

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: REFLETINDO SOBRE AS EXPERÊNCIAS

Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo
PIBID/CAPES/UERN
suelisilva.17@hotmail.com

RESUMO:

Discutir as relações entre universidade e escola pública no processo de formação docente é a temática central deste trabalho. Assim, enfoca-se as contribuições dessa parceria para a (re)constituição dos processos interativos que nelas se constroem. Para a compreensão do que se propôs, fundamentou-se a análise à luz dos estudos de Gauthier (2006), Tardif (2003), Tardif e Lessard (2012), Kleiman (2008), entre outros, na perspectiva de compreender três aspectos inerentes ao processo de formação de professores, nesse contexto: a importância do PIBID como programa formativo, as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos, no desenvolvimento das ações planejadas e as mudanças constatadas, ao longo do processo. Destacou-se as ações do PIBID como contexto investigativo que direcionou essa reflexão, enfatizando a sua importância ao possibilitar ao graduando vivenciar o espaço da escola, em todas as suas dimensões, ainda no período de sua formação inicial, como também ao professor da escola parceira que tem a oportunidade de dinamizar o seu processo de formação continuada, de forma contextualizada e devidamente orientada. A análise revelou as mudanças por que passaram esses sujeitos, ao longo do período de inserção nas atividades do Programa, podendo-se destacar o aprimoramento do senso crítico em relação aos problemas escolares, decorrente da prática reflexiva que permeia as ações, o qual resulta dos processos dialógicos inerentes ao contexto da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. FORMAÇÃO. DOCÊNCIA

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entre as ações do MEC para aproximar universidade e escola destacam-se programas de apoio e fortalecimento dos cursos de graduação, como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, possibilita aos graduandos, já a partir do início do curso, ter um contato direto com a realidade das escolas de educação básica, o qual vem conferir elemento significativo a este estudo.

É mister destacar que este trabalho é um recorte da análise de relatórios semestrais do PIBID, referente a quatro (04) semestres de atividades, no período de julho/2011 a junho/2013. Em se tratando de um recorte, optou-se por analisar relatórios de três (03) estudantes e relatórios de um (01) professor, escolhidos dentre os que dão maior visibilidade acerca da contribuição do Programa para a formação inicial do estudante do

Curso de Pedagogia e para a formação continuada do professor da escola pública, parceira da universidade, no desenvolvimento do subprojeto.

Na primeira parte deste trabalho, é feita a apresentação do PIBID como contexto investigativo que direcionou essa reflexão, onde se destaca a sua importância por possibilitar ao graduando vivenciar o espaço da escola, em todas as suas dimensões, ainda no período de sua formação inicial, como também ao professor da escola parceira que tem a oportunidade de dinamizar o seu processo de formação continuada de forma contextualizada e devidamente orientada. A segunda parte diz respeito à análise, que revelou as mudanças por que passaram esses sujeitos, ao longo do período de inserção nas atividades do Programa, podendo-se destacar o aprimoramento do senso crítico em relação aos problemas escolares, decorrente da prática reflexiva que permeia as ações, o qual resulta dos processos dialógicos inerentes ao contexto da sala de aula.

Para a compreensão das contribuições que se identifica nos dados construídos para este trabalho, fundamentou-se a análise à luz dos estudos de Gauthier (2006), Tardif (2003), Tardif e Lessard (2012), Kleiman (2008), entre outros, na perspectiva de compreender três aspectos inerentes ao processo de formação de professores, nesse contexto: a importância do PIBID como programa formativo, as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos, no desenvolvimento das ações planejadas e as mudanças constatadas, ao longo do processo.

2 O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES A PARTIR DO PIBID

O PIBID foi criado em 2007, para auxiliar na formação de novos professores que atuarão na Educação Básica, inserindo-os na realidade das escolas e dos alunos, para que vivenciem experiências de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva inovadora e adequadamente orientada, visando também ao estreitamento das relações entre a universidade e a escola. Destinado a estudantes dos cursos de licenciaturas, a experiência enfocada neste trabalho se desenvolve no Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu – CAP, da Universidade do Estado do Rio grande do Norte - UERN (doravante CAP/UERN), em Patu-RN, a partir de um subprojeto, inserido num projeto institucional¹, que objetiva dar conta de questões basilares que permeiam a prática

¹ Através da portaria 260/2010, a CAPES define que as universidades devem criar projetos institucionais, aos quais são agregados subprojetos elaborados pelos cursos de licenciaturas da instituição, que tenham

pedagógica – o *que, para que e como ensinar* – as quais devem estar presente em todo o processo formativo do estudante de Pedagogia, na construção de sua profissionalização², e na formação continuada do professor da educação básica, no que diz respeito ao aperfeiçoamento da profissionalidade³.

