

Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores: Um Olhar Autobiográfico

*Isabela Cristina Daeuble Girardi**

*Rita Buzzi Rausch***

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas - GPFORPE, cujo objetivo foi compreender as principais contribuições do PIBID à formação inicial docente. De abordagem qualitativa e do tipo autobiográfica, os dados foram gerados a partir de registros feitos pela primeira pesquisadora durante sua permanência no Programa. As categorias foram definidas pela frequência com que apareceram nos dados, sendo elas: alfabetização; letramento; docência; organização do trabalho pedagógico e pesquisa. Os dados apontam para uma formação fundamentada e esclarecida como professora alfabetizadora, o que pode acarretar em um posicionamento crítico diante das modas pedagógicas que cercam o ambiente escolar. A pesquisa aponta para a necessidade da permanência do PIBID como política pública na educação.

Palavra-chave: Formação inicial de professores. PIBID. Pesquisa autobiográfica.

* Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: isabelagirardi@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1404-8489>

** Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

Contribuciones del PIBID a la formación inicial del profesorado: una mirada autobiográfica

Resumen

Este artículo es resultado de una investigación en el Grupo de Investigación Formación del Profesorado e Prácticas Educativas – GPFORPE, cuyo objetivo fue comprender las principales contribuciones del PIBID para la formación inicial del profesorado. De enfoque cualitativo y del tipo autobiográfico, los datos se generaron a partir de registros hechos por la primera investigadora durante su estancia en el Programa. Las categorías se definieron por la frecuencia con que aparecieron en los datos, siendo ellas: alfabetización; letramientos; docencia; la organización del trabajo pedagógico; y investigación. Los datos apuntan una formación fundamentada y esclarecida como profesora alfabetizadora, lo que puede representar un posicionamiento crítico ante las modas pedagógicas que rodean el ambiente escolar. La investigación indica la necesidad de permanencia del PIBID política pública en la educación.

Palabras clave: Formación Inicial del Profesorado. PIBID. Investigación Autobiográfica.

PIBID contributions to initial teacher education: an autobiographical look

Abstract

This Article it's result of a research conducted within the Teacher Education and Educational Practices Research Group – GPFORPE, whose aim was to understand the main PIBID contributions to initial teacher education. With a qualitative approach and it uses the autobiographical method, the data were generated from records made by the first researcher during her stay in the Program. The categories were defined from the frequency that they appeared in the data, being: teaching reading and writing; literacy; teaching; pedagogical work organization; and research. The data point to a well-founded and enlightened teacher education as a literacy teacher, that results in a critical positioning in the face of pedagogical trends around the school environment. The research point to the need for permanence of PIBID as a public policy in the education.

Keywords: Initial Teacher Education. PIBID. Autobiographical Research.

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de iniciativa do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tem como objetivo fomentar a iniciação à docência, inserindo acadêmicos dos cursos de licenciatura no cotidiano escolar da rede pública, possibilitando-os experienciar metodologias de caráter inovador e interdisciplinar; aproximar a universidade da educação básica pública, incentivando as escolas a motivarem seus professores a participarem como cofomadores dos futuros docentes; e melhorar a qualidade da educação brasileira por meio do aperfeiçoamento da formação inicial de professores, articulando teoria e prática, elevando, assim, a qualidade das ações acadêmicas. Estudos realizados sobre o Programa apontam que “a ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 05).

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas - GPFORPE, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, cujo objetivo foi compreender as principais contribuições do PIBID à formação inicial docente. A primeira pesquisadora ingressou no PIBID na primeira fase do curso de Pedagogia, integrando o Subprojeto de Pedagogia - Alfabetização e Letramento por três dos quatro anos de sua graduação. Participando de forma ativa no subprojeto, essa experiência não apenas a inseriu na realidade escolar, como a possibilitou vivenciar o ciclo existente dentro da sala de aula: desde a recepção das crianças no primeiro dia de aula, passando pela elaboração do perfil da turma, construção de uma proposta pedagógica que dialogasse com o interesse das crianças, praticando a docência por meio de projetos didáticos planejados coletivamente com os estudantes e a professora regente, em um movimento de ação-reflexão-ação, até a finalização das atividades.

Para além das práticas docentes em sala de aula, a pesquisadora participou de reuniões quinzenais com a coordenadora do Subprojeto Pedagogia – Alfabetização e Letramento a fim de estudar as teorias norteadoras do subprojeto, tais como Alfabetização e Letramento, Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico, desenvolvimento da aprendizagem da criança, fazendo relação com o que vivenciava em sala de aula.

Vivenciou, ainda, junto à escola parceira do PIBID, processos da cultura escolar que não foram contemplados pelo estágio supervisionado, mas necessários para a efetiva formação docente, como por exemplo: reuniões pedagógicas; conselhos de classe; formações continuadas; e movimentos pedagógicos que envolveram outras turmas da escola, como: Circuito Literário, reorganização de turmas, oficinas de confecção de brinquedos com materiais recicláveis, oficinas de brincadeiras e organização de uma Brinquedoteca Escolar.

O processo prático na formação inicial da pesquisadora se deu, exclusivamente, por meio dos estágios supervisionados e pela iniciação à docência por meio do PIBID, no qual ela considerou o Programa um preparo docente de maior relevância à sua formação inicial. Desta forma, questiona-se: quais as principais contribuições do PIBID à formação inicial docente?



A pesquisa se caracteriza como autobiográfica, em que a primeira pesquisadora se coloca como principal sujeito a ser analisado. A identificação das principais contribuições se deu a partir de narrativas pessoais produzidas pela pesquisadora durante sua permanência no Programa, como o portfólio e o memorial reflexivo.

O artigo está estruturado em cinco partes: na introdução um breve histórico sobre a participação da pesquisadora no Programa, a questão problema, o objetivo e justificativa da pesquisa. Na segunda parte, abordam-se questões teóricas sobre a formação inicial de professores e o programa de iniciação à docência. Na terceira parte, explica-se o percurso metodológico utilizado na pesquisa. Na quarta parte, faz-se a análise dos dados. E por fim, na quinta parte, breves considerações sobre a pesquisa em questão.

