



**APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA:  
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

KNOWLEDGE ON TEACHING:  
PIBID'S CONTRIBUTION ON INITIAL TRAINING OF TEACHERS

APRENDIZAJES DE LA DOCÊNCIA:  
LAS CONTRIBUCIONES DEL PROGRAMA PIBID EM LA  
FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES

*Robson Olivino Paim<sup>1</sup>  
Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O texto toma como foco as aprendizagens da/para a docência constituídas no âmbito de dois subprojetos do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvidos por licenciaturas em Geografia de duas instituições públicas de ensino superior localizadas no sul do Brasil. Toma os discursos de 21 estudantes bolsistas dos referidos subprojetos (num universo de 27) e os analisa a partir dos enfoques tomados pelos estudos dos saberes da docência, agrupando seus enunciados em mapas de conteúdo de acordo com a similitude discursiva que apresentam. Deste processo analítico, apresenta, argumenta e conclui que enquanto uma das faces da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, o Pibid permite construir e mobilizar aprendizagens e saberes sobre a docência em quatro dimensões: (1) do contexto escolar; (2) do trabalho docente; (3) da escola e do aluno e; (4) da profissão e do desenvolvimento profissional de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Inicial de Professores. Iniciação à docência. Pibid. Aprendizagem da Docência.

**ABSTRACT:** This text focuses on the teaching of/to learning process in two subprojects of the Institutional Programme for Teaching Initiation (Pibid) of brazilian government, developed by majors in Geography from two public higher education institutions in southern region of Brazil. It analyzes speeches of 21 scholarship students from these subprojects (between a universe of 27) and analyzes them from the approaches taken by the studies of teaching process knowledge, grouping their statements into maps of content according to discursive similarity. The analytical process from this work presents, argues and concludes that as one of the faces of Pibid allows to create and disseminate learning and knowledge about teaching process in four important dimensions: (1) school context; (2) labour of the teacher; (3) school and student; (4) the profession and professional development of teachers.

**KEYWORDS:** Initial teacher training. Introduction to teaching process. Pibid. Teaching Learning process

**RESUMEN:** El texto se há focado en los aprendizajes de la docencia constituídos en el marco de dos subproyectos del Programa Institucional de Iniciación a la Docencia (Pibid) del gobierno brasileño, desarrollados por licenciaturas en Geografía de dos instituciones públicas de enseñanza superior del sur de Brasil. Toma discursos de 21 becarios de estos subproyectos (entre un universo de 27) y los analiza a partir de los enfoques adoptados por los estudios del conocimiento del proceso de enseñanza, agrupando sus enunciados en mapas de contenido según su similitud discursiva presentada. Este proceso de análisis se argumenta y concluye que mientras un lado de la formación del profesorado PIBID permite construir y movilizar el aprendizaje y el conocimiento sobre la enseñanza en cuatro dimensiones: (1) la realidad escolar; (2) el trabajo docente; (3) escuela y alumno; (4) la profesión y el desarrollo profesional de los profesores.

**Submetido em:** 26/03/2018 – **Aceito em:** 24/04/2018 – **Publicado em:** 29/05/2018

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial de profesores. Iniciación a la docencia. PIBID. Aprendizaje de la docencia.

## APRESENTAÇÃO

Temas ligados à docência e à formação de profissionais para o seu exercício são presentes no cotidiano acadêmico, escolar, das políticas públicas, bem como nos discursos cotidianos da sociedade civil. Questões de diversas ordens são instituintes de (ou instituídas por) políticas, projetos e programas que incidem na formação inicial e/ou continuada, nas políticas de carreira, assim como na prática pedagógica do professor.

A partir de estudo dos problemas enfrentados pelos professores brasileiros na sua atuação e formação, Marin (1996) concluiu a existência de três ciclos de abordagem das pesquisas nacionais sobre o tema a partir da segunda metade do século XX: 1) denúncias; 2) denúncias e sugestões para modificações nos cenários apresentados e; 3) denúncias, sugestões e investigação/ação à modificação dos cenários de atuação. É no âmbito deste terceiro grupo que este estudo se insere, alinhado a uma concepção de educação e de formação de professores que toma a docência como práxis, como “atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente” (VASQUEZ, 1968, p. 117).

Neste viés, a docência, “profissão das interações humanas”, também se caracteriza como profissão da práxis, porque “não se limita às estruturas organizacionais e aos planos de ação – estes planos e estruturas se instalam e perduram nos espaços e tempos escolares graças às ações dos próprios atores escolares,” ao mesmo tempo em que “o tempo escolar, ligado e articulado aos seus dispositivos, variações e atores diários, constitui categoria central na análise do trabalho docente” (TARDIFF; LESSARD, 2013.p. 13).

Seguindo tal diretriz, o texto analisa as repercussões de uma das faces da política nacional de formação inicial de professores para a educação básica, materializada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) nos contextos de duas instituições públicas de ensino superior (uma situada no Rio Grande do Sul e outra em Santa Catarina), tendo como cerne da discussão a seguinte questão: Quais as contribuições do Pibid, entendido como um processo teórico-prático de formação inicial de professores, na constituição de aprendizagens da/para a docência?

Desde os anos 1980, as pesquisas sobre a formação de professores vêm sinalizando a necessidade de integração teórico-prática na constituição da formação e do trabalho docente apontando, sobretudo, para a superação do isolamento das disciplinas ditas ‘de conteúdo’ e

‘pedagógicas’ nos cursos de licenciatura, como também, das separações entre licenciatura e bacharelado e suas repercussões em diferenças na formação da base científica do estudante. Nos anos 1990 outra questão que ganhou corpo aliada a estas é a necessidade de caminhos que superem a desarticulação entre a formação acadêmica e o mundo da prática docente. Tais questões ampliaram seu escopo e ainda ecoam na atualidade, sendo pauta de para estudos, pesquisas e instituição de políticas e programas educacionais.

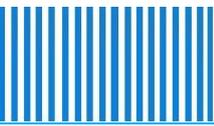
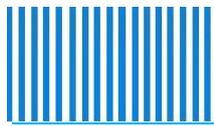
Teoria e prática, formação inicial e mundo profissional devem ser tomados como domínios integrados na constituição do saber profissional que é exigido pela ação de ensinar. A docência, por seu caráter multifacetado, traz subjacente a si elementos técnicos, científicos, éticos, estéticos, políticos e sociais constantemente modificados e que, por conseguinte, modificam os saberes e as formas de mobilizá-los e integrá-los no exercício profissional.

Recentes estudos como os de Gatti (2014a, 2014b), Gatti e Barreto (2009) e André (2015) têm demonstrado as lacunas e perspectivas da/na formação docente no Brasil, que podem ser sintetizadas na afirmação de que os processos de formação inicial acabam por não refletir as especificidades da formação docente, a articulação entre teoria e prática e entre a formação inicial e a continuada, reconhecendo-se “a escola como espaço de formação inicial e continuada” (GATTI, 2014a, p.35).