A proposta do subprojeto PIBID/Pedagogia/CAP/UERN define dois objetivos macros: garantir uma formação de qualidade aos licenciandos, através de práticas pedagógicas inovadoras e promover a integração entre o CAP/UERN e a comunidade escolar. Assim, espera-se desenvolver experiências formativas que possibilitem um processo mútuo de aprendizagem entre os graduandos e os professores da educação básica, que atuam na escola.

De acordo com as orientações da CAPES, postuladas na Portaria 260/2010, os bolsistas do PIBID dividem-se em três categorias: 15 estudantes de iniciação à docência, selecionados no curso que propõe o subprojeto; 03 supervisores, selecionados entre os professores da escola parceira; e 01 coordenador de área, professor do curso que propõe o subprojeto, escolhido pelo pares na plenária departamental. Esses sujeitos desenvolvem as ações planejadas no subprojeto, numa escola da rede pública de ensino, as quais consistem em reuniões sistemáticas de planejamento e avaliação, ações pedagógicas no interior da escola, que podem ser na sala de aula ou em outro espaço da escola, como reuniões de pais e mestres, reuniões administrativas, ações formativas da escola direcionadas ao seu quadro docente, atividades recreativas, dentre outras.

Segundo Tinoco (2008, p. 22), os processos de formação continuada que se desenvolvem atualmente no contexto da escola pública

Constituem um conjunto de forças a que os professores estão sujeitos e que os professores agem sobre a confluência das forças entre a ciência, a formação acadêmica, as leis, as iniciativas governamentais e a sala de aula, ressignificando suas ações, embora não possamos pensar em um movimento de transposição linear nem concomitante.

interesse no Programa e se agreguem ao perfil definido no documento. Na UERN, o Projeto Institucional intitula-se: PIBID/UERN e Escolas Públicas Integradas na Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

² Nóvoa (1992) diz que a Profissionalização corresponde ao seu *status quo* do professor, conquistado a partir de sua formação profissional, que lhe garante uma posição na sociedade, a partir das políticas públicas a eles direcionadas.

³ Profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. É diretamente relacionado ao exercício da profissão docente (PERRENOUD, 2002).

A estrutura organizacional do Programa permite à coordenadora de área do subprojeto Pedagogia/PIBID, no CAP/UERN, acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das atividades realizadas no contexto do Programa, onde os graduandos observam os processos interativos que se constroem, na relação professor/aluno, e na administração de conflitos gerados não só no espaço da sala de aula, como também entre os diferentes atores presentes na escola. Essas atividades permitem perceber as diferentes ações que ali se desenvolvem no que diz respeito às dúvidas, às aprendizagens, às trocas e também às necessidades que emergem desse contexto discursivo, relativos à formação inicial do graduando em pedagogia e à formação continuada do professor da educação básica.

O diferencial do PIBID, em relação a outros programas formativos, oriundos de políticas governamentais, diz respeito ao estreitamento da relação universidade/escola e à aproximação dos futuros professores (graduandos em Pedagogia) e professores atuantes na rede básica de ensino, portanto, já inseridos no processo de profissionalidade. As relações que se constroem entre esses dois grupos constituem um significativo patrimônio investigativo que possibilita a reflexão sobre os questionamentos dos futuros professores e dos professores experientes, frente aos desafios inerentes ao exercício da docência.

3 UNIVERSIDADE E ESCOLA: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

A discussão ora posta, sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial e continuada de professores tem a intenção não só de discutir a relação universidade/escola, como de socializar as ações que lhe dão forma, através da análise dos processos de aprendizagem que se desenvolvem nesses espaços. Assim, apresenta-se uma reflexão sobre aprendizagem que se constrói nesses contextos formativos, por graduandos, em sua formação inicial, e por professores experientes, em seus processos contínuos de formação.