2 A Formação Docente e o Programa de Iniciação à Docência

Os cursos de licenciatura, cujo objetivo é formar professores para atuarem nas instituições de Educação Básica, tem sido alvo de constantes discussões, advindas da insatisfação por parte dos Ministérios de Educação, professores formadores e professores em exercício, acerca dos problemas enfrentados a respeito das aprendizagens escolares, decorrente do distanciamento entre o contexto da formação e o trabalho docente (AMBROSETTI et. al., 2015).

Em análise minuciosa dos currículos das licenciaturas no Brasil, Gatti (2010) verificou que tais cursos têm acontecido de forma fragmentada no que diz respeito às áreas disciplinares e níveis de ensino, o que colabora com a dicotomia entre a teoria e a prática. Ao analisar os currículos do curso de Pedagogia, a autora percebeu acentuada desarmonia entre teoria e prática, favorecendo tratamentos mais teóricos, onde disciplinas de formação específica se encontram com abordagens mais descritivas. Já disciplinas como Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, na maioria dos currículos, acontece de forma genérica, deixando a desejar na relação com as práticas docentes. Além de verificar que a disciplina de Estágio Supervisionado acontece, em sua maioria, como atividade de observação, não constituindo em atividade de prática dos acadêmicos nas escolas.

Ao averiguar os currículos dos cursos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas¹, a autora identificou que mais da metade da carga horária desses cursos são destinadas a disciplinas de formação específica, reservando-se, apenas, cerca de 10% para a formação docente, além de, na maioria das ementas, não se observar articulação entre a formação específica e a formação pedagógica.

Desta forma, é possível perceber que a base formativa dos professores acontece de maneira comprometida, provocando frágil preparação para o exercício do magistério na Educação Básica, além de acarretar em uma “[...] especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduações [...]” (GATTI, 2010, p. 1374), formando um outro profissional diferente do professor.

Neste sentido, Nóvoa (2009, p. 17) demonstra preocupação acerca da formação inicial de professores, pois ela está permeada por um “[...] excesso de discursos, redundan-

¹ Gatti (2010) justifica a análise destes três cursos por serem disciplinas de maior carga horária na educação básica.

tes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”. A fim de resistir a esse discurso redundante, o autor aponta para a necessidade de uma formação inicial docente construída dentro da profissão, afirmando que somente o domínio do conhecimento específico não é suficiente, pois são necessárias, também, cinco facetas que remetem a disposições sobre o trabalho docente na sociedade contemporânea, correspondendo aos cinco P’s: Prática, Profissão, Pessoa, Partilha e Público.

Essas cinco facetas indicam uma formação inicial docente que aconteça dentro da profissão (Prática), onde a aprendizagem possa se centrar em casos concretos da realidade escolar; buscando colocar o professor da educação básica como coformador desse futuro professor (Profissão), a fim de devolver a formação de professores aos professores; trabalhando a formação inicial na perspectiva da autorreflexão e da autoanálise (Pessoa), uma vez que a figura do professor não se separa da pessoa que é o professor; enaltecendo o trabalho em equipe (Partilha), o que promove um sentimento de pertencimento à profissão tão importante para as mudanças educacionais; e possibilitando o diálogo com a sociedade (Público), a fim de garantir a qualidade e a sobrevivência da profissão docente.

Nóvoa (2009) considera essas cinco disposições como uma inovação na formação inicial docente e, conseqüentemente, na educação, pois combinam contributos científicos, pedagógicos e técnicos, colaborando para uma articulação entre a teoria e a prática.

As preocupações e discussões acerca das necessárias mudanças na formação inicial docente têm influenciado a criação de novas políticas de formação de professores. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, tem se apresentado como uma iniciativa em potencial ao promover a aproximação entre as instituições de formação inicial de professores e as instituições do exercício profissional no ensino básico.

O PIBID tem como finalidade fomentar a iniciação à docência a fim de aperfeiçoar a formação inicial de professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica brasileira; valorizar o magistério; elevar a qualidade da formação inicial docente, estreitando laços entre a educação superior e a educação básica; inserir acadêmicos de licenciatura no cotidiano escolar da rede pública de educação, a fim de experimentarem práticas docentes inovadoras que buscam a superação dos problemas nos processos de ensinar e aprender; incentivar escolas públicas a mobilizarem seus professores a participarem como coformadores no processo de formação dos futuros docentes; e contribuir para uma melhor articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas (BRASIL, 2010).

Segundo estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2014), o Programa tem contribuído em diversas dimensões: aos cursos de licenciatura, aos estudantes bolsistas, aos supervisores das escolas, aos professores das instituições de ensino superior (IES), às escolas e os seus alunos e na relação IES e escola pública. Aos cursos de licenciatura, o PIBID não só tem contribuído para a permanência dos acadêmicos, reduzindo a evasão e atraindo novos estudantes, como tem colocado em questão seus currículos, levando a repensá-lo a fim de integrar “saberes da ciência com a ciência da educação” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p.104). Tais mudanças têm gerado melhorias na qualidade dos cursos, valorizando, fortalecendo e revitalizando as licenciaturas e a profissão docente.



Quanto aos bolsistas de iniciação à docência, o Programa, por meio do contato direto dos licenciandos com o contexto da escola pública, tem incentivado planejar e desenvolver atividades de ensino de forma criativa, permitindo uma relação mais consistente entre teoria e prática, o que estimula o espírito investigativo e proporciona uma formação docente mais qualificada, além de contribuir com a valorização da profissão do professor por parte dos acadêmicos.

Com relação aos professores supervisores, o PIBID tem valorizado e reconhecido o seu trabalho na escola, uma vez que o aproxima do meio acadêmico e o ajuda a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento prático em uma perspectiva formativa, propiciando a reflexão sobre a prática e contribuindo para uma formação continuada qualificada. Favorece, ainda, “o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p.105).

