

Revista de Ensino de Geografia

ISSN 2179-4510

www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br

Publicação semestral do Laboratório de Ensino de Geografia – LEGEO

Instituto de Geografia – IG

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

ARTIGO

SUJEITOS E SABERES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO PIBID

Clarice Cassab¹
Andréa Moreira²
Gilmar Vianella³

RESUMO

O trabalho resulta da experiência como coordenadora e dos supervisores do subprojeto Geografia do PIBID na Universidade Federal de Juiz de Fora, no período de junho de 2016 a março de 2019. Nesse período, o PIBID foi implantado no total de seis escolas da cidade, envolvendo dezenas de discentes do curso de Licenciatura em Geografia da UFJF. Ao longo dessa experiência se evidenciou o importante papel que o Programa tem tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores. Ao possibilitar uma prematuridade socialização profissional, o PIBID contribuiu significativamente para que os licenciandos refletissem de maneira crítica sobre as questões a serem enfrentadas quando do cotidiano escolar. Isso, por sua vez, resultou num conjunto de ganhos relativos à sua formação inicial. Do mesmo modo, os professores-supervisores foram desafiados a repensarem suas práxis à luz das questões e contribuições trazidas pelos licenciados a partir de suas vivências na Universidade. Desse modo, este texto intenta apresentar algumas dessas contribuições no processo formativo desses dois sujeitos diretamente envolvidos na realização do subprojeto Geografia. Outro objetivo é enfatizar a relação indispensável entre Universidade-escola como espaços formativos para ambos. Além disso, este artigo pretende contribuir para o debate acerca da relevância do PIBID como importante estratégica pedagógica na formação de profissionais engajados com a realidade escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação inicial. PIBID. Socialização profissional.

¹ Doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: clarice.torres@ufjf.edu.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); docente da rede de ensino municipal de Juiz de Fora-MG. E-mail: andreamoreirajf@hotmail.com

³ Licenciado em Geografia; docente da rede de ensino estadual de Juiz de Fora-MG. E-mail: gilmarvianella@ig.com.br

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constituindo-se como importante programa de formação inicial e continuada. Seu principal objetivo é a aproximação dos licenciandos à realidade das escolas já nos momentos iniciais de sua formação, de maneira a estimular a escolha pela docência na escola básica.

Para tanto, ele oferta bolsas de iniciação à docência aos licenciandos, os quais são imersos na realidade escolar ainda em sua graduação. Atualmente, a imersão deve se dar nos períodos iniciais do curso, obrigatoriedade presente no último edital do PIBID lançado em 2018. Diferentemente dos estágios e práticas escolares, constantes na matriz curricular das licenciaturas, o PIBID não se configura como obrigatório, sendo, dessa forma, uma atividade extraclasse.

Além dos discentes da universidade, o Programa também concede bolsas aos professores da escola básica que acolhem os licenciados, tornando-se seus supervisores na escola, e aos docentes da Universidade que orientarão e coordenarão cada subprojeto.

Um dos objetivos do programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica (CAPES, 2017). Ele visa ainda estimular os futuros professores a participarem de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. O intuito é que as escolas públicas de educação básica se tornem ativas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. São, portanto, sujeitos desse processo não apenas os licenciandos, mas também os docentes supervisores, os professores dos cursos de licenciatura que coordenam os subprojetos, além, é claro, dos jovens escolares.

O PIBID na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi implementado como atividade da Pró-Reitoria de Graduação, em 2010, como resultado da aprovação do projeto no âmbito do edital do PIBID-2009. Nesse projeto, as áreas de Ciências e Matemática foram as contempladas como prioritárias. O PIBID Geografia teve início em 2012 compondo, inicialmente, uma das ações desenvolvidas pela Faculdade de Educação. Em junho de 2016, o Departamento de Geociências, ao qual se vincula o curso de Licenciatura em Geografia,

acolheu o PIBID como parte de suas atividades e passa a integrar uma das políticas do DEGEO.

De 2012 a 2019, o subprojeto desenvolveu um conjunto de ações para a formação inicial e continuada de professores, em que visa a melhoria do ensino de Geografia nas escolas públicas de Juiz de Fora e a redução da distância entre a Universidade Federal de Juiz de Fora e a escola básica. Ao longo desses anos foram atendidas seis escolas na cidade e dezenas de alunos do curso de licenciatura estiveram envolvidos.

Este texto tem como finalidade apresentar algumas considerações a respeito das contribuições do PIBID Geografia na formação inicial e continuada do docente. Portanto, ele não pretende refletir sobre os efeitos do PIBID na formação dos jovens escolares. Serão consideradas apenas as experiências formativas vividas tanto pelos discentes do curso de licenciatura em Geografia da UFJF quanto dos docentes supervisores. A intenção é mostrar como o PIBID é um espaço formativo capaz de contribuir para o enriquecimento das práticas dos atuais e futuros docentes.

O texto se divide em três momentos. No primeiro, a reflexão acerca dos espaços formativos aos quais esses sujeitos estão inseridos quando das ações do PIBID, quais sejam: a universidade e a escola. O objetivo é sublinhar a centralidade do diálogo entre ambos no processo de formação docente. Nos dois últimos serão apresentadas algumas considerações acerca das contribuições do PIBID Subprojeto Geografia tanto na formação inicial dos licenciando quanto na formação continuada dos professores supervisores.

Nesse trabalho, os bolsistas – licenciandos e supervisores - aparecem como coautores ativos na