Kleiman (2008) aborda as incertezas que permeiam o universo da ação docente e atribui o fato ao desconhecimento das teorias que embasam os documentos oficiais que tratam da mudança paradigmática profissional. A análise dos dados que dão forma a

este trabalho mostra que o PIBID, como programa de iniciação à docência, tem contribuído para se romper com situações constatadas pela autora, como o empobrecimento cada vez mais acirrado da relação universidade/escola, no que diz respeito à estruturação do ensino com base na prática social.

O PIBID possibilita ao aluno a inserção na prática social acadêmica e ao professor da escola básica a exploração e apropriação de práticas inerentes ao cotidiano da escola, de forma que “as atividades analíticas que constituem as práticas situadas no curso de formação [sigam] a ação social, voltada para o letramento⁴ para o local de trabalho” (KLEIMAN, 2008, p.50). A preocupação em manter o olhar voltado para as mudanças que permitem o desenvolvimento das ações definidas no subprojeto sempre esteve presente, nas ações do subprojeto, conforme dados de seu primeiro relatório:

As ações do PIBID na Escola têm gerado uma mudança de atitude entre seus professores e membros da equipe pedagógica, no sentido de despertá-los para a importância da socialização de experiências, da implantação de propostas inovadoras e da reflexão contínua sobre o processo de ensino/aprendizagem. No âmbito da Licenciatura em Pedagogia, o Programa está contribuindo para a compreensão da importância do envolvimento entre a Universidade e as escolas de educação básica, como fator preponderante para o fortalecimento da formação do professor, no contexto acadêmico e da formação cidadã do aluno da educação básica, no contexto da escola parceira. (RELATÓRIO DA COORDENAÇÃO, jan./2012.)

Para a compreensão das contribuições referidas, são abordados três aspectos inerentes ao processo de formação de professores, nesse contexto: a importância do PIBID como programa formativo, as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos, no desenvolvimento das ações planejadas e as mudanças constatadas, ao longo do processo

No que diz respeito ao primeiro aspecto, procurou-se perceber a importância do PIBID para o fortalecimento do processo de formação do professor. Assim, identificou-se, tanto no discurso dos estudantes quanto no discurso do supervisor, que a relação teoria/prática é um ponto de grande relevância por eles apontado:

⁴ O uso do termo, pela autora, reporta ao Projeto ‘Letramento do professor: práticas acadêmicas e construção de saberes’, que integra as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Letramento do Professor, certificado pela Unicamp no Diretório CNPq. Ver site <http://www.letramento.iel.unicamp.br>. Neste trabalho, porém, a citação foi conferida para denotar a apropriação de saberes, pelos professores, como resultado de um trabalho cooperativo que tem se desenvolvido no interior da escola e que está possibilitando resultados promissores para a prática docente dos professores envolvidos.

O [PIBID] tem um diferencial de podermos está sempre caminhado junto à teoria e prática⁵, proporcionando um vínculo de troca de experiência entre os graduandos e os supervisores (professores).

(M.C. – Supervisora, Relatório 4)

Através deste programa nós bolsistas temos a oportunidade de fazermos a relação entre a teoria e a prática, podendo então refletirmos sobre os impactos e a importância de oferecermos, enquanto docentes, uma educação de qualidade voltada inteiramente para a realidade do educando. (C.S. – Estudante, Relatório 1)

O PIBID tem qualificado, através de práticas interdisciplinares pedagógicas, a minha formação, pois tem favorecido o confronto da teoria estudada na universidade com as experiências docentes; ao passo que se estuda a teoria, o programa dá a oportunidade de empregá-la na prática. (R.P. – Estudante, Relatório 1)

O PIBID, dentro do contexto do campus avançado de Patu/RN, está representando não somente mais um título, mas a construção da identidade do pedagogo, uma experiência que possibilitará uma profissionalização garantida pelas teorias preditas pela universidade. (M.A. – Estudante, Relatório 2)