A respeito das contribuições do Programa aos professores das IES, tem-se percebido maior aproximação desse professor com a realidade e as necessidades da educação básica, o que contribui para sua formação continuada, propiciando uma revisão sobre o ensino e a prática e a atualização de seus aspectos pedagógicos. Assim, tal aproximação favorece novas compreensões a respeito da educação, da escola e das práticas educativas.

No que concerne às contribuições do PIBID à escola e seus alunos, o estudo aponta para uma melhoria na qualidade do ensino através do estímulo e desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras, aulas mais criativas e práticas interdisciplinares, o que acarreta melhoria no desempenho dos alunos, aumento de sua autoestima e redução da evasão escolar². Tal relação ainda apresenta um uso mais frequente de laboratórios, melhor uso da biblioteca e maior utilização dos recursos tecnológicos existentes nas escolas, constituindo uma nova cultura interna escolar no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

Por fim, no que concerne a relação da IES com a escola pública, o Programa favorece um diálogo mais efetivo entre as instituições, renovando práticas e reflexões teóricas, avançando nas pesquisas relacionadas ao ensino. Tal relação estimula e favorece a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo entre bolsistas, supervisores e coordenadores de área, mobilizando para a realização de eventos que deem visibilidade às atividades desenvolvidas, atraindo a participação de alunos e licenciandos nas propostas. A presença dos bolsistas no ambiente escolar, ainda, renova a motivação de professores e alunos da educação básica, fortalecendo e valorizando os trabalhos dos professores e o magistério.

Ainda em tempo, Rausch e Frantz (2013, p. 623) apontam em uma pesquisa cujo objetivo foi analisar “as contribuições do PIBID à formação inicial de professores nos dizeres dos licenciandos pibidianos da FURB”, que o PIBID tem apresentado desdobramentos de reflexividade e pesquisa na formação dos futuros professores, o que gera mudanças na percepção da escola e da profissão docente, além de incentivar a produção de conhecimento por meio da pesquisa da própria prática, “fato esse que tende à qualificação do ensino a médio e longo prazo e valorização da profissão docente, cujo ator entra em cena e reivindica seu lugar na sociedade” (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 632).

2 A pesquisa faz destaque ao ensino médio.



O PIBID, por assim dizer, tem se apresentado como um Programa que potencializa a transformação e o beneficiamento dos sujeitos e das instituições envolvidas, promovendo mudanças no que diz respeito aos saberes docentes de seus diversos atores, provocando revisão das práticas formativas na universidade e melhoria das práticas pedagógicas nas escolas de educação básica. Para além disso, por meio de suas ações, o PIBID se aproxima das cinco disposições destacadas por Nóvoa (2009) para a formação docente, além de ser uma alternativa qualificada ao cenário de formação inicial de professores apresentado por Gatti (2010).

Em vista disso, o Programa se constitui “em rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 106), que precisa ser mantido, institucionalizado e tornado uma política de Estado, uma vez que promove a valorização profissional docente.

3 *Percurso Metodológico*

A pesquisa aqui proposta é de abordagem qualitativa, na qual se “defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive” (OLIVEIRA, 2008, p. 02), e do tipo autobiográfica, cujos procedimentos metodológicos são etnográficos, gerados por meio de narrativas.

A pesquisa autobiográfica é um método de investigação qualitativo e tem como base os escritos sobre a vida, ao considerar que todo percurso de vida é formativo, no sentido de organizar temporal e estruturalmente os aprendizados no decorrer de sua própria história. O movimento da abordagem autobiográfica é novo no universo pedagógico, resultado de uma insatisfação das Ciências Sociais acerca dos saberes produzidos, a fim de elaborar um conhecimento mais próximo do cotidiano dos professores e da realidade das escolas (NÓVOA, 2000).

Uma das principais qualidades dessa metodologia investigativa se dá pelo fato de acontecer por diversas formas de pesquisa, não existindo uma única forma de realizá-la. Tal diversidade fertiliza o elo entre biografia e educação, principalmente na formação docente, dado que “o próprio ato de escrever experiências vividas pode produzir autoconhecimento e emoções e afeta identidades e subjetividades” (GONÇALVES, 2008, p. 231). Portanto, a pesquisa autobiográfica se mostra um campo fértil para a autoformação através da reflexão e pesquisa, o que acarreta em um profissional crítico, questionador e autônomo em sua prática docente.

De acordo com o objetivo desta pesquisa, que foi compreender as principais contribuições do PIBID à formação inicial docente, optou-se por analisar, através de métodos científicos, dois tipos de documentos de narrativa pessoal produzidos pela primeira pesquisadora durante sua permanência no PIBID: seis portfólios e um memorial reflexivo. A constituição do *corpus* da pesquisa se justifica pela regra da pertinência, para a qual “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2011, p. 128).

No que diz respeito à análise e tabulação dos dados, inicialmente se recorreu à leitura flutuante (BARDIN, 2011) a fim de estabelecer um primeiro contato com os



documentos. Em seguida, foi feita análise do *corpus* às cegas, pelo procedimento de exploração, com a finalidade de construir as hipóteses a partir da leitura dos documentos.

Por meio deste movimento, as categorias de análise foram emergindo no transcorrer das leituras e definidas a partir da frequência com que apareceram nos dados, resultando em cinco categorias organizadas em ordem decrescente quanto à sua frequência nos documentos, sendo elas: alfabetização, letramento, docência, organização do trabalho pedagógico e pesquisa.

É importante salientar que a escolha por organizar as categorias de forma decrescente se deu pelo destaque que os processos de alfabetização e letramento tiveram em sua formação. Durante a graduação, devido à carga horária limitada da disciplina Alfabetização e Letramento no curso de Pedagogia, a primeira pesquisadora teve tais processos negligenciados em seu currículo. Deste modo, o PIBID se destacou pela forma como possibilitou a ela vivenciar e compreender tais processos por meio de leituras, discussões e trocas de conhecimento, além de vivenciá-los na prática.

