

CAPÍTULO 1

UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Dulce Maria de Souza Hemielewski

Hildegard Susana Jung

Adriano Romitti

1 Primeiras Palavras

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira. Oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas (BRASIL, 2007).

O trabalho do PIBID na Escola Campo compreende uma atividade coletiva relevante para a formação continuada do profissional do Magistério da Educação Básica, o que envolve o fortalecimento da formação inicial dos acadêmicos bolsistas e a contribuição para um melhor preparo do alunato da educação básica, enquanto futuros graduandos e docentes. Nessa perspectiva, o trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e permite o avanço do conhecimento, pela capacidade de construí-la conscientemente de forma emancipatória (FREIRE, 1987).

A respeito da importância da formação continuada, Nóvoa (2009), Imbernón (2009) e outros autores a colocam como uma necessidade primordial em qualquer profissão na era do conhecimento e da informação. Tal imposição estaria ancorada, principalmente, à efemeridade dos conhecimentos nos dias atuais. Em outras palavras:

os saberes de hoje são facilmente suplantados, principalmente devido às tecnologias, que superam rapidamente as “novidades” de hoje, tornando-as obsoletas com muita brevidade. Essa característica é também denominada por Bauman (2007) como mundo líquido, posto que o mesmo não possui uma forma definida, superando-se com uma velocidade vertiginosa.

Por sua vez, Santos (2002) dirá que esta velocidade vertiginosa causará uma desorientação nos mapas, um estranhamento com relação a um presente que já não se reconhece mais. No caso da escola, a necessidade da formação continuada está relacionada – além da demanda pelas tecnologias e mídias digitais – à diversidade de culturas, etnias e níveis econômicos que, segundo Nóvoa (2009), povoam a escola desde que, internacionalmente e internamente políticas de inclusão têm contribuído para a universalização do acesso. De acordo com o autor, é necessário preparar o professor para lidar com esta diversidade, num movimento em que a escola se transforme em um lugar que seja capaz de acolher a todos e não o contrário, quando se espera que o aluno se adapte à escola. Quando este acolhimento não acontece, tem-se a reprodução de um processo de exclusão, muito comum na sociedade de modo geral, também na escola (DEMO, 2004).

Dito isso, o presente trabalho, de cunho qualitativo, tem como objetivo relatar a contribuição do programa PIBID na formação acadêmica docente, em um estudo de caso que teve como fonte de coleta de dados a observação participante de uma das autoras, o diário de campo da mesma e uma revisão de literatura sobre a temática. As atividades previstas no referido programa são realizadas com os alunos e professores do Curso Normal.

Dessa forma, o trabalho apresentará questões pertinentes aos saberes docentes, à profissionalização do professor e à formação continuada dos professores em exercício de sua profissão. Consideramos o PIBID como uma oportunidade de gerar experiências na constituição do ser professor para os acadêmicos bolsistas e para o profissional da educação, oferecendo a possibilidade de formar-se de maneira abrangente e contextualizada com o espaço no qual organiza suas práticas educativas. Após esta breve introdução apresentamos a metodologia que norteou a pesquisa, seguida do referencial teórico. Na sequência, figura a análise e discussão dos dados, para finalmente trazermos as considerações finais e as referências que embasaram as reflexões.

2 Metodologia

A pesquisa apresenta um relato de experiência, o qual consiste em um estudo de caso de abordagem qualitativa. Os autores que embasaram a metodologia do estudo são Gil (2008) e Yin (2001). O primeiro esclarece que as pesquisas qualitativas não usam de variáveis e cálculos matemáticos, detendo-se a observar os achados em seu caráter subjetivo, e realizando inferências levando em conta aspectos não aparentes à primeira vista.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso caracteriza pesquisas empíricas que investigam fenômenos contemporâneos em contextos da vida real. De acordo com o autor, esta metodologia se indica quando é possível realizar observações diretas e ter acesso a dados empíricos, como foi o caso deste estudo. Ainda que não tenhamos realizado, para esta pesquisa, formalmente a coleta de dados empíricos, a autora-pesquisa esteve imersa no universo empírico do estudo. Para Yin (2011, p. 247), a unidade de análise é “o caso em um estudo de caso”.