Percebe-se, nas considerações de M.A., o seu entendimento de que o PIBID está possibilitando aos estudantes, obter o que as teorias predizem. Importa frisar, no entanto, que as afirmações apresentadas foram construídas num contexto reflexivo que revela uma compreensão que vai além da mera aplicação da teoria. Assim, evidencia-se que os futuros professores começam a superar o “modelo aplicacionista do conhecimento”, ao qual se refere Tardif (2003), quando critica a dinâmica institucionalizada dos cursos de formação que separam o momento de estudo da teoria do momento de sua aplicação na prática da sala de aula:

Tal modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. Por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três pólos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática (TARDIF, 2003, p. 271)

O discurso do estudante M.A., em outro relatório, leva diretamente para a constatação de que o programa formativo em discussão oportuniza a inserção de um

⁵ Todas as palavras que se encontram sublinhadas, nas apresentações dos dados em análise, são grifos nossos.

modelo de formação mais dinâmico, em que o aluno tem contato direto com a realidade da escola em todas as suas dimensões, indo além da carga-horária destinada ao estágio, que é comprovadamente insuficiente:

O programa PIBID representa uma importância considerável pelo fato do graduando no período acadêmico adquirir práticas reais que meneiam a escola pública, e ainda averiguar ineficiências nesses espaços. Apesar de a universidade garantir em seu currículo o estágio supervisionado, que não é descartável, pois existe no programa do curso, o PIBID é um período em longo prazo de investigação, ação e reflexão sobre o que é a escola, seus participantes, suas ações, e etc.
(M.A. – Estudante, Relatório 3)

A afirmação do estudante remete à discussão de Tardif e Lessard (2012), quando apresentam a escola como espaço socio-organizacional com características próprias, que abriga indivíduos que agem de acordo com o que essas características determinam para atingir os fins que a instituição propõe. Refuta-se, então, que o PIBID permite ao estudante não só estar nesse espaço, mas inserir-se nele, se apropriar de suas rotinas e agir de acordo com o que determina a natureza dessa estrutura organizacional, com todos os conflitos e tensões que lhes são próprios.

O segundo aspecto proposto, nessa discussão, trata das dificuldades que os bolsistas vivenciam no desenvolvimento das ações do Programa. Apesar de haver um discurso positivo generalizado, em todas as esferas que discutem as ações do PIBID, seja na escola, seja na universidade, não se pode desconsiderar que esses espaços são também locais de conflitos, muitas vezes provocados por dilemas que emergem das “tensões internas à profissão, pois devido à própria natureza da organização na qual trabalham, os docentes são convocados a resolver – ou pelo menos tentar resolver – os dilemas que se apresentam no próprio ambiente organizacional” (TARDIF E LESSARD, 2012, p. 79).

Na dinâmica do PIBID, é permitido ao estudante atuar junto ao professor em todas as ações da sala de aula, desde o planejamento até o exercício da docência, inserindo-se, efetivamente, no trabalho do professor. Por isso, encontra-se, nos relatórios, discussões sobre algumas nuances dessa relação, os quais dizem respeito ao entendimento/receptividade das professoras supervisoras em relação às ações que esses se propunham a realizar na escola.

As professoras se mostraram resistentes ao novo, bem como aos resultados expostos por nós. Pudemos perceber que os problemas apresentados pelas professoras, de fato existiam, porém os responsáveis por tantas dificuldades eram as próprias, ou seja, encontramos nas práticas adotadas nas salas as respostas para tantas questões. (C.S. – Estudante, Relatório 1)

Notou-se que as professoras supervisoras não compreenderam como seria a atuação do aluno bolsista; surgiu o pensamento que as atividades a serem desempenhadas, seriam como um professor de reforço, o que foi logo desmistificado com explicitações sobre o programa nas reuniões. (R.P. – Estudante, Relatório 1)

É claro que existia uma resistência em determinadas situações da intervenção, uma delas é quando havia ponderações da gente quanto ao planejamento que deveria ser mais praticado entre os professores diante das dificuldades que se apresentavam, bem como também da sua reflexão sobre prática (...) pela omissão de achar que tudo estar perfeito e que não há a necessidade de modificar as situações. (M.A. – Estudante, Relatório 1)