Nesta esteira, entendendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como uma das políticas de formação inicial de professores, que atua no sentido da articulação entre teoria e prática; ensinar e aprender; disciplinas 'de conteúdo' e 'disciplinas pedagógicas'; saberes técnicos e atitudes ético-políticas, este estudo propõe-se a perscrutar os sentidos que os estudantes bolsistas atribuem às aprendizagens construídas nas atividades desenvolvidas nesta política de formação no âmbito dos subprojetos Pibid Geografia das instituições de ensino pesquisadas, quais sejam, a Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Erechim) e a Universidade do Estado de Santa Catarina.

Os dados foram coletados a partir de entrevistas estruturadas com 21 dos 27 bolsistas de iniciação à docência (78% do universo pesquisado) vinculados aos referidos subprojetos, sendo, portanto, estudantes de licenciaturas matriculados em diferentes fases do curso.

As respostas obtidas foram agrupadas em mapas de conteúdo (CRESWELL, 2010), de acordo com as semelhanças dos seus enunciados, sendo apresentados a partir de quatro eixos mencionados anteriormente e, no corpo do texto, quando as trouxermos citadas literalmente, utilizaremos o recurso do *itálico* para diferenciá-las das citações bibliográficas.



## O PIBID E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Contemporaneamente, a eficácia e a completude dos processos de ensino são colocadas em xeque quando são desenvolvidos de forma dissociada das condições relativas às problemáticas e relações sociais e espaço-temporais dos lugares onde ocorrem. Portanto, um professor que deseje eficaz o seu ensino, reverberando em aprendizagens significativas precisa conhecer e dominar, além da dimensão técnico-científica, outros elementos que são subjacentes à docência, relativos, por exemplo, às instituições de ensino e seus sujeitos e às redes de interações que estabelecem interna e externamente.

A licenciatura como lugar social da formação inicial para o desenvolvimento da docência na educação básica, tal como expresso em recentes estudos sobre ela e a formação do professor, bem como pelo instruídos nas legislações e diretrizes nacionais para a formação do docente precisa levar seus estudantes a aprender a dimensão técnico-científica dos conhecimentos que lhes serão basilares à docência e também, para além deles, produzir conhecimentos sobre o ato de ensinar. Por conta disso, citando Fenstermacher (1994), Marcelo (1998, p. 51) questiona a validade da tradicional questão sobre “o que é um ensino eficaz” quando dissociado das problemáticas relativas àqueles que concretizarão o ensino. Chamando a atenção para os estudos desenvolvidos em torno do “aprender a ensinar” e sua relação com o ensino eficaz, questiona: “O que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino? Quem produz conhecimento sobre o ensino?”

Tratar sobre a produção do conhecimento pelo professor implica conhecer as bases sobre as quais o seu trabalho é desenvolvido. Mizukami et al. (2002) consideram que o aprender a ser professor não tem começo nem fim delimitados a priori, mas que em todas as fases do desenvolvimento da profissão, as aprendizagens da docência vão se (re)fazendo, no diálogo formativo influenciado por todos os lugares de socialização pelos quais o sujeito professor transitar.

As aprendizagens do ser professor, segundo Vieira (2002), são compostas por cinco dimensões: a administração da escola; o ambiente de trabalho; a relação escola-comunidade; os colegas de trabalho e a sala de aula. São dimensões do cotidiano que se constituem no cotejamento de múltiplos elementos e, por conseguinte, as problemáticas a elas subjacentes se constroem e são resolvidas também dentro de perspectiva multidimensional. O Pibid, neste contexto, contribui com as aprendizagens do ‘ser professor’, pois o estudante bolsista “[...] está inserido no contexto de uma comunidade de praticantes formada por professores experientes, outros alunos-professores e outros educadores” (AMBROSETTI et al. 2013, p.157).

O Pibid, desta maneira, assume um caráter formativo ainda mais amplo, na medida em que, nas atividades desenvolvidas, as aprendizagens não se resumem às dimensões técnicas ou teóricas como mutuamente excludentes: ao contrário, dialoga com as matrizes de

conhecimento docentes dos professores e com aquelas que vêm construindo ao longo do seu processo formativo, ora no polo de quem aprende para si, ora no de quem aprende para ensinar. Neste movimento, “os sujeitos se formam a partir de seus recursos, mas também das mediações do/com o outro. Os formadores são mediadores, como o são também as leituras, os acontecimentos, as circunstâncias, as relações com os outros” (FURLANETTO, 2011. p.134), conformando um *continuum* de aprendizagem docente, composto pelas etapas da pré- formação, da formação inicial, da iniciação à docência e da formação permanente (MIZUKAMI et al. 2002).

O texto comunga das considerações de Ambrosetti et al. (2013, p.169), que ao avaliar o Pibid e suas contribuições para a formação inicial a partir da perspectiva dos estudantes, afirmam que a formação para a aprendizagem da docência deve “possibilitar um fazer prático-racional e fundamentado, que possibilite a ação em situações complexas de ensino.” Neste diapasão, tendo a aprendizagem da docência como descritor central do estudo, trabalhamos com as seguintes categorias analíticas: 1) Aprendizagem dos/nos contextos da escola de educação básica; 2) Formação para o trabalho docente; 3) Entendimento da escola e dos alunos; 4) Entendimento da profissão e do desenvolvimento profissional.

## O PIBID E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NOS E SOBRE OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola é o *locus* privilegiado para a constituição da docência. É o lugar social do ensino, da aprendizagem e da prática sobre o ensino, conformando uma ambiência propícia ao desenvolvimento da identidade profissional do professor.

É neste sentido que a instituição escolar pode ser considerada uma comunidade de aprendizagens. A apreensão de seu sentido comunitário pode fornecer subsídios para os sujeitos que a integram constituírem-se individual e coletivamente em profissionais dotados de discernimento de contextos e capazes de práticas de ensino e aprendizagens significativos no âmbito deste mesmo contexto.

Quando tomamos a instituição escolar como uma comunidade de aprendizagens, importa que a reconheçamos na interseção entre sujeitos com conhecimentos de diferentes ordens que trabalham a partir dos objetivos institucionais de formação escolar.