Nesta pesquisa, portanto, a unidade de análise consiste no universo da pesquisa constituído pela escola-campo, um instituto público de Educação Básica, o qual atende a estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e a universidade comunitária já referida. Mais especificamente, o caso consiste no planejamento e no desenvolvimento de ações previstas no Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da universidade alvo do estudo.

Com relação às etapas da pesquisa, Gil (2008), o identifica nove fases para a elaboração da mesma: a) formulação do problema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação de hipóteses; d) elaboração do plano provisório do assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação do texto.

Num primeiro momento, portanto, elaboramos o problema de pesquisa, o qual consistiu no questionamento referente à possibilidade de o PIBID funcionar como uma política de formação continuada docente, por meio da colaboração entre universidade e Educação Básica. O levantamento bibliográfico preliminar deu-se por meio de buscas em plataformas de pesquisa científica (como Scielo e Capes Periódicos), na biblioteca da universidade, na biblioteca da escola, e no acervo pessoal dos autores. Após a fase da formulação de hipóteses, elaboramos

o plano provisório do assunto e, buscando nas fontes, procedemos à leitura do material e seu fichamento. Após esta etapa, partimos para a organização do trabalho, que resultou nos tópicos do presente artigo, redigindo o texto coletivamente, por meio de arquivo compartilhado na ferramenta Google Drive.

Durante a fase de observação, que ocorreu durante a aplicação do programa, procuramos trabalhar de modo coletivo e compartilhado, com compromissos e responsabilidades estabelecidos entre bolsistas, supervisoras, coordenadora de área e coordenadora do programa. Dessa forma, buscando a contribuição significativa na formação acadêmica docente dos bolsistas PIBID, foi-se inserindo as mesmas nas vivências do espaço escolar de maneira a aprimorar o desenvolvimento das ações inerentes ao que foi proposto.

3 Fundamentação Teórica

Ao abordar a referida temática compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação que oportuniza a construção da autonomia profissional e social envolvendo a coletividade. Não se pode aceitar um profissional da educação individualista, uma vez que a qualidade do ensino se dá no coletivo (IMBERNÓN, 2009). Em relação a isto, Tardif (2002) afirma que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Será possível compreender a importância do fazer pedagógico docente articulada aos processos de formação do mesmo, quando os profissionais da educação perceberem que a construção dos saberes e a formação continuada constituem-se num processo dinâmico e coletivo.

A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes, egoístas e competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa, com pensamento e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas “cada uma a seu modo” (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

A competência profissional do educador é uma exigência da sociedade atual. Percebendo o ensino como uma prática inserida na sociedade, é preciso aceitar que, a competência torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia dentro do contexto de trabalho.

Cada vez mais o dar-se conta da complexidade da tarefa de educar torna-se necessário. Não somente dar-se conta, mas, articular ações que venham de encontro a esta demanda. Para tanto, investir na reflexão sistemática de práticas educativas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente, torna-se um fator muito importante neste processo. A formação permanente do professor pode ajudar no rompimento do individualismo, haja vista, sejam aproveitados os momentos de coletividade na escola, nos quais a partilha de experiências e o estudo de teorias entrelaçam-se em um diálogo colaborativo e participativo fortalecendo os interesses do grupo (DEMO, 2004).

Para que este profissional desperte enquanto intelectual crítico que manifesta a sua autonomia na profissão como forma de emancipação, faz-se necessário que, a estrutura escolar permita a participação do docente, exercendo um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar, superando as distorções ideológicas e efetivando o desenvolvimento da consciência crítica em seu meio profissional (TARDIF, 2002). Diante disso, a escola como instituição social que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e educadores, é uma instituição co-responsável pelo desenvolvimento e transformação da sociedade.