4 Análise dos Dados

4.1 Alfabetização

Ao relatar seu contato inicial com o processo de alfabetização, a primeira autora revela, por exemplo, que

No começo eu não compreendia como as crianças faziam essas estratégias de leitura, não sabia o que era. [...] Na medida em que o tempo foi passando, e as atividades foram sendo realizadas, uma criança fez o seguinte comentário sobre a atividade realizada em sala: “Ah, temos que juntar as letras como em um jogo”. [...] A partir de então, comecei a entender as dificuldades das crianças e aprendi a intervir com elas. (Memorial, p. 03).

A primeira pesquisadora entende a alfabetização como um processo de direito para o exercício pleno da cidadania, o que exige responsabilidade, por parte dos professores, em desenvolver estratégias intencionais para a sua garantia. Ela, ao relatar em seu portfólio, comenta o processo de avaliação inicial da turma como procedimento de partida para a garantia de tal direito:

Começamos o dia com uma avaliação da turma. A avaliação tinha como objetivo analisar a hipótese alfabética das crianças. Ela corresponde por uma parte oral e outra escrita. Na oral, a professora apontava a letra, ou o número, e a criança tinha que identificar seu nome. Na parte escrita, havia figuras e as crianças tinham que escrever o nome dos objetos. (Portfólio 2 - p. 07)

A escola, assim, se encontra como principal agência para combater o analfabetismo, uma vez que os processos que nela acontecem se dão de forma sistematizada, metodológica e intencional, levando em conta as condições sociais, econômicas e culturais dos sujeitos (MORTATTI, 2004).

Entende-se, aqui, como processo de alfabetização a conversão de sons da fala em letras e combinações de letras; e conversão de letras e combinações de letras em sons; ou seja, a aquisição das habilidades de leitura e escrita, de modo a usá-las autonomamente (SOARES, 2016). Para além desse processo mecânico, a primeira pesquisadora se utilizou de estratégias para a compreensão, por parte das crianças, do que era escrito ou lido, como relata:

Para registrarmos a atividade, optamos pelas crianças desenharem e escreverem o que entenderam sobre o vídeo. A atividade de escrita seria algo planejado e com intervenção. É uma atividade que dá muito trabalho, mas se faz necessária. Somos três professores em sala e vamos em cada criança ajudar na escrita, questionar. É uma intervenção que faz a criança pensar sobre o que está escrevendo e a ajuda a perceber que a escrita é uma representação da fala. (Portfólio 4 - p. 08)

Percebe-se que o conceito de alfabetização, por parte da primeira autora, se amplia para além da abordagem mecânica, no qual o indivíduo usa as habilidades de leitura e escrita, e contempla a abordagem da língua escrita como meio de expressão/compreensão e a importância que se atribui a aprendizagem da leitura e da escrita nas diferentes sociedades.

Ainda sim, destaca-se a importância de estratégias intencionais ao processo individual de cada criança, como ocorre quando a primeira autora relata que uma estratégia de reorganização de turma se caracterizou da seguinte forma:

separamos os grupos de acordo com suas hipóteses silábicas. A primeira professora ficou com as crianças que estavam no início do processo de escrita, o segundo professor e eu ficamos com o grupo de hipótese silábico alfabético e a terceira professora, junto com a psicopedagoga da escola, ficaram com o grupo com a hipótese de escrita avançada. No nosso grupo, decidimos por intervir individualmente com cada criança, então trabalhei somente com três crianças. A atividade era de escrita: em uma folha, com umas cinco imagens de animais, as crianças tinham que escrever o nome dos animais, separa-los por sílaba e depois escrever uma frase para cada animal. Nosso grupo não conseguiu escrever as frases devido ao tempo, tínhamos apenas uma aula. Ao trabalhar com eles, percebi que duas crianças não haviam avançado em suas concepções de escrita, elas ainda indicavam uma letra para cada sílaba com valor sonoro. Isso me deixou preocupada, pois foi assim que elas saíram do primeiro ano. Não houve trabalho efetivo para seus avanços e, desta forma, estagnaram no tempo. Outra criança também está na mesma situação: uma letra para cada sílaba. A diferença é que eu não o acompanhei no ano passado, então não sei dizer se houve avanço ou não (Portfólio 4 – p. 14-15).

No relato, ao descrever a estratégia da atividade, organizando grupos de proximidade alfabética, a primeira pesquisadora caracteriza o processo multifacetado que é a alfabetização. Assim sendo, cada faceta não pode ser considerada, isoladamente, como alfabetização. Entende-se, então, que o processo de alfabetização não é, e não pode ser um único método. São métodos, um “[...] conjunto de procedimentos que, com base em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orientam essa aprendizagem, em cada uma de suas facetas” (SOARES, 2016, p. 50).



A alfabetização é um processo a ser apreendido pelo ser humano, pois sua criação é resultado de uma invenção cultural e não algo inato ao sujeito. Assim, “a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientam o processo de aprendizagem do ler e do escrever” (SOARES, 2016, p. 45), como quando a primeira pesquisadora relata que

Ao escrever ‘Educação Física’, a primeira professora questionou a turma do porque da letra ‘s’, de Física, ter som de /z/. Uma criança respondeu: “porque é metido”. Então, outra criança complementou: “é porque o ‘s’ está entre duas vogais”. (Portfólio 4 - p. 05)

Entende-se, então, que a aprendizagem da escrita não pode ser considerada uma aquisição de um código, pois não é um sistema que substitui outro. O sistema alfabético já é esse sistema primeiro e, deste modo, pode ser caracterizado tanto como um sistema de representação, quanto um sistema notacional: sistema de representação, pois ao se servir de tal sistema, o sujeito reconstrói o processo de invenção da escrita, a fim de se apropriar de sua construção e regras; e sistema notacional, pois ao entender o que a escrita representa, o sujeito precisa aprender a representar os símbolos que caracterizam os sons da fala e sua posição dentro do sistema.

Percebe-se, diante dos relatos, que a primeira pesquisadora participou dos momentos formativos de modo significativo. Conhecer os sujeitos, por meio de uma avaliação diagnóstica, para planejar atividades intencionais; entender que o processo de alfabetização é multifacetado e necessita ser ensinado por meio de diferentes métodos; perceber que os sujeitos, ao aprenderem sobre a escrita, passam pelo processo de reconstrução da mesma para compreendê-la; são vivências experienciadas pela pesquisadora que acarretam em uma formação esclarecida sobre alfabetização.