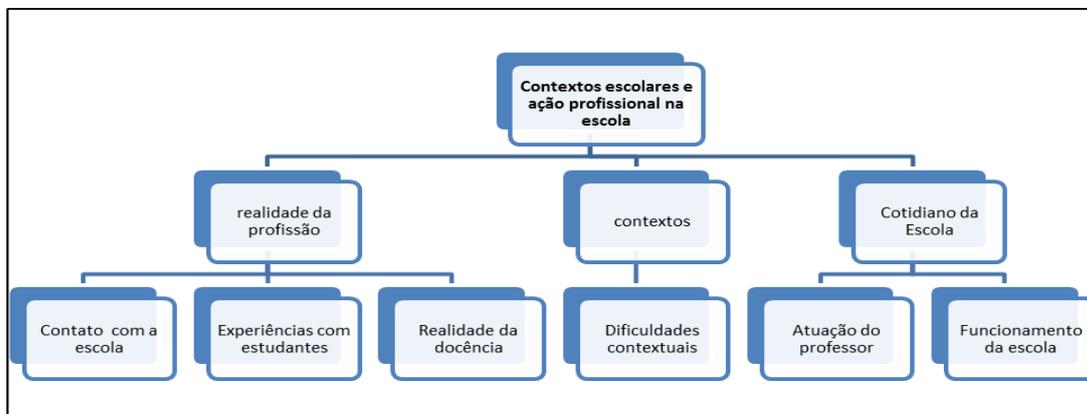
Tardif e Lessard (2013, p.55) apresentam elementos que permitem compreender a escola como lugar social da construção do trabalho docente, ao afirmarem que ela:

[...] possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto pelos outros.

Na perspectiva praxiológica aqui defendida, é importante compreender de que forma a escola atua na formação dos novos professores no âmbito do Pibid, uma vez que o processo formativo do professor ganha mais corpo e consistência quando se compromete “[...]com a interação entre conhecimentos teóricos e práticos, que envolva vivências em espaços escolares, pois compreender a escola em seu cotidiano, entender a ação pedagógica que nela se desenvolve é fundamental para qualquer processo” (MARTINS, 2017. p.175).

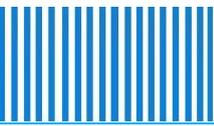
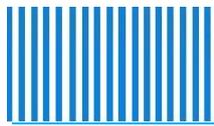
Desta forma, quando questionados sobre as contribuições das atividades desenvolvidas no Pibid para a formação no que diz respeito aos conhecimentos dos contextos escolares e da ação profissional dentro destas comunidades os estudantes forneceram respostas cuja análise e categorização permitiram conformar três dimensões analíticas: o (re)conhecimento da realidade da profissão; o conhecimento dos contextos socioeconômicos e culturais e; o conhecimento da realidade cotidiana das escolas de educação básica.

Nas respostas afetas ao (re)conhecimento da realidade da profissão, as argumentações dão centralidade à construção de certa maturidade sobre o trabalho docente e ao reconhecimento do papel do professor no contexto da escola/comunidade de aprendizagem, conforme apresenta Mapa de Conteúdo 1 (Fig. 1).



**Figura 1:** Mapa de Conteúdo 1- Contribuições do Pibid para Aprendizagens sobre o Contexto Escolar  
Fonte: Entrevistas, 2016. Organização dos autores.

No que concerne às aprendizagens da docência no contexto da realidade da profissão, os estudantes pesquisados enfatizam elementos que permitem considerar a aquisição de conhecimentos sobre a dimensão contextual da escola de educação básica a partir da inserção sistemática em sua conjuntura; na experiência via contato direto com os estudantes da educação básica e o reconhecimento da realidade da profissão de professor em tais contextos, o que pode ser visualizado, por exemplo, na fala do Kuhn (2016):



Considero o Pibid como muito importante para a minha formação acadêmica, pois proporciona aos licenciandos um primeiro contato com a escola, com os alunos e educadores mais experientes. Os debates realizados por meio do Pibid colaboram para uma maior reflexão sobre estes contextos.

Em sentido semelhante, Benatti (2016) reitera:

O Programa é de grande importância para nossa formação como professores, por ser aplicado no próprio ambiente escolar, onde podemos conviver com a rotina escolar e sua estrutura.

Ao estar no contato imediato com a escola e os processos que nela ocorrem, os estudantes bolsistas acessam outras possibilidades de aprendizagem, aquelas que se desenvolvem no patamar da experiência. Experienciar, no sentido tomado neste texto, ultrapassa a experiência sensorial, sendo construído no movimento dialético entre o empírico e sua reconstrução por meio do enlace teórico. Nesta esfera, o bolsista que se prepara para a docência tendo contato com o campo teórico a respeito do estudante da educação básica e os aspectos constitutivos do seu desenvolvimento e aprendizagem, tem a possibilidade de conviver com um aluno concreto em suas múltiplas facetas, estando inserido na ambiência do ensino e da aprendizagem. Para Nora (2016), esta relação permite ao bolsista entrar na carreira com “*certa maturidade*”, o que também aparece na fala de Quadros (2016), ao afirmar que este movimento pode “despertar para a elaboração e concretização de atividades diferentes com os alunos, pois instiga o bolsista a ler mais, a refletir mais...”

Neste diapasão, nas respostas dos estudantes pesquisados fica evidente o trabalho com o conhecimento sobre a realidade da docência na educação básica e, anexo a isso, as dificuldades e possibilidades que as dimensões contextuais imputam à docência na atualidade, pois o Pibid é “*um programa que permite conhecer a realidade da educação básica brasileira e o papel fundamental exercido pelo professor na construção do conhecimento*” (SCHMIDEL, 2016), uma vez que “*os estudantes bolsistas podem estar mais próximos da realidade do funcionamento de uma escola, fazendo com que o estudante de licenciatura se adapte à profissão escolhida para seu futuro*” (KUHN, 2016). Ratificando tais assertivas, Brusamarello (2016) conclui:

O Pibid se torna importante na formação do futuro docente, pois permite que, desde cedo, o licenciando seja inserido na realidade socioeconômica e cultural da comunidade escolar. Essa convivência permite que se faça uma troca de experiência muito satisfatória entre quem está aí para aprender e quem tem algo para ensinar.

A inserção participante nas atividades proporcionadas pelo Programa permite “concretizar experiências, trocar saberes e ideias, conhecer pessoas...” (RIBEIRO, 2016), deixando o licenciando inteirado do cotidiano da escola, do seu funcionamento e da atuação do professor.

Nas palavras de Mansur (2016), o Pibid foi essencial para a formação acadêmica, tendo em vista que mantinham

presença significativa na escola. Foi um essencial complemento da minha formação de licenciatura. Normalmente, os alunos formados nesta categoria não presenciam muito o contexto diário de uma escola e não são preparados (a meu ver) de forma adequada para exercer a profissão, de forma que os graduandos que participam do Pibid possuem mais experiência em sala de aula. Executávamos diversos projetos com a participação da comunidade escolar. O Pibid constrói uma ponte que liga a universidade e a escola.

Besen (2016) complementa, não apenas pelo viés dos benefícios formativos ao estudante bolsista, mas também para a escola que o recebe: “[O Programa] é extremamente benéfico e proveitoso para os contextos onde as ações do mesmo acontecem. Através dele, esses espaços ganham novas oportunidades e ajudas significativas à resolução de problemas.”