O profissional docente reflexivo entende que seu que-fazer pedagógico requer autonomia, responsabilidade social e individual, e que este precisa ter capacidade crítica e criativa na busca de soluções aos obstáculos encontrados no decorrer da carreira docente. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 25) afirma que, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Sob esta ótica, no decorrer da sua prática, o professor vai construindo-se como um intelectual crítico que manifesta a autonomia em sua profissão de maneira emancipatória com vistas à formação de uma identidade não só profissional mas

também pessoal. Sendo assim, supera as distorções ideológicas e desenvolve a consciência crítica, exercendo um papel ativo que objetive mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar.

A identidade profissional do docente, conforme Pimenta (1997), não é imutável e externa ao sujeito, mas construída dentro da sua profissão a partir de um contexto no qual o sujeito está inserido historicamente e culturalmente situado. A autora afirma ainda que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 7).

Sabe-se que o homem é agente de um processo histórico, social e cultural e a todo profissional da educação se coloca uma tarefa: a de contribuir com essa construção, sistematizar a teoria e a prática avaliando continuamente o processo pedagógico. Nesta perspectiva, entende-se que o papel desempenhado pelo professor é fundamental partindo de uma concepção metodológica básica: “prática-teoria-prática” (FREIRE, 1987). Teorizar sobre a prática significa ir além das aparências imediatas. Refletir, discutir, buscar, conhecer melhor o tema problematizado e estudar criativamente.

Pimenta (1997), em suas palavras, enfatiza a reflexão como fator de suma importância para a significação do que-fazer docente. Revisar constantemente conceitos já postos, reafirmar teorias presentes na prática cotidiana do professor permitindo o confronto de ideias e supostamente de práticas com teorias, fazem parte de um leque sistematizado de aspectos fundamentais para uma prática consistente, reflexiva e crítica.

De acordo com Hemielewski, Pacheco e Jung (2017), o professor enquanto autor do processo de construção de conhecimentos e conhecedor da realidade em relação às problemáticas e questões que surgem no ambiente de trabalho é exigido de uma formação continuada centrada na escola. Assim, segundo as autoras, esta deve ancorada no trabalho coletivo, que propicie uma constante revisão da prática de forma consciente, crítica, revendo suas experiências enquanto profissional da educação qualificando-se constantemente.

Em face do exposto, destacamos que o “PIBID é a oportunidade de gerar experiências na constituição do ser professor, e isto, representa, para o profissional da Educação, a possibilidade de formar-se de maneira abrangente e contextualizada com espaço no qual deve organizar suas práticas educativas” (RODRIGUES et al, 2013, p. 10). Segundo o autor, o PIBID é um Programa que objetiva a relação da Universidade com a Educação Básica e vem contribuindo para a formação inicial dos bolsistas acadêmicos, bem como com a formação permanente dos professores que já atuam na educação. Para tanto, enfatizamos que no mundo da docência não basta “estar” professor, é preciso “ser” professor comprometido com seu ofício estabelecendo relações do conhecimento prático teórico constituindo-se como profissional da educação.

De acordo com Tardif (2002), o ofício e a profissionalidade versam pela forma do sujeito exercer a profissão rompendo paradigmas buscando a reinvenção da organização do trabalho nas escolas e instituições de ensino, pautadas pela pesquisa-ação, prática-reflexão e profissionalização interativa. Daí a importância do estudo relacionando a cooperação entre as diferentes áreas visando à plenitude de um novo trabalho docente. Segundo o autor,

Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos de conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros autores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2002, p. 240).

Sob esta ótica, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a exigência dos Projetos pedagógicos da educação básica proporcionam o incentivo à participação dos docentes e sua cooperação para a discussão e elaboração dos próprios planejamentos de disciplinas. Assim, é necessário trabalhar com um novo olhar para as exigências da formação de profissionais na contemporaneidade.

Nesta perspectiva, observamos que exercer a docência exige o domínio dos conhecimentos básicos em determinada área do conhecimento com profissionalidade, desenvolvendo habilidades e competências que permitam ao professor e ao aluno construir e desenvolver este conhecimento de forma interdisciplinar. Desta forma entende-se que o trabalho docente versa pela competência pedagógica, habilidades e atitudes para atuar em sala de aula.