Desenvolve-se o trabalho, no espaço do PIBID, de forma bastante colaborativa, com avaliações constantes, replanejamento e adequações de tarefas, com vistas à otimização do trabalho pedagógico e melhoria da aprendizagem do aluno dos anos iniciais. Porém, a princípio, vivenciou-se alguns conflitos, considerados como “resistência ao novo”, uma vez que as supervisoras chegaram a sentir-se “incomodadas” quando se tentou mostrar que algo poderia melhorar em suas práticas de sala de aula. No entanto, isso foi superado, à medida que o grupo se integrava e seus componentes começavam a compreender melhor a proposta e se apropriar de seus propósitos. Esse fato é confirmado em relatório posterior, da própria supervisora:

Essa troca de saberes e reflexão traz benefícios para toda escola. Uma vez que nós docentes procuramos de forma reflexiva a superação de problemas identificados na sala de aula, de forma que possamos com isso buscar soluções que possam proporcionar a melhoria da nossa prática e alcançarmos o tão esperado objetivo, ou seja, a melhoria do processo ensino aprendizagem. (M.C. – Supervisora, Relatório 3)

A afirmação da professora permite considerar a importância das relações dialógicas que se configuram nas ações desenvolvidas pelo PIBID. O movimento de formação recíproca e crescimento contínuo que emerge entre os estudantes de iniciação à docência e os supervisores evidencia o papel articulador desse Programa nos

processos formativos que se desenvolvem na universidade, enquanto instância formativa, e nas escolas, como *locus* do exercício profissional.

A ação coletiva inerente à dinâmica do Programa permite aos bolsistas a partilha constante de elementos que são próprios da ação docente, os quais dizem respeito não só à rotina da aula como também aos questionamentos e às dúvidas que permeiam o universo do professor. O acompanhamento sistemático das ações do PIBID, através de reuniões de planejamento e avaliação, resulta em novas práticas e novos saberes que se materializam na ação pedagógica desenvolvida em sala de aula, a partir da mudança de atitude dos envolvidos.

As mudanças provocadas pelo desenvolvimento das ações do PIBID constituem o terceiro aspecto discutido, neste trabalho. As novas atitudes percebidas entre os bolsistas, tanto os graduandos de pedagogia, quanto o professor da escola parceira, denotam o interesse crescente que eles passaram a cultivar por conhecimentos novos os mais diversos, como eventos, publicações, projetos e práticas pedagógicas diferenciadas.

Os relatórios analisados mostram como os estudantes e supervisores discutem/envolvem-se/apropriam-se dos conhecimentos que circulam nesse espaço formativo, seja através dos textos escritos que fundamentam o trabalho, seja nas discussões desses textos e/ou nas relações desses com as ações planejadas e desenvolvidas. Os dados apresentados, a seguir, comprovam a afirmação:

... por trazer em sua proposta o incentivo maior a nossa atuação e formação, porque nos incentiva refletir diariamente sobre a nossa prática. (M.C. – Supervisora, Relatório 4)

Pude analisar no crescimento experiencial que adquiri nesse semestre, planejando as atividades junto à professora, que aprendi com as ações da professora, por meio de um processo reflexivo, analisando sua prática, como também analisando a minha própria prática. As considero relevantes, pois o professor vai se fazendo a cada dia, ou seja, ele se forma educador todos os dias. (R.P. – Estudante, Relatório 3)

Percebi também que a chave para o sucesso está no olhar do professor para sua prática, para os efeitos que ela tem causado dentro da sala de aula. Através desse olhar, o professor pode então refletir sobre os problemas encontrados dentre sua clientela e assim poder tomar atitudes capazes de gerar algum benefício tanto a curto quanto a longo prazo. (C.S. – Estudante, Relatório 3)

Compreende-se, portanto, que a apropriação de saberes, presentes em seus discursos, pode ser compreendida como ações de “letramento para o local de trabalho” (KLEIMAN, 2008, p. 50) que se desenvolvem nesse contexto formativo. As ações do PIBID, como política de formação, proporcionam uma análise das implicações tanto no processo de formação inicial do graduando em Pedagogia, como no de formação continuada dos professores da rede básica de ensino, fortalecendo, assim, o ensino público, nos níveis básico e superior.