Pelo verificado nas respostas dos bolsistas, é possível inferir que o Programa ajuda a superar a deficiência formativa demonstrada por Gatti (2014a) que comprovou descompasso entre a formação de professores nas licenciaturas e as demandas verificadas nas práticas cotidianas diligenciadas pelas condições concretas das escolas de educação básica. O Pibid permite sanar estas deficiências e se torna salutar na formação inicial de professores porque

A solidez da formação inicial de professores, além do pleno domínio dos conhecimentos específicos da sua área de atuação precisa ser perpassada por discussões acerca destas questões a fim de superar noções ingênuas sobre a escola e seus processos. Se a escola é, por excelência, o lugar de atuação profissional de professores, é imperativo conhecê-la a partir dos múltiplos fatores que atuam na sua constituição. (LINDO; SOUZA; PAIM, 2017. p.152).

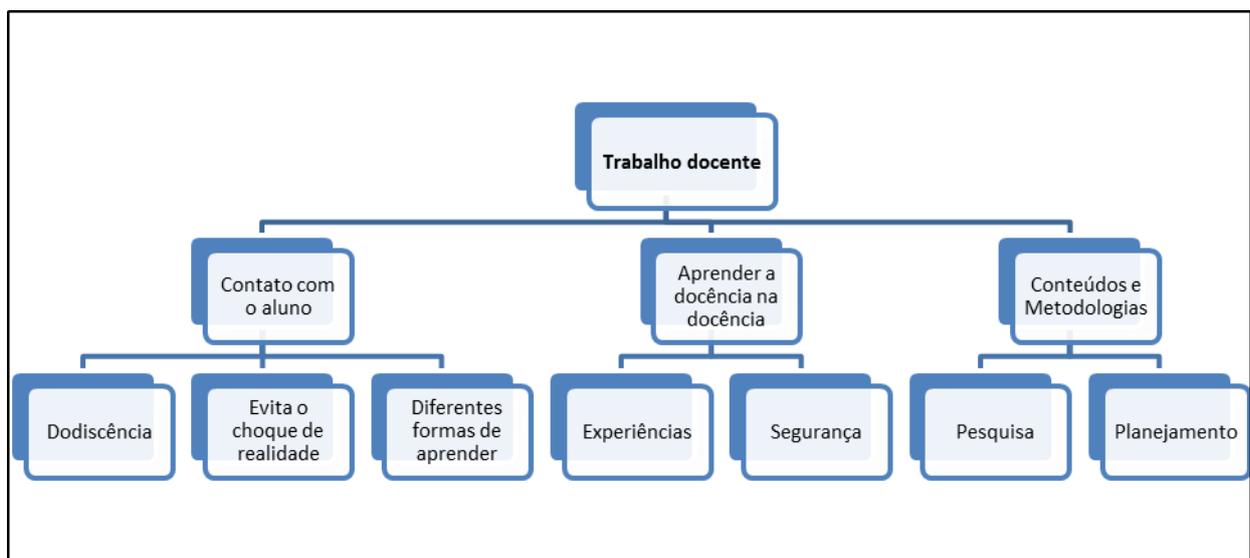
Ao trabalhar elementos destas ordens na formação inicial do professor tem-se a possibilidade de se constituir docências mais sintonizado com os saberes e fazeres da escola, o que é discutido na próxima seção a partir das concepções enunciadas pelos entrevistados.

## O PIBID E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE

O estudante bolsista já traz consigo conhecimentos sobre a educação básica e os processos de ensinar e aprender nesta etapa da escolarização, alguns gerados em sua experiência de estudante e outros engendrados no seio do processo de formação para a docência. No contexto do Pibid estes conhecimentos podem ser revisitados, experimentados, (des)construídos, socializados e acrescidos de novas aquisições, tendo em vista que a formação para o ensino e a própria ação de ensinar (entendida nas dimensões do planejamento, da execução e da avaliação de propostas pedagógicas) são fenômenos sociais e, por isso, formação inicial e atividade profissional precisam estar articuladas entre si e com as necessidades do tempo presente, com vistas à construção do futuro.

Merecem destaque, neste sentido, as proposições de Furlanetto (2011, p. 137), para quem o professor precisa ser tomado como um adulto capaz de agir com autonomia e reconhecer os contextos nos quais atua para tecer sua prática a partir de modelos construídos na relação com o outro. Para a autora, o formador de novos professores precisa “[...] colocar-se em trânsito, capaz de construir tempos e espaços intersubjetivos nos quais é possível refletir a respeito das experiências docentes e estabelecer diálogos teóricos com autores que investiguem os temas que emergem nos espaços formativos.”

Deste modo, os sujeitos pesquisados foram questionados sobre as contribuições do Pibid para sua formação no que tange ao trabalho docente. Dos resultados obtidos, foi possível trabalhar com três subcategorias de análise, quais sejam: o contato com o aluno da educação básica; aprender a docência na docência e; conteúdos e metodologias, conforme se visualiza no Mapa de Conteúdo 2 (Fig.2). É importante salientar que fica implícito às respostas dos estudantes o domínio dos conhecimentos teóricos/acadêmicos a respeito da educação e do ensino, pois suas respostas, via de regra, dão maior evidência aos aspectos do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.



**Figura 2:** Mapa de Conteúdo 2 - O Pibid e a Formação para o Trabalho Docente.

Fonte: Entrevistas, 2016. Organização dos autores.

No que cabe à subcategoria “Contato com o aluno”, as respostas giram em torno do conceito freireano de “Dodiscência”, do choque de realidade e do contato com as diferentes formas de aprender.

A ideia subjacente à dodiscência é a da inseparabilidade entre o ensinar e o aprender. O estudante bolsista no interior das atividades do Programa ensina estudantes da educação básica, sob a supervisão dos professores de carreira (da universidade e da escola). Como,

também, sob a supervisão destes, “busca a compreensão do ambiente escolar, no qual suas expectativas [pessoais, acadêmicas e de futuro profissional] vão sendo revistas e novas relações vão sendo construídas” (AMBROSETTI, et al., 2013, p. 162).

Para o Schmidel (2016), “O Pibid permite momentos de aprendizagens recíprocas em que alunos aprendem com os bolsistas e os mesmos aprendem com os alunos a tarefa de ensinar. Também é possível a troca de experiências entre bolsistas e professores.” Em mesmo sentido, o Kuhn (2016) enfatiza:

é notável a participação das crianças e o envolvimento de praticamente todos os alunos nas atividades. Além do mais, torna-se maravilhoso presenciar a ajuda deles em um trabalho em equipe. A aula sai da rotina de livros e leituras, passa para uma aula mais divertida e diferente, onde os alunos se envolvem na atividade proposta.

Ainda nesta linha de pensamento, é importante salientar as conclusões de Silva (2016), para quem

a aproximação com a escola através das atividades do Pibid permitiu conhecer e interagir com os alunos, buscando aliar teorias e práticas de ensino voltadas à obtenção de resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos da educação básica são na maioria crianças e adolescentes em diferentes fases de desenvolvimento e de diferentes realidades, os quais exigem do professor iniciante um domínio de conhecimentos didático-pedagógicos e de metodologias diferenciadas que atraiam o interesse dos mesmos e a partir das atividades do Pibid, fatores como conhecer melhor os alunos, sabendo um pouco da realidade de cada um e o fato de podermos trocar experiências nos ensina muito e eles também aprendem mais, pois tenho notado o interesse dos mesmos pelos trabalhos com o grupo.