4.2 *Letramento*

As análises de alfabetização e de letramento acontecem de formas separadas, mas entende-se aqui que, mesmo sendo distintos, são processos indissociáveis.

Ao descrever as atividades realizadas, a primeira pesquisadora relata que

O projeto apresentado neste segundo semestre foi letramento puro. Utilizamos a literatura ‘O Carteiro Chegou’ para abordarmos as várias funções sociais da escrita e da leitura. A obra relata o trajeto de um carteiro pelos contos de fadas. A cada página, um tipo de correspondência era entregue a um personagem diferente. [...] As correspondências tinham conteúdos diferentes, tais como: carta, panfleto, cartão postal e cartão de aniversário. Situações cotidianas as quais a escrita e a leitura mostravam sua importância. (Memorial, p. 02-03)

Isso se dá, pois, por muito tempo, dirigiu-se maior preocupação ao estado ou condição de analfabeto do sujeito, ou seja, aquele que não sabia ler e escrever. Recentemente é que se percebeu que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]” (SOARES, 2003, p. 20).

O sujeito, ao fazer uso da leitura e da escrita no seu cotidiano, passa a ter uma condição cultural e social diferente da que tinha antes. A realização de atividades que propiciem tal avanço se fazem necessárias na escola, a fim de que se garanta autonomia no uso da leitura e da escrita, como quando relata que

Depois da conversa inicial, partimos para a pesquisa. A maioria dos grupos conseguiu responder as questões. Foi interessante que, durante a pesquisa nos livros, algumas crianças foram direto ao sumário para buscar informações de onde encontrar o tema pesquisado. (Portfólio 6 - p. 15)

Soares (2003, p. 38) explica que “[...] a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”. A primeira autora descreve que

Depois da socialização dos cartazes, a primeira professora explicou um pouco sobre o gênero cartaz, para que ele servia e qual a diferença dos cartazes produzidos em sala para os outros que conhecemos. Foi explicado que o cartaz traz informações e pode ter imagens também; que o nosso cartaz era diferente, pois era único, com muitos detalhes e tínhamos um objetivo com todos eles. Uma estudante chegou a comentar que uma conhecida dela organizou um cartaz informativo sobre o mosquito da dengue. Este comentário nos mostra a importância de se trabalhar os gêneros com atividades significativas para as crianças, onde elas façam uso deste gênero na vida delas, não somente para “ganhar uma nota” na escola. (Portfólio 6 – p. 07).

Tal relato exemplifica que, enquanto a alfabetização necessita de um ensino sistemático e intencional, o letramento pode ser apreendido apenas olhando os demais fazerem (KLEIMAN, 2005). Deste modo, um sujeito analfabeto que participa, mesmo que de forma marginal, de práticas de letramento em sua comunidade, pode ser considerado letrado, pois ele “não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a lançando mão do alfabetizado” (SOARES, 2003, p. 47). Assim, é necessário entender que existem diferentes níveis de práticas de letramento e todas elas variam de acordo com a situação, necessidades, demandas e contextos cultural e social em que o sujeito está imerso, como explica em sua vivência:

[...] No finalzinho do semestre passado (2013/2) comecei a trabalhar na área de recreação no [clube] T. T. C., com crianças de um nível financeiro e social elevado e diferente das crianças [da escola] F. L. Esse contraste foi um grande aprendizado, pois me mostrou o nível de letramento das duas partes. Mostrou-me a grande importância do professor trabalhar com a perspectiva de alfabetizar letrando nas escolas públicas. (Memorial - p. 02)

Neste sentido, a escola se encontra como principal agência de letramento, pois, como instância mediadora entre a família e a sociedade, desenvolve processos educativos regulares, sistematizados e intencionais, garantindo condições para a ampliação do nível de letramento (MORTATTI, 2004) e participação dos sujeitos de forma autônoma nas diferentes situações cotidianas.



As aprendizagens acerca do processo de letramento dos sujeitos se deram de forma acentuada durante a participação da primeira pesquisadora no PIBID. Observa-se que suas vivências potencializam seu conhecimento sobre o conceito e entende as ações que isso implica, principalmente quando destaca a necessidade de se alfabetizar letrando nas escolas públicas, pois entende a existência de níveis de letramento, o que exige um planejamento sistematizado e intencional das atividades.

4.3 Docência

Os saberes necessários para o exercício docente vão além do domínio dos conteúdos, abrangendo conhecimentos pedagógicos, didáticos e da realidade onde se atua. Muitos desses conhecimentos se efetivam, de fato, no contato com o cotidiano da escola.

É visível, e preocupante, a lacuna existente entre a formação inicial e a realidade escolar, fazendo com que o primeiro contato do acadêmico aconteça por meio do estágio supervisionado, que muitas vezes, não passa de uma simulação da prática. Deste modo, a concreta aprendizagem sobre como ensinar acontece nos primeiros anos de inserção do docente no campo profissional, logo depois de formado. A primeira pesquisadora destaca o PIBID como contribuinte para o estreitamento entre a formação inicial e a realidade escolar, como relata:

Foi um semestre que fiz muitas conexões entre o que aprendi em sala de aula e executei no PIBID, assim, tudo começou a fazer sentido. A sensação que tenho é que à medida que lemos e praticamos mais, tudo começa a fazer sentido. (Memorial - p. 03)

A etapa de inserção do professor no exercício de sua profissão é marcada pela transição entre a formação inicial docente e a apropriação do mundo trabalhista, tornando-se um profissional plenamente qualificado. É durante esse período de transição que o professor desenvolve sua identidade docente. O professor recém-chegado à escola enfrenta eventos escolares de forma mais estressante, pois “eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123). A pesquisadora aponta a importância de ter vivenciado alguns desses eventos durante a participação no Programa sob a supervisão de uma professora experiente:

Eu tinha medo de como agir diante do primeiro dia de aula, como recepcionar as famílias e as crianças, qual a primeira conversa com a turma. Com a Profa. C. isso fluiu naturalmente, mas acredito que um dia ela também teve esse medo. Penso que é bom participar do PIBID nesses momentos, pois estamos trabalhando com grandes professores que nos ajudam nessas horas. (Memorial - p. 05).

