibilitou, como eu disse diálogos. Eu fui por exemplo, [inaudível], eu apresentei trabalhos, conheci outras pessoas, vi o poder e o potencial do PIBID, sabe? Me proporcionou também teoria, agora nem tanto... mas em outras épocas assim no PIBID, se discutia muito questões relacionadas a teoria da nossa área por exemplo de Letras, a gente lia muito, discutia muito. Agora Letras tá com um projeto mais específico assim... na questão da escrita e da leitura, mas tudo o que eu vivi em relação à teoria, me ajudou muito,



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

tudo de conhecimento teórico da faculdade, grande parte eu acho que foi o PIBID que me ajudou, esse olhar diferente por essa leitura. (Igor, Letras, PUC, 27/11/2017)

Então a linguagem que se aprende aqui é diferente, tudo é diferente, e quando você chega no espaço escolar você tem aquele contraste, aquele choque um ponto de tensão talvez. Porque você sai de um ambiente totalmente acadêmico, onde a linguagem é uma, autores e tudo mais e você chega em outra realidade, você tem que adequar aquilo tudo que você aprendeu para aquela realidade dos alunos às vezes, porque eu vi muitas professoras fazendo e tal e os demais(...)E o PIBID vai proporcionar essa experiência essa didática aplicada assim, então eu acho um espaço muito importante, acho que todo licenciando tinha que ter a oportunidade de passar para ver se é isso que quer, ou não. É um divisor de águas assim muito importante (Caroline, C. Sociais, UNIFAL, 05/05/2016)

Os depoimentos permitem perceber a intensidade das experiências vivenciadas pelos estudantes nas escolas e nas salas de aula, oportunizadas pelo PIBID. A segurança da experiência compartilhada parece contribuir para a ampliação da visão da escola e da docência. A percepção dos bolsistas sobre o papel do coordenador e do professor supervisor na sua formação docente está presente em alguns depoimentos, como no a seguir:

... Então eu acho que o papel do coordenador é essencial porque ele... o meu por exemplo, não posso nem falar muito (*RISOS*), porque é maravilhoso, apoia, dá esse papel para a gente de ser autor do que a gente quer construir na escola e colabora e tal, e a gente vê que tem pessoas muito frustradas com o papel de outros coordenadores, de outras áreas. (Ana Clara, Educação Física, PUC, 27/11/2017)

É recorrente nos depoimentos o papel do professor supervisor contribuindo na formação dos futuros professores da Educação Básica

(...) E pela questão da escola pensada. A escola era muito boa, a professora supervisora ela era uma pessoa que ajudava muito, ela formava a gente. Ela não tinha o papel assim, de só assim, observar, não, ela estava sempre com a gente, formando a gente, e eu acho que isso foi muito importante, porque se não fosse assim acho que seria pior ainda. Já tem muita gente frustrada e ia frustrar mais ainda e aí a gente ia desistir da docência. Eu acho que isso foi muito importante essa questão da escola, e eu acho que essa experiência, eu acho que ela reforça aquilo se você quer ou não ser docente. Porque você já tá formado, você entra na escola, você vai ter gente competindo, agora com o PIBID não, você vai ter pessoas procurando o mesmo que você e elas vão poder te ajudar a ver aquilo, junto com você, vão passar pelos problemas e aí acho que vai ser mais fácil de vencer isso aí. (Paula, Educação Física, UFMG, 2015).

E essa questão mesmo de estar com o professor na sala, convivendo com o professor [inaudível], pesquisar, muitas das vezes têm professora que a gente fica e muitas vezes eles nos ajudam, mesmo depois que termina a aula, tem dia que a aula foi muito boa e tem dia também que a aula não... A gente preparava uma coisa e chega lá é completamente diferente... (Claite, Pedagogia FaE/UEMG, nov. 2015)

O PIBID, ele proporcionou isto, eu estar próximo a uma coisa que para mim era teórica e que eu pudesse agregar aos meus argumentos, sabe? A experiência vivida pelos supervisores. (Rogéria, Artes Plástica Guignard/UEMG, nov. 2015).