São estas inserções no cotidiano da escola, em atividades diretas com os estudantes da educação básica que vão preparando os estudantes da licenciatura para o exercício da docência, tendo minimizadas as possibilidades de choque com a realidade (ESTEVE, 1999) quando do ingresso na vida profissional. Tomado como o momento da transição do papel de estudante para o de professor, “é um tempo de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos, desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais para além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (PAIM, 2006, p. 129).

Neste sentido, para Sobé (2016), “o Pibid prepara para a profissão, ele nos inicia de maneira complementar àquela que é vista nos estágios obrigatórios,” reflexão que é complementada por Santos (2016) ao afirmar que “somente tendo a experiência de sala de aula é que se sabe se vai querer seguir a área de licenciatura ou não. É com o Programa que vivenciamos na prática como são as escolas, ajudando muito na nossa visão acadêmica sobre o meio escolar.” Ainda na esteira do aprender com o aluno da escola no contexto da formação inicial, os estudantes pesquisados fazem menção às possibilidades de reconhecimento sobre as diversas

formas de aprendizagem existentes entre os sujeitos que compõem o espaço educativo e que precisam ser considerados no transcurso das práticas de ensino. É neste sentido que Quadros (2016) afirma que

O Pibid colabora para que os acadêmicos tenham um contato inicial com os alunos, descobrindo assim a realidade na qual a escola está inserida. Aprendendo a lidar com a diversidade cultural que existe na sala de aula e buscando compreender o que se passa na vida dos alunos para que tenhamos um êxito na maneira de ensinar cada um dos nossos futuros alunos.

É neste preâmbulo que se evidencia a segunda subcategoria relativa a esta questão: “Aprender a docência na docência,” uma prática formativa que permite construção de “referenciais teóricos, metodológicos e conceituais a fim de guiar a ação didático pedagógica dos professores em formação, bem como fornecer-lhes condições para que possam avaliar sua prática na perspectiva de redimensioná-la” (PAIM; PEREIRA, 2016. p.40).

Para os estudantes pesquisados, experiência e segurança são as palavras-chave que dão conta de sintetizar a imersão formativa no contexto do Pibid no que se refere a aprender a docência no próprio contexto da docência: “Com a vivência proporcionada pelo Programa, tive a oportunidade de ter contato com a sala, com sua vida, suas dinâmicas, assim contribuindo para um melhor preparo frente ao futuro docente” (RIBEIRO, 2016), asserção que é que é ratificada pela fala de Santos (2016), para quem “é com o Programa que vivenciamos na prática como são as escolas, ajudando muito na nossa visão acadêmica sobre o meio escolar.”

São estas vivências no entroncamento entre saberes acadêmicos e escolares que contribuem para a construção inicial de uma identidade profissional que considera também o aluno da educação básica. Como afirma Dendena (2016):

É necessária a interação entre os bolsistas e os alunos, tanto para um como para o outro pode complementar a aprendizagem e a construção do conhecimento de ambos os lados. Beneficia a superação das dificuldades, muitas vezes clareando a compreensão do processo pelo aluno e pelo bolsista.

Da parte do aluno bolsista, este processo de inserção no contexto da escola de educação básica lhe permite, também, melhor compreensão dos conteúdos e metodologias de ensino para esta etapa da escolarização, conformando a terceira subcategoria relativa à compreensão do trabalho docente no contexto analisado. Neste âmbito, a pesquisa e o planejamento aparecem como elementos centrais a respeito das aprendizagens da docência possibilitadas no Programa analisado, como já pôde ser depreendido nos depoimentos citados no decorrer deste trabalho e também na fala de Sobé (2016): “podemos desde já planejar e aplicar atividades, podendo ver o que dá e o que não dá certo, conhecer as dificuldades de dar e planejar uma aula.”

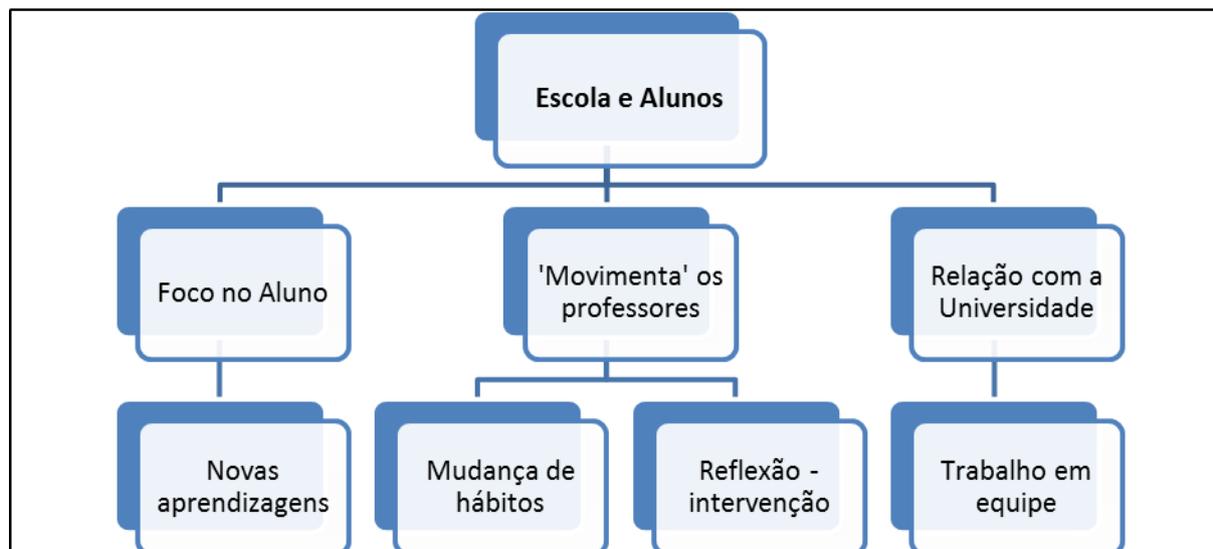
Do discorrido nesta seção, pudemos captar alguns aspectos formativos do Pibid no entendimento de seus estudantes bolsistas acerca da compreensão do trabalho docente nos aspectos relacionados ao contato com os estudantes da escola de educação básica; as aprendizagens para ser docente realizadas no contexto onde o trabalho é desenvolvido; e questões relacionadas aos conteúdos e metodologias de ensino. No entanto, como nos lembram Pimenta e Lima (2004, p.43), é indispensável possibilitar que “os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.” É a partir deste entendimento que, na próxima seção, ponderaremos sobre as aprendizagens desenvolvidas no Pibid a respeito da escola de educação básica e os sujeitos que nela estudam.