Grande parte da vida profissional do professor se constrói nos primeiros anos de exercício docente, se caracterizando como um período de intensas aprendizagens. Esse período, de certo modo, pode ser prejudicial aos sujeitos estudantes, pois

os principiantes tendem a ter o que podemos descrever como uma estrutura de conhecimento ‘superficial’, umas poucas ideias gerais e um conjunto de detalhes co-



nectados com a ideia geral, mas não entre si. Os especialistas, por outro lado, tem uma estrutura de conhecimento profunda e multinivelada, com muitas conexões inter e intraniveladas (BEREITER; SCARDAMALIA apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 128).³

Os choques de realidade nos primeiros anos de atuação profissional independem da formação inicial recebida, pois são questões que se resolvem somente na prática cotidiana. As transformações que acontecem são marcadas pelas dificuldades na relação com os estudantes, no planejamento adequado ao perfil de turma, em “administrar a sala de aula, [...] motivar os alunos, [...] relacionar-se com os pais e com os companheiros, enfim, [...] sobreviver pessoal e profissionalmente” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 132). Questões como essas, essenciais e indispensáveis para o desenvolvimento coerente e evolutivo de um professor, sublinharam a participação da pesquisadora no PIBID, como descreve:

Quando iniciamos a próxima parte do projeto, a prof. C. teve que sair da sala para resolver alguns problemas, então o prof. J. e eu ficamos na sala com a turma. Em minha opinião, foi muito difícil ter a atenção da turma. Levamos muito tempo chamando atenção, acalmndo-os. Quando conseguimos o mínimo de atenção da turma, começamos a explicar a próxima atividade, no meio da explicação o C. e o M. ficaram fazendo bagunça o tempo todo, não paravam um minuto. Chamei atenção, uma, duas, três vezes e nada. Isso me deixou um pouco frustrada. [...] Conversando com a prof. C. sobre este episódio, a professora me acalmou, esclarecendo que era fim de ano, que as crianças estavam cansadas, nós professores também estávamos e não era pra eu me sentir frustrada, pois isso acontece. (Portfólio 3 – p. 07-08)

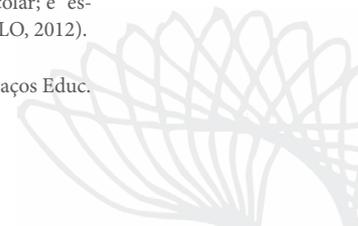
O PIBID se destaca na inserção precoce da primeira pesquisadora no campo escolar, amenizando os futuros choques de realidade advindos da inserção autônoma na profissão. É importante salientar que o Programa não pretende formar um professor especialista, imune aos diversos eventos escolares cotidianos, pois é impossível, uma vez que o cotidiano escolar é dinâmico. Mas ele procura atenuar algumas questões para que o período de transição não seja tão prejudicial aos estudantes e menos estressante ao professor.

4.4 Organização do Trabalho Pedagógico

O planejamento do trabalho pedagógico é o princípio de uma prática significativa no ambiente escolar. Para isso, é necessário integrar os sujeitos ao planejamento das atividades, pois são sujeitos com história, modos de agir e entender o mundo, de forma a constituírem suas identidades. Planejar considerando os sujeitos, suas famílias e histórias foi uma ação presente durante a participação da primeira pesquisadora no PIBID, como relata:

No decorrer das primeiras semanas de aula, observamos, nos momentos de lanche, que as crianças consumiam salgadinhos, bolachas recheadas, pastéis, refrigeran-

³ O termo “principiante” é usado para os docentes recém-formados que acabaram de ingressar no campo escolar; e “especialista” é o termo utilizado para professores com mais de cinco anos de experiência (VAILLANT; MARCELO, 2012).



tes, ou não consumiam nada. Com a elaboração do perfil de turma, percebemos que crianças e famílias precisavam de mais informações a respeito do que é uma alimentação saudável. A partir dessa realidade decidimos trabalhar com o projeto Alimentação Saudável. (Memorial – p. 05)

É necessário entender o currículo escolar como parte da construção identitária dos sujeitos e, assim, o planejamento deve ser considerado como uma ferramenta de diálogo entre o professor e os estudantes, ajustando seus interesses, necessidades e conhecimentos com o plano pedagógico da escola. Esse exercício dialógico se fez presente na formação da pesquisadora, como escreveu em seu memorial:

Foi um semestre bem diferente e desafiador: o prof. J. e eu organizamos um projeto que tratou dos cuidados com o meio ambiente. Aprendemos a observar nas crianças as vontades do que aprender, como por exemplo: por que e como chove? A partir dessas observações delínhamos nosso novo projeto e, claro, aproveitamos vários pontos do nosso último projeto. (Memorial – p. 08)

Ao planejar, é preciso atentar para a escassez de tempo que se enfrenta dentro da instituição escolar. Muitos são os conteúdos programáticos para pouco tempo de trabalho com os estudantes. Planejar o tempo de forma flexível possibilita retomar diferentes perspectivas do conhecimento em variadas situações didáticas e diversificar a organização do trabalho pedagógico e o tempo didático da sala de aula, oportunizando aos sujeitos diferentes formas de aprendizagem, “o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir nenhum estudante” (NERY, 2007, p. 112).

As Modalidades Organizativas do trabalho pedagógico (NERY, 2007) se apresentam como alternativa de ação para um planejamento flexível de organização qualitativa do tempo didático e contribuem para uma articulação e integração entre as áreas do conhecimento, não resolvendo todos os problemas, mas contribuindo para uma mudança qualitativa. Elas são: Atividade Permanente, Sequência Didática, Projeto e Atividade de Sistematização.