A criação ainda recente do programa restringe as pesquisas sobre o tema, porém, os relatos de experiência apresentados em eventos sobre o PIBID, promovidos pela CAPES e pelas IES participantes, tem revelado a sua potencialidade como objeto de investigação no que diz respeito à operacionalização das políticas públicas para a educação e à compreensão das inovações pedagógicas que se desenvolvem no interior da escola, capitaneadas pelas universidades. A reflexão proporcionada pela análise das impressões dos próprios sujeitos permite afirmar que é chegado o momento tão esperado de a universidade ocupar um lugar dentro da escola da rede básica, visando a fortalecer o ensino que se oferta nessas duas dimensões da educação – a fundamental e a superior.

O PIBID deve ser uma política constante nas nossas escolas, pois os futuros docentes necessitam dessa experiência maior na sua formação. (M.C. – Supervisora, Relatório 4)

...até as dificuldades e os desafios enfrentados no percurso das atividades no programa, considero como relevantes, pois, foram através deles que adquiri maturidade, competência e eficiência na carreira profissional, além de impulsionar os esforços para conquistar objetivos que pareciam impossíveis de serem atingidos. Até porque, nossa competência não é provada quando tudo vai bem, mas como nos comportamos nos momentos de dificuldades e desafios. E não é, que até nesse ponto, fui provada diariamente nas ações do PIBID. (R.P. – Estudante, Relatório 4)

Referendando o exposto, é notório dizer que “quanto mais o docente souber sobre o seu objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem” (KLEIMAN, 2008, p. 512). O impacto que práticas formativas como o PIBID tensionam sobre a ação pedagógica, na sala de aula, mobiliza o professor no entendimento de conteúdos teóricos da matéria e na apropriação dos

métodos didáticos para ensiná-la, incluindo também os conhecimentos diversificados sobre as condições de trabalho e o perfil dos alunos da escola.

4 PARA CONTINUAR O DEBATE

Atuando como coordenadora de área do subprojeto Pedagogia/PIBID, no CAP/UERN, acompanhou-se sistematicamente o desenvolvimento das atividades realizadas no contexto do Programa, onde os graduandos observam os processos interativos que se constroem, na relação professor/aluno, e na administração de conflitos gerados não só no espaço da sala de aula, como também entre os diferentes atores presentes na escola. Essas atividades permitem perceber as diferentes ações que ali se desenvolvem no que diz respeito às dúvidas, às aprendizagens, às trocas e também às necessidades que emergem desse contexto discursivo, relativos à formação inicial do graduando em pedagogia e à formação continuada do professor da educação básica.

Assim, entende-se que os processos formativos desenvolvidos no PIBID podem ser tratados, neste trabalho, como espaços de letramento para os graduandos e para os professores da escola, os quais resultam da compreensão da formação e da prática docente como ações recíprocas, constituintes de processos de aprendizagem contínua, oriundos da ação e da prática reflexiva sobre a ação”.

Os sentidos que se constroem nos processos interacionais podem ter origem as mais diversas, especialmente num contexto de formação profissional onde se misturam os anseios do estudante em formação inicial e a incerteza que, muitas vezes, cristaliza o ceticismo do professor que já vivencia há alguns anos a atividade docente. O que se pretendeu mostrar, neste trabalho, foi que o espaço em discussão apresenta-se promissor para se lançar mão de modelos investigativos que permitam refletir sobre a relação universidade/escola e sobre as contribuições que os programas formativos, alicerçados nessa relação, podem trazer para a formação inicial e continuada de professores.

4 REFERÊNCIAS

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente – 2. ed. – Trad. Francisco Pereira – Ijuí: Unijuí, 2006 (Coleção Fronteiras da Educação).

KLEIMAN, Ângela. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professores**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIBID/UERN e Escolas Públicas Integradas na Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – Projeto Institucional, Ano 2011, Coordenadora Anadja Marilda Braz Gomes.

PIBID/UERN/CAP – Subprojeto Pedagogia, Ano 2011, Coordenadora de Área: Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo

PIBID/UERN/CAP – Relatório da Coordenação – ref. junho a dezembro/2011, Ano 2012, Coordenadora de Área: Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana – 7. ed. – Petrópolis: Vozes, 2012.

TINOCO, Glícia M. A. de M. **Projetos de letramentos**: ação e formação de professores de língua materna. Campinas (SP): 2008. Tese de Doutorado.