## **O PIBID E A APRENDIZAGEM PARA O ENTENDIMENTO DA ESCOLA E DOS ALUNOS**

Ao defender uma concepção praxiológica na formação inicial dos professores, o texto sustenta uma abordagem formativa que se desenvolva na mediação entre o campo de formação e o campo profissional; Que coadune conhecimentos do mundo acadêmico com os saberes do mundo da docência na educação básica. Nesta defesa, se aproxima do conceito zeichneriano de terceiro espaço (ZEICHNER, 2010), que argumenta sobre a necessidade de um processo formativo híbrido, forjado no cruzamento das fronteiras entre universidade e escola.

Assim, mais do que falar sobre a escola no processo de formação de professores, a universidade precisa dialogar com a escola, no propósito de conhecer os objetivos, tensões e possibilidades de renovação do ensino e da própria formação que emergem nos contextos escolares. Não basta a universidade criar modelos de escola ideal que não dialogam com a realidade instituída, na perspectiva de sua transformação. Ao somar esforços acadêmicos e escolares no processo de formação inicial de professores, potencializa-se aquilo que se tem de bom em ambas as instituições, havendo a possibilidade de suprimento de lacunas existentes em uma a partir do diálogo com a outra.

As respostas dos estudantes pesquisados sobre suas aprendizagens durante as atividades do Pibid, a respeito das aprendizagens desenvolvidas acerca da escola e dos alunos, constituem três subcategorias de análise: Foco no aluno; a ‘Movimentação’ dos professores e; a Relação com a universidade, conforme se visualiza no Mapa de Conteúdo 3 (Fig. 3).



**Figura 3:** Mapa de Conteúdo 3 - O Pibid e as Aprendizagens para o Entendimento da Escola e dos Alunos

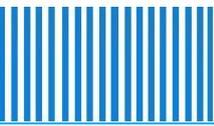
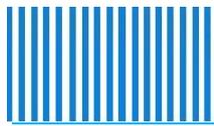
Fonte: Entrevistas, 2016. Organização dos autores.

Importa que se inicie a discussão dos resultados inerentes a esta seção a partir da categoria central extraída das respostas dos estudantes: Escola e alunos. Denota-se daí a concepção dos pesquisados de qual o objeto final de seu processo formativo – a atuação em escolas de educação básica com foco no desenvolvimento daqueles que são seus principais beneficiários, os estudantes. Nesta esteira, interessa retomar o defendido por Cruz e André (2012), de que a experiência na sala de aula da educação básica deve estar no centro da sala de aula no ensino superior, em processos de formação inicial de professores, discutindo os problemas e as possibilidades teóricas e práticas de enfrentamento das questões da prática pedagógica escolar. Este processo tende a tomar a escola como ponto de partida e de chegada nos processos formativos, na perspectiva de compreendê-la e transformá-la, ao mesmo tempo em que são transformadas, também, as práticas universitárias.

Tendo o aluno da escola de educação básica e o seu desenvolvimento como foco do processo de formação do estudante pibidiano, por consequência, este busca a própria qualificação, a fim de mediar aprendizagens. É o que evidencia Benatti (2016), ao afirmar que o Pibid

estimula o aprendizado em diferentes perspectivas. Os graduandos estavam sempre presentes, tanto nas atividades relacionadas ao Pibid quanto no dia a dia da escola, ajudando a comunidade escolar como um todo, sendo um membro ativo e construtor do espaço educacional. Tanto é que os projetos feitos na escola eram mantidos após a saída dos alunos de graduação de lá.

Tal afirmação se coaduna com o defendido por Schmidel (2016), que afirma:



Através do Pibid os bolsistas inserem-se no meio escolar desenvolvendo atividades diferentes e atrativas, buscando a atenção e a aprendizagem dos alunos, contribuindo assim para melhorar a qualidade do ensino na escola.

Em sentido semelhante, as falas dos estudantes pesquisados apontam para outra subcategoria, que se refere ao professor da escola de educação básica. Nos achados da pesquisa, afirma-se que a presença da universidade dentro da escola (e desta dentro da universidade), ‘Movimenta’ os professores, levando-os à reflexão sobre a própria atuação, que refletem em mudanças de hábitos em suas intervenções pedagógicas. Igualmente, Ambrosetti et al. (2013, p.156) confirmam esta assertiva:

estudos sobre parcerias entre escola e universidade têm constatado ganhos nas áreas de desempenho dos alunos diretamente ligados às intervenções empreendidas pelas escolas e seus parceiros das universidades, bem como no desenvolvimento profissional dos professores experientes.

Nesta perspectiva, Kuhn (2016) afirma: “além do contato com a sala de aula, o diálogo do estudante bolsista com o professor da escola ajuda o professor a encontrar formas e métodos mais práticos de intervenção que auxiliam no bom desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos alunos.” Por seu turno, Santos (2016) afirma que “O Pibid, por ter a intenção de fazer aulas mais dinâmicas, com projetos, desprendendo um pouco do livro escolar, acaba por estimular os professores a fazer o mesmo, pois veem que os alunos se interessam mais pela matéria.”

No entanto, é preciso lembrar que as mudanças de postura dos professores de carreira perante o ensino, não se dão única e exclusivamente pela existência do Pibid em seus espaços de trabalho. A presença do Programa pode se constituir em um estímulo, mas, em última análise, decorrem de uma postura analítica do próprio professor, que reinterpreta a sua atuação, empreendendo novas atitudes diante do ensino, importando lembrar que os saberes do professor de carreira fundamentam a sua ação e a reflexão sobre ela e “é preciso que eles sejam colocados em evidência por meio da própria atividade dos formadores, para que os futuros professores reconheçam sua pertinência e especificidade” (CRUZ; ANDRÉ, 2012, p.84).

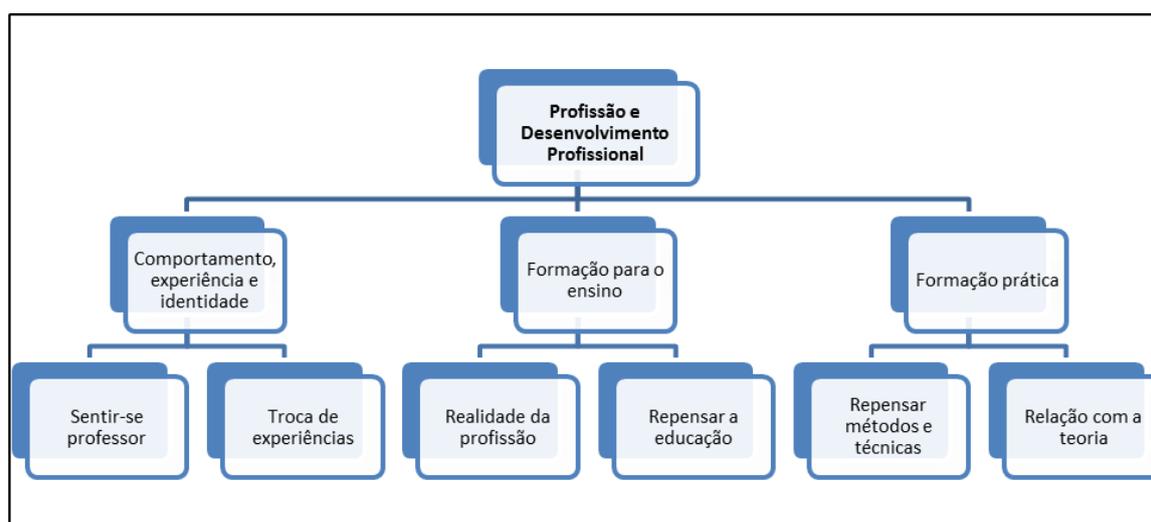
Compreender a docência na educação básica e o que fazem os seus professores, nas múltiplas concepções que esta assertiva possa carregar, é condição fundamental para compreender a docência como profissão e o desenvolvimento profissional dos sujeitos que dela fazem parte, questões abordadas na próxima seção.