A Atividade Permanente pode acontecer diária, semanal, quinzenal ou mensalmente, e objetiva maior aprofundamento em determinada área do conhecimento. A primeira pesquisadora se utilizou das atividades permanentes em seu planejamento, como relatou:

A fim de que o trabalho fizesse sentido para as crianças, e que elas entendessem o sentido da obra abordada, utilizamos a atividade permanente de leitura para lermos os contos de fadas abordados no livro. Depois que todos os contos que a obra aborda foram lidos é que iniciamos o projeto. (Memorial – p. 04)

A Sequência Didática organiza o trabalho pedagógico em forma de sequência por um período de tempo estabelecido pelo professor. Diferentemente do Projeto, a Sequência Didática não prevê um produto final. Os planos de aula, de um modo geral, seguem essa organização.

O Projeto didático, como organização do trabalho pedagógico, prevê um produto final. Definido o produto final, estabelecem-se os objetivos geral e específicos, determina-se o tempo de desenvolvimento, dividem-se as tarefas e, por fim, avalia-se o trabalho

desenvolvido. Ele acontece de maneira compartilhada e desenvolve a autonomia dos sujeitos, bem como a responsabilidade de cada um para com o grupo.

Durante os três anos de permanência da primeira pesquisadora no Programa, ela desenvolveu, em parceria com outros bolsistas ID's, seis Projetos didáticos diferentes, sendo a modalidade organizativa que mais se destacou. Eles são: Projeto Reconto dos Contos de Fadas; Projeto Cantigas de Roda; Projeto 'O Carteiro Chegou'; Projeto Alimentação Saudável; Projeto Cuidando do Meio Ambiente; e, por fim, Projeto O Surgimento da Vida no Planeta Terra.

A Atividade de Sistematização objetiva sistematizar determinado conhecimento que está sendo trabalhado com os sujeitos, a fim de fixá-lo. Ela pode ocorrer dentro de projetos e sequências didáticas. A pesquisadora desenvolveu atividades de sistematização constantemente durante o desenvolvimento dos projetos, como relata:

[...] A partir disso planejamos e sistematizamos as propostas que seriam desenvolvidas. O trabalho contemplou estudos sobre o processo de formação do Planeta Terra, o surgimento da vida, a identificação dos primeiros seres vivos, o conhecimento de como eram os dinossauros e como foram extintos e sobre como viviam os homens das cavernas. A sistematização se deu por meio da organização de portfólios individuais. [...] (Portfólio 6 – p. 02)

Por meio das ações desenvolvidas no PIBID, a primeira pesquisadora compreendeu que o planejamento deve acontecer de forma significativa, relacionando, sempre, o interesse das crianças com o plano pedagógico da escola. A fim de organizar o tempo pedagógico da sala de aula e considerar as particularidades das crianças, a pesquisadora se utiliza da articulação entre as modalidades organizativas, o que promove uma mudança qualitativa nas propostas pedagógicas.

4.5 Pesquisa

Existe um consenso literário sobre a importância da pesquisa na formação inicial docente. Ao mesmo tempo, não há consenso no que diz respeito à concepção de pesquisa na área de formação docente. Isso pode ter ocorrido pelo fato de o termo “pesquisa” ter sido banalizado por alguns docentes, reduzindo a pesquisa à leitura e reescrita do conhecimento que já existe.

A pesquisa implica na produção de novos conhecimentos através de procedimentos rigorosos, implicando na comunicação dos resultados, além de se caracterizar como uma prática reflexiva e crítica, por meio do aprofundamento teórico, sistematização, problematização e interpretação dos dados (LÜDKE, 2001).

Embora se entenda a importância da pesquisa científica na formação inicial docente, ainda não há espaço determinado e decidido para ela no currículo dos cursos de licenciatura no Brasil (LÜDKE, 2001). Neste sentido, o PIBID se apresentou de extrema importância para a efetivação da pesquisa durante a formação inicial da primeira pesquisadora, pois, durante seus três anos de permanência no Programa, ela participou da elaboração de artigos e resumos publicados em anais de evento. A ação da pesquisa no PIBID é explicada pela primeira autora em seu memorial:



O objetivo principal do subprojeto Pedagogia: Alfabetização e Letramento é integrar saberes e fazeres docentes entre educação básica e universidade, especialmente no que se refere aos processos de alfabetização e letramento das crianças. Para tanto, tem buscado constantemente o aprofundamento teórico-metodológico a respeito desta questão. Tempos semanais são destinados à leitura, avaliação das ações desenvolvidas e planejamento de novas ações, o que oportuniza um movimento de ação-reflexão-ação renovada, constante. Além disso, o subprojeto tem desenvolvido ações formativas como estudos, seminários, palestras e participação em eventos científicos, entre outros. (Memorial – p. 01-02)

Stenhouse (1975) defendeu o movimento da prática do professor pesquisador e Schön (1983) corroborou com suas duras críticas a formação tecnicista, apresentando a proposta do profissional reflexivo. Dessa visão, surge a ideia da pesquisa como parte do trabalho do professor, a fim de superar a dicotomia entre teoria e prática. A investigação como parte do trabalho do professor visa sua autonomia profissional, emancipação e reflexão crítica sobre seu trabalho docente.

Vivenciar práticas de pesquisa durante a formação docente possibilita compreender que a prática tanto pode questionar a teoria, como pode, também, confirmá-la. As práticas docentes trazem questões, dúvidas, e a teoria ajuda a interpretá-las, entendê-las e propor ações de superação das questões. Por intermédio do PIBID, a pesquisadora pode socializar resultados advindos de pesquisa-ação, que a ajudaram a compreender todo o trabalho pedagógico que estava desenvolvendo com as crianças e o seu desenvolvimento profissional, possibilitando uma formação emancipatória, participativa e crítica.