Zeichner (2010) menciona um tipo de colaboração que evidencia a criação de novas espécies de papéis para os formadores de professores e os meios de aproximar conhecimento acadêmico,



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

conhecimento profissional e conhecimento derivado da comunidade no processo de formação de professores. A proposta do PIBID pressupõe a articulação e cooperação entre as instâncias educacionais, favorecendo os intercâmbios entre Universidade e Escolas de Educação Básica, fomentando os diálogos entre teoria e prática pedagógica. De acordo com Zeichner,

Essa visão mais ampla sobre os saberes que são necessários para formar professores, expande as oportunidades de aprendizagem docente na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes (Zeichner, 2010, p.493).

A análise dos dados recolhidos nesta pesquisa nos permite corroborar com outros estudos que têm evidenciado perspectivas de formação que valorizam as percepções do professor sobre suas práticas e, nesse sentido, defendem a realização de ações colaborativas entre acadêmicos e professores das escolas (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007; NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2007; NACARATO, MENGALI; PASSOS, 2009; ZEICHNER, 2007).

Percebe-se que espaços compartilhados são mais eficientes para promoção de aprendizagem. De acordo com Nacarato, (2013, p. 13) “os grupos de estudo têm se revelado altamente potencializadores de processos formativos, quando seus participantes problematizam e refletem sobre suas práticas de sala de aula”.

Com o trabalho colaborativo, diferentes aspectos do saber que existe nas escolas, articulam-se com o conhecimento acadêmico criando oportunidades significativas de formação para futuros professores. Essa perspectiva é presente no discurso dos depoentes participantes da pesquisa e se apresenta como potencializadora de aprendizagem da docência. O PIBID abre espaços para os diferentes atores, em experiências de autoformação, e co-formação no processo de aprendizagem da docência. Professores e futuros professores assumem autoria e protagonismo no processo de formação revelando a autonomia como uma relevante dimensão.

Outro aspecto a destacar se refere à posição dos estudantes frente ao processo de aprendizagem da docência em que se colocam no lugar de pesquisador, lugar este, intermediário entre o de aluno e o de professor e está presente em algumas narrativas.

Outro ponto importante também que eu acho, é nós estarmos lá como pesquisadores, nós não somos ainda os professores e também não somos alunos. Eu acho que essa segunda visão da escola ela é importante, porque a gente sair de aluno para ir como professor, eu acho que no fim dá conta né, de ser um bom professor, claro que dá, a gente tem ótimos professores aí que não passou por PIBID. Mas eu acho que o PIBID é muito rico por isso, porque você chega na escola com um outro olhar, olhar de pesquisador, de descobrir a escola e se descobrir também né. E a questão interdisciplinar e você realmente consegue colocar em prática toda aquela



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

teoria que às vezes não foi tão bem trabalhada, mas que é colocada em prática ali naqueles trabalhos, você entra na discussão de como trabalhar cada atividade, seja na discussão com os outros alunos nos trabalhos interdisciplinares. (Jéssica, Geografia, PUC, 27/11/2017).

A necessidade de uma formação referenciada no trabalho da escola combinando o conhecimento teórico e metodológico dos professores universitários e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas de Educação Básica é sinalizada por Nóvoa (1992). O autor aponta a investigação na ação como um modo de compreender e resolver situações práticas. O diálogo e o trabalho coletivo são condições para formação de professores.

Em defesa de uma maior interação entre o que denomina “as vozes dos professores e as dos acadêmicos”, Zeichner (2007) afirma acreditar na ultrapassagem da linha divisória entre os professores e os acadêmicos de três modos: 1) pelo comprometimento com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzirmos; 2) pelo empenho, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; 3) pelo fornecimento de suporte às investigações feitas por professores.

Ainda nessa linha Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007) consideram que o problema do distanciamento entre os saberes científicos produzidos pelos acadêmicos e os saberes dos professores praticados e produzidos na prática docente “parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes” (p. 311), relação, segundo os autores, decorrente de uma cultura marcada pela racionalidade técnica. Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007) desafiam os professores da escola e os universitários (formadores de professores) a repensar a forma de trabalho e o papel ético-político e pedagógico. Anunciam uma epistemologia da prática docente crítica e reflexiva que poderá ser produzida e (re)criada no processo investigativo, em que os professores da escola, diante de uma *atitude investigativa*, podem constituir-se juntamente aos colegas e universitários como os “principais responsáveis pela produção de seus saberes e pelo desenvolvimento curricular de sua escola com base na investigação” (p. 332).

Tendo em vista o recorte escolhido para análise dos depoimentos dos bolsistas participantes da pesquisa, as impressões sobre a aprendizagem da docência possibilitadas pelas experiências de aproximação da Universidade com a Escola de Educação Básica consolidada nas práticas do PIBID, evidenciamos a autonomia como elemento relevante de identidade do PIBID.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas produções acadêmicas, incluindo artigos, dissertações, teses, estudos avaliativos do PIBID evidenciam o Programa uma das políticas públicas de formação docente mais expressivas da História e têm revelado o potencial do Programa confirmando o seu sucesso.

As discussões sobre o Pibid presente nas publicações de periódicos, nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação no país, bem como nas apresentações nos eventos nacionais da área da Educação, podem indicar os efeitos do programa junto à comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação do futuro professor. (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUTI, 2014, p.15).

A pesquisa de ASSIS, (2017) averiguou a contribuição do PIBID para o movimento de valorização e formação dos professores no Brasil, considerando a iniciação à docência como tema emergente, realizou estudo em 104 (cento e quatro) produções acadêmicas e destacou dentre outros aspectos, a *contribuição do PIBID* “para a identificação dos licenciandos com a profissão docente, bem como a implicação dos professores da Educação Básica no processo de produção e difusão de conhecimento sobre sua prática” (p.1).

Tendo em vista as discussões apresentadas, as perspectivas para formação docente no Brasil, colocam o PIBID em patamar de referência no campo das políticas de educação. A experiência de iniciação à docência precisa ser intensificada para todos os licenciandos que desejarem por ela passar. A aproximação da Universidade com a Escola de Educação Básica, consolidada nas práticas do PIBID, precisa ser ampliada, possibilitando que a Escola de Educação Básica seja lócus de aprendizagem da docência. A articulação entre teoria e prática, entre o campo da formação e o da profissão, precisa ser estreitado, tendo o colaborativo como referência para a aprendizagem e produção de conhecimentos no campo da formação de professores. O desafio está posto, discutido e orientado. É emergente a mobilização de professores, futuros professores e pesquisadores em prol da valorização da formação docente e do magistério.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Alessandra Santos de. Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações? GT08 – Formação de Professores, 38ª Reunião Anual da Anped, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.





# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto Central, 2014.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, DF, 26 de Jun. de 2009, Seção 1, p.2

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 25 de Jun. de 2010, Seção 2, p.11.

BREZEZINSK, I., GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação & Linguagem*, n. 15, jan. //jul. 2007, p. 60-81.

CAPES. Relatório: gestão 2009/2014. Brasília, 2014.

CAPES. Portaria 158 de 10 de agosto de 2017. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, Brasília, DF, 11 de agosto de 2017.

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.) Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2006, p. 171-184.

CARR, W.; KEMMIS, S. *becoming Critical Education: Initial Teacher Training*. London,: The Falmer Press, 1986.

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

CUNHA, M. V. John Dewey: Democracia e Educação – Capítulos Essenciais. São Paulo, Ática, 2007.

DEWEY, J. Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma exposição. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. Democracia e Educação: capítulos essenciais / John Dewey. Apresentação e comentários: Marcus Vinícius da Cunha. São Paulo, Ática, 2007.

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



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

FIorentini, D.; Souza Jr.; MeLo. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

FCC - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUTI, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NACARATO, A. M. *Práticas docentes em Educação Matemática: nos anos iniciais do ensino fundamental*. Campinas: Apris, 2013.

VAILLANT, Denise. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*/Denise Vaillant, Carlos Marcelo. – 1ª edição. Curitiba: E. UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, Mercado das Letras, 2007.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