## O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Iniciar na docência é ser “estrangeiro em um mundo estranho, um mundo em que ao mesmo tempo se conhece e se desconhece” (MARCELO, 1998, p. 63), na medida em que o mundo da escola e da profissão é discutido no âmbito da formação inicial, com pouca inserção no ambiente profissional. É, aos poucos, no iniciar da docência que o professor vai construindo sua identidade profissional e sendo, também aos poucos, reconhecido pelos professores de carreira como partícipe do grupo, proporcionalmente a sua demonstração de aprendizado dos ritos institucionais, sendo capaz de exercer as atividades que lhe são designadas.

Mizukami (1998) lembra que aspectos como a gestão de classe, o planejamento, o ensino e a avaliação vão sendo exercidos pelos professores em início de carreira de maneira fragmentada, sem ter uma visão global do seu processo de ensino e deste no contexto institucional, o que se explica pelo período da carreira em que se encontram mas também, porque “é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal” (MARCELO, 1998, p. 62).

Neste sentido, sendo a centralidade do Pibid a iniciação à docência, é mister compreender como os sujeitos pesquisados percebem as contribuições do Programa para a compreensão da docência e do desenvolvimento profissional dos professores. Como apresentado no Mapa de Conteúdo 4, a partir das análises das respostas foi possível conformar três subcategorias: Comportamento docente, experiência e identidade; Formação para o ensino e; Formação prática.



**Figura 4:** Mapa de Conteúdo 4 - O Pibid e as Compreensão da Profissão e do Desenvolvimento Profissional Docente

Fonte: Entrevistas, 2016. Organização dos autores.

Sentir-se professor, vivenciar o cotidiano daqueles que estão na docência e compreender os elementos subjacentes à ação docente no contexto escolar são elementos frequentemente presentes nas respostas dos pesquisados. Conforme afirma Schmidel (2016), “a atuação no Pibid permite uma formação mais elaborada, voltada para a educação e ao processo de ensino e aprendizagem, aprimorando assim a formação docente e a futura ação profissional.”

O caráter formativo das trocas de experiência propiciadas pelo Pibid na conformação da identidade dos bolsistas como futuros docentes também fica expresso pela fala de Pegoraro (2016), mencionando que neste processo já se conhecem os percalços atinentes à profissão:

percebe-se que a profissão de docente não é fácil e tem muitos problemas a serem enfrentados. Assim, ao chegar no Pibid nossa formação está em construção e os profissionais que nos acompanham auxiliam nesta formação, pois o âmbito social de que participam, a escola, e as informações passadas pelos professores que diariamente atuam na área e ‘sofrem’, desenvolvem em nós uma capacidade ainda maior de superarmos os obstáculos que encontraremos, podendo, assim, sair dali com condições psicológicas e conhecimentos mais sólidos para enfrentar a profissão.

Em sentido semelhante, Santos (2016) assim se manifesta: “somente tendo esta experiência em sala de aula é que se sabe se vai querer seguir a área de licenciatura ou não. É com o Programa que vivenciamos na prática como são as escolas, ajudando muito na nossa visão acadêmica sobre o meio escolar,” o que é reiterado por Mansur (2016) ao afirmar que “o Pibid permite vivenciar a construção real do professor, pois coloca o bolsista em estado de ação perante a escola.”

Tais afirmativas se coadunam com os resultados do estudo de Ambrosetti et al.(2013, p.169) sobre o mesmo Programa. As autoras concluem que o conhecimento profissional deve ser constituído nas “vivências e análises de práticas concretas que permitem constante diálogo entre prática docente e formação teórica e, ainda, entre as experiências concretas nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.”

O par formação teórica e formação prática é expresso em algumas falas dos participantes, a exemplo do pronunciado por Santos (2016): “*É um suporte maior para nossa formação, depois de trabalhar no Pibid, as atividades docentes feitas posteriores, acontecem de forma mais consciente e críticas.*” Em mesmo sentido, manifesta-se Besen (2016):

Quanto à profissão de docente, pra mim, o projeto foi quase um pré-requisito. Com o Pibid podemos estar na sala de aula acompanhando toda a sua dinâmica, interagindo com os professores da escola e da universidade, com os alunos e com os conteúdos e metodologias.

Nesta esteira, sobre a experiência formativa no âmbito do Pibid, Quadros e Foiatto (2013, p.232) argumentam que

Podemos entender o modo conforme as ações do Pibid na escola pública possibilitam a integração dos licenciandos com a realidade concreta da escola, compreendendo como se conectam os saberes produzidos na universidade com os que emergem da escola e dos fazeres docentes. Todavia, esta trajetória inicial não é algo acabado, pois é apenas o primeiro passo na formação profissional que requer um contínuo processo de construção, exigindo reflexão, ação, dinamismo, movimento e intervenção.

Ainda, importa considerar as conclusões de Silva (2016), para quem

a participação no Pibid reforçou a escolha pela docência e também demonstrou que o caminho é manter-se sempre em busca do melhor para nossos alunos e para a escola, estando em constante contato com novas metodologias, práticas e o que for necessário no desenvolvimento profissional sem esquecer que o [aspecto] pessoal deve ser contemplado no decorrer desta caminhada.

O mencionado pelo referido estudante agrega-se ao que é defendido por Nóvoa (2002, p. 38-39), que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho leve e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Esse investimento pessoal em formação profissional é exposto por Flores (2016):

O Programa [Pibid] é excelente para o crescimento pessoal, para expandir nossos conhecimentos, para repensar a educação, para estar atualizado, para fazer o aluno se apaixonar pela matéria, entre outros. Isso tudo porque temos leituras, aprofundamento de conteúdo e diversos debates para construir um profissional com mais abordagens.