É preciso explicar que existe diferença entre o professor reflexivo e o professor pesquisador, pois, nem todo professor reflexivo é um professor pesquisador, embora o contrário seja verdadeiro. A pesquisa implica em uma atitude reflexiva e, tanto o professor pesquisador, quanto o professor reflexivo, devem desenvolver atitudes críticas e emancipadoras. Através do PIBID, a primeira pesquisadora pode pesquisar mais sobre sua prática docente, de modo a entendê-la e problematizá-la, como descreve:

Outro evento importante que aconteceu foi o V Seminário Institucional do PIBID e III Simpósio Nacional sobre Docência, nos dias 11, 12 e 13, em Lajeado, no Rio Grande do Sul, intitulado “Ser Professor: desafios e possibilidades”. Participei do evento, pois fui apresentar um trabalho do segundo semestre de 2014, da escola Felipe Schmidt, em nome de todo o grupo. Nosso trabalho tratava dos possíveis caminhos de se alfabetizar crianças letrando, por meio de projetos e atividades significativas. (Memorial, p. 07)

A convivência com professores pesquisadores, por meio do PIBID, foi importante para desenvolver atitudes de professora pesquisadora. Para além dos estudos que sustentam sua prática, a primeira pesquisadora desenvolveu pesquisas acerca de seu trabalho docente, de modo que sua participação em eventos para socialização de tais pesquisas foi uma constante. Tais estudos, reflexões e pesquisas, possibilitaram seu entendimento sobre a função social da escola, a importância de uma prática pedagógica democrática e inclusiva e a real necessidade de se alfabetizar na perspectiva do letramento dentro de uma escola pública.



5 Considerações Finais

A formação inicial de professores, no Brasil, tem sido marcada pela fragmentação dos currículos, na qual se priorizam componentes mais teóricos e as atividades de estágio acontecem em forma de observação, acarretando em uma formação frágil para o exercício docente. Nóvoa (2009) aponta para a necessidade de uma formação construída dentro da profissão, defendendo a necessidade de cinco disposições sobre o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, correspondendo aos cinco P's: prática, profissão, pessoa, partilha e público.

Pesquisas têm apontado o PIBID como um movimento propulsor da qualidade da formação inicial docente, uma vez que ele potencializa as vivências práticas da docência de forma diferenciada e significativa, proporcionando o estreitamento entre teoria e prática.

Percebendo a relevância do PIBID, buscou-se compreender as principais contribuições do Programa à formação inicial docente por meio da leitura flutuante (BARDIN, 2011) dos materiais produzidos pela primeira pesquisadora durante seus três anos de participação no Programa. As categorias de análise foram selecionadas a partir da frequência com que apareceram nos documentos, resultando em cinco: alfabetização, letramento, docência, organização do trabalho pedagógico e pesquisa.

O PIBID se mostrou um programa potente na formação inicial da primeira pesquisadora, uma vez que a inseriu no cotidiano da sala de aula e promoveu a participação da professora supervisora como sua coformadora, se aproximando com os P's de Prática e Profissão. Proporcionou, ainda, sua participação em eventos sobre educação, socializando práticas desenvolvidas, o que se aproxima com o P de Público. Ainda, durante seus três anos de participação, a pesquisadora desenvolveu materiais reflexivos, utilizados nesta pesquisa, sobre suas vivências, acordando com o P de Pessoa.

Para além da formação proposta por Nóvoa (2009), dentro dos limites desta pesquisa, a formação docente da primeira pesquisadora se deu de forma diferenciada do que aponta a pesquisa de Gatti (2010), uma vez que ela vivenciou práticas inovadoras durante três dos seus quatro anos de graduação, acompanhada de uma professora supervisora e com leituras sobre suas práticas.

A partir da análise dos dados, é possível perceber uma formação aprofundada sobre alfabetização e letramento, além de leituras e entendimento sobre a organização do trabalho pedagógico. A formação inicial da primeira pesquisadora corrobora com as pesquisas que apontam o PIBID como um potencial na formação docente.

O PIBID se apresenta, mais uma vez, como um programa de excelência na formação inicial de professores, por promover o estreitamento entre teoria e prática. No que diz respeito à vivência da pesquisadora no Programa, os dados apontam para uma formação significativa como professora alfabetizadora, considerando que os dados que mais se destacaram foram alfabetização e letramento; sucedido de experiências que ensinaram a pesquisadora a ensinar, amenizando o choque com a realidade da inserção autônoma na profissão; passando pelo entendimento da organização do trabalho pedagógico, que considera o interesse das crianças e planeja atividades significativas; culminando no professor pesquisador, que reflete e pesquisa sobre suas práticas e a sala de aula. Percebe-se,



então, uma formação fundamentada e esclarecida, o que pode acarretar em um posicionamento crítico diante das modas pedagógicas que cercam o ambiente escolar.

Isto posto, é preciso atentar para a importância da permanência do Programa nas instituições de formação inicial docente, transformando-o em uma política pública de excelência tanto para a formação dos futuros professores, quanto para o aumento da qualidade da educação básica, pois ele implica ações, por parte dos diversos atores envolvidos, que contribuem com a efetivação da escola pública de qualidade.

Referências

AMBROSETTI, N. B.; et. al. O PIBID e a aproximação entre Universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/sSmusz>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 24 jun. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/Vf1Cn6>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

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, 120p. Disponível em: <<https://goo.gl/YTtFK>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/JTwVgF>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

GONÇALVES, T. V. O. Estudos (auto)biográficos e narrativos: o grupo de estudos e pesquisas sobre formação de professores do NPADC/UFPA. In: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e Letramento em foco: linguagens nas séries iniciais. Ministério da Educação. Ciefel/IEL. UNICAMP, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/wCN2vs>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/3tsnJE>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

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

NÓVOA, A. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, A.. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**. v. 2, n. 3. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/8x9DBK>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p.620-641. Ago. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/6cHAhM>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SHÖN, D. **The reflexive practioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed., 7. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Isabela Cristina Daeuble Girardi

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Bolsista FAPESC/SC - Brasil. Graduada em Pedagogia pela FURB. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas - GPFORPE/FURB. Integrante da RIPEFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisadores sobre Formação e Práticas Docentes.

Rita Buzzi Rausch

Doutora em Educação pela UNICAMP. Pós-doutoranda em Educação na UFSC. Professora pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Líder do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas - GPFORPE/FURB. Integrante da RIPEFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisadores sobre Formação e Práticas Docentes.