Mediação Pedagógica inclui atitudes de diálogo com os alunos, de respeito e corresponsabilidade para que o processo de formação seja assumido por professor e aluno, em parceria para que o trabalho do dia a dia em aula seja realizado em equipe pelos alunos e pelo professor (MASETTO; GAETA, 2013, p. 306).

A este respeito, Freire (2000, p. 25) ensina que:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma ao corpo formado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender.

Assim, o autor coloca em sintonia o educador e o educando, numa relação de interdependência, onde não se trata de, como ele mesmo diz, depositar conhecimentos no aluno, como em uma relação bancária, na qual se realiza depósitos. Muito antes, trata-se de uma relação de afeto, de diálogo e de problematização, na qual o professor nunca deixa de estar aberto para a possibilidade de aprender, ainda que seja ensinando.

Atualmente, a docência, a pesquisa, o saber como em outras profissões, exige capacitação própria e profissionalismo. Neste sentido ao professor coloca-se

o desafio de olhar o aluno no processo do ensino aprendizagem dando ênfase na aprendizagem dos alunos e não na transmissão do conhecimento por parte dos professores, partindo da pergunta: “o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea”?

4 Análise e discussão dos dados

Neste tópico destacamos as principais ações realizadas na Escola Campo contempladas durante a vigência do Programa PIBID com a orientação e acompanhamento da supervisão escolar:

1. Disponibilização e orientação nas observações nas disciplinas pedagógicas;
2. Acompanhamento nas intervenções nas disciplinas pedagógicas;
3. Encontros semanais entre bolsistas e supervisoras para planejamento;
4. Organização de murais pedagógicos da escola;
5. Participação em encontros de formação com professores;
6. Participação em atividades alusivas ao aniversário da escola, tais como: desfile, Dia do Presente, Dia do Cinema e Teatro na Escola. Nessas atividades, as bolsistas do PIBID ficavam responsáveis pela elaboração e dinamização de uma ação;
7. Organização de dinâmicas para abertura de encontros de formação para professores e outros;
8. Condução de Leituras Pedagógicas;
9. Construção de artigos para serem apresentados em eventos da universidade;
10. Organização de Grupos de Estudos;
11. Organização e Dinamização de uma Gincana com o Curso Normal;
12. Organização de roteiros de filmes educativos trabalhados com os alunos do Curso Normal.

Por meio das atividades referidas, foi possível perceber que é possível o trabalho conjunto entre a universidade e a Escola de Educação Básica. Os docentes passaram a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores e alunos manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Como explicam Masetto e Gaeta (2013), assumir a docência com profissionalidade é a exigência que a sociedade de hoje faz na esperança de ver encaminhadas soluções novas e construtivas para seus problemas atuais na busca de formação de profissionais que respondam as necessidades da sociedade com competência e cidadania.

Diversos autores anuem (DEMO, 2004; MASETTO, GAETA, 2013; NÓVOA, 2009, entre outros) que o desenvolvimento do trabalho colaborativo está em conexão com o desenvolvimento da reflexão, uma vez que os debates em grupo permitem que se articulem experiências pessoais e partilhadas. Referindo-se ao perfil do professor do século XXI e sua postura reflexiva, Fernández (1995, p. 25) refere que:

El profesional de hoy, por las exigencias de su práctica, es un profesional que toma decisiones, flexible, libre de prejuicios (actitud de anteponerse y rectificar a tiempo), comprometido con su práctica (reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora), que se convierte en un recurso más para el grupo.

Assim, como percebemos a relação entre os futuros docente e os mais experientes, Demo (2004) explica que a relação entre professor e aluno não mais pode ser linear (vertical), girando somente em torno da aula, num processo de dominação, mas sim de autopoietica, baseada na pesquisa e na elaboração própria do aluno, abrindo-lhe horizontes emancipatórios. O professor também precisa aprender a aprender em seu campo profissional, pois quem não estuda não faz o aluno reconstruir seu conhecimento. Dessa forma foi possível perceber a articulação entre os saberes da experiência e os saberes da academia.

Por fim, retomando nossa questão de pesquisa e objetivo deste estudo, auferimos que sim, o PIBID pode servir como um precioso instrumento de formação continuada docente, por meio da articulação colaborativa entre a universidade e a escola de Educação Básica. Neste sentido, temos a anuência de Freire, o qual esclarece que:

[...] Na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2000, p. 43-44).

Nesta perspectiva, observamos a perfeita contraposição entre os saberes da academia com as problemáticas do cotidiano da educação na escola. Desta forma, esta percepção vai ao encontro do pensamento freireano, quando este esclarece que a prática reflexiva leva ao aperfeiçoamento da prática e aproxima-se ainda mais teoria e prática. Significativamente, por meio do PIBID acontece o fortalecimento da formação dos docentes, numa relação entre teorias estudadas e a realidade diária do fazer pedagógico, num movimento de formação contínua, o que acontece a partir da reflexão, da análise, da criticidade, da avaliação e principalmente do diálogo.

5 Considerações finais

O programa desenvolvido na Escola Campo iniciou no segundo semestre de 2012 proporcionando inicialmente formação às acadêmicas com o conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da escola, Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais; buscando inseri-las em todas as vivências do cotidiano escolar. Na vivência dos problemas reais da prática docente, conheceram o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

Com ações colaborativas foi possível compreender que a profissionalidade requer ainda uma competência no exercício da dimensão política, pois quando o docente entra em sala de aula encontra-se na totalidade do seu ser e de sua personalidade independente de sua especialidade em determinada área do conhecimento. Assim, o conhecimento epistemológico corresponde a um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, integrando o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites.

Neste sentido, aproxima-se ainda mais teoria e a prática, num trabalho colaborativo entre universidade e escola de Educação Básica. Significativamente, acontece o fortalecimento da formação inicial dos acadêmicos bolsistas, pois estes podem relacionar as teorias estudadas na graduação com a realidade diária da escola. Da mesma forma, os professores já em exercício da sua profissão participam de um movimento de formação contínua, o que acontece a partir da reflexão, da análise, da criticidade, da avaliação e, principalmente, do diálogo.

Percebemos, a partir desse cenário, que os processos de construção são recíprocos entre professor, professor supervisor e acadêmico bolsista. O diálogo constante favorece um momento de trocas e partilha de saberes, o que possibilita a cada sujeito uma constante formação baseada na personalidade e na profissionalidade de cada um, tendo em vista a autonomia e o *locus* de trabalho.

Podemos afirmar, portanto, que as atividades desenvolvidas pelo Programa PIBID são importantíssimas para a qualificação da formação docente, uma vez que o mesmo proporciona um espaço de reflexão para os bolsistas acadêmicos dos cursos de licenciatura, bem como para as supervisoras da Escola Campo, aproximando ainda mais os estudos da universidade com a realidade das escolas de Educação Básica.

Referências

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

BRASIL. Portaria n. 38, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

- FERNÁNDEZ, L. **Instituciones educativas**. Buenos Aires: Paidc's, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HEMIELEWSKI, D. M. S.; FRIPP, L. F. H.; SCHMIDT, T. M. H. A supervisão no PIBID, educação continuada e saberes docentes: questões de profissionalização do professor. In. **Anais I Ciclo de Estudos em Educação: contemporaneidade e interdisciplinaridade**. URI – Frederico Westphalen. Editora URI. 2013, p. 220-229.
- HEMIELEWSKI, D. M.; PACHECO, L. M. D.; JUNG, H. S. Perspectivas de formação docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 112, 2017.
- IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MASETTO, M. T.; GAETA, C. Docência com profissionalidade no ensino superior. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, v. 4, n. 2 S, 2013.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Alegre, 1995, p. 11-30.
- NÓVOA, A. **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente. v. 3, set, p. 05-13, 1997.
- RODRIGUES, R. V. (org). **O PIBID na URI II atividades desenvolvidas em 2012**. Editora URI: Frederico Westphalen/RS, 2013.
- SANTOS, B. S. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.