Existe, por parte dos licenciandos, o reconhecimento de que o Pibid é um programa fundamental que contribui para a formação. Os relatos evidenciam a importância do papel do Programa sobre o significado do ser professor, que vai se constituindo no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar e na vivência que envolve o trabalho do professor e a constituição de sua profissionalidade, rompendo com o isolamento que tem caracterizado o trabalho dos docentes em suas salas de aula e o distanciamento entre a educação básica e a universidade.

O projeto contribui para que os bolsistas em formação possam conhecer a realidade escolar, interagir e vivenciar práticas docentes que são fundamentais no processo de construção da sua identidade profissional num movimento que possibilita entender a escola como um espaço atravessado e configurado na coexistência de diferentes práticas. Também é preciso destacar que o Pibid é um espaço de construção de novos conhecimentos construídos no dia a dia da escola e o contato com os saberes e experiências que só na prática se consolidam.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é colocado numa condição de correlacionar o processo de formação inicial de professores na licenciatura com os saberes e fazeres instituídos no campo da prática profissional, a escola de educação básica, rompendo com a tradicional característica de muitos processos de formação pautados na denúncia de concepções e práticas que acontecem no ambiente escolar.

Ao tomar a escola e seus sujeitos como co-formadores de novos professores, trabalha-se na perspectiva da investigação para a mudança de cenários, tanto no que concerne à escola, quanto à formação universitária de professores, uma vez que são trazidos novos sentidos para os processos, trabalhando na perspectiva do contradiscurso acerca do esvaziamento do trabalho do professor: o docente como sujeito ativo de sua formação, dialogando as demandas de sua prática com os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados pela academia, demonstrando que teoria e prática não são campos antagônicos, mas que a teoria pedagógica se articula com a prática social da ação docente.

Ao reconhecer a escola como campo de formação no âmbito do Pibid, tem-se a materialização do caráter praxiológico defendido no texto. Em seu caráter teórico-prático, é entendido como um espaço de formação onde se aprende para si e para poder ensinar e, em seu caráter político-ideológico, o aprender para si e para poder ensinar estão diretamente relacionados ao espaço social da escola e são instituídos e instituintes da possibilidade de mudança.

Como política pública de formação inicial de professores, o Pibid subsidia para que os bolsistas se apropriem de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem da prática da docência e a valorização do espaço da escola como campo de experiência para formação inicial de professores. Contribui para problematizar novas formas de conceber a escola e o currículo e romper com certas lógicas cristalizadas e concepções consagradas sobre a noção de transmissão de informação.

## **REFERÊNCIAS**

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuição do Pibid para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.4, n.1, p. 151-174. jan./jun. 2013.

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos (Online)**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BENATTI, Natalia. **Entrevista**. Florianópolis (SC), 29 de março de 2016.

BESEN, Camila. **Entrevista**. Florianópolis (SC), 23 de abril de 2016.

BRUSAMARELLO, Andressa Fernanda. **Entrevista**. Erechim (RS), 18 de março de 2016.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli. O ensino de didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. **Diálogos educacionais**, Curitiba, v.12, n.35, p.79-101. jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5903&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

DENDENA, Daiane Paula. **Entrevista**. Erechim (RS), 13 de março de 2016.

ESTEVE, José Manuel. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FLORES, Ana Carolina Perusin. **Entrevista**. Erechim (RS), 05 de março de 2016.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação de formadores: um território a ser explorado. **PepSic.**, São Paulo, n. 32, p.134, 2011. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n32/n32a08.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, p. 24-55, 2014a. doi <http://dx.doi.org/10.18222/eae255720142823>. Acesso em: 17 mar. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. La formación inicial de profesores en Brasil. **Tabanque Revista Pedagógica**, v. 27, p. 15-24, 2014b.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2009.

KUHN, Marcos Adriano. **Entrevista**. Erechim (RS), 12 de março de 2016.

LINDO, Paula Vanessa de Faria; SOUZA, Reginaldo José; PAIM, Robson Olivino. O Pibid como 'terceiro espaço' na formação de professores de Geografia. In: Ricardo Luiz de Bittencourt. (Org.). **Pibid como estratégia de formação de professores**. Rio de Janeiro: Eulim, 2017, v. , p. 148-175.

MANSUR, Tally. **Entrevista**. Florianópolis (SC), 17 de março de 2016.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.9, p.51-75, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas dessa área. In.: REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. p. 153-165.

MARTINS, Rosa Elizabete Militz Wypczynski. A prática de ensino de Geografia como eixo articulador do processo formativo. In.: MARTINS, Rosa Elizabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine; GOULART, Ligia Beatriz. **Ensino de Geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC, 2014. p. 170-187.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo**. 10. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1998. 119p .

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti.; Et Al. **Escola e aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

NORA, Darlan, **Entrevista**. Erechim (RS), 24 de fevereiro de 2016.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAIM, Elison Antonio. Chegando à escola: um momento do fazer-se professor. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v.8, n.9. p. 125-139, 2006. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/859>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

PAIM, Robson Olivino; PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. “Tu vai se fazendo professor todos os dias”: Diálogos sobre estágio supervisionado e formação para a docência em Geografia. In: SILVA, Émerson Neves da (Org.). **Os desajios da universidade popular: a busca da construção possível**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p.35-58.

PEGORARO, Karine. **Entrevista**. Erechim (RS), 27 de fevereiro de 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUADROS, Daiane de Almeida. **Entrevista**. Erechim (RS), 11 de março de 2016.

QUADROS, Daiane de Almeida; FOIATTO, Kalize. Ensinando e aprendendo Geografia com o Pibid. In.: FERREIRA, Jeferson Saccol; MARASCHIN, Maria Lucia Marocco; CAMBRUSI, Morgana Fabiola (Org.). **Iniciação à docência: experiência, significações e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 227-233.

RIBEIRO, Danilo Stank. **Entrevista**. Florianópolis (SC), 16 de março de 2016.

SANTOS, Larissa Anjos. **Entrevista**. Florianópolis (SC), 20 de abril de 2015.

SCHMIDEL, Natiele Patrícia. **Entrevista**. Erechim (RS), 02 de março de 2016.

SILVA, Roselaine Iankowski Corrêa da. **Entrevista**. Erechim (RS), 02 de março de 2016.

SOBÉ, Kelenn. **Entrevista**. Florianópolis (SC), 20 de abril de 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das relações humanas. (Trad. João Batista Kreuch). 8 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **A filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura**: análise do tornar-se professora na prática da docência. Tese de doutorado. CECH/ UFSCar, 2002.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

---

### Sobre os autores

<sup>1</sup>**Robson Olivino Paim** 

E-mail: [robson.paim@uffs.edu.br](mailto:robson.paim@uffs.edu.br)

Universidade Federal da Fronteira Sul – Brasil.

Doutorando em Geografia – Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC].

<sup>2</sup>**Rosa Elisabete Militz Wypycynski Martins** 

E-mail: [rosamilitzgeo@gmail.com](mailto:rosamilitzgeo@gmail.com)

Universidade do Estado de Santa Catarina – Brasil

Doutora em Geografia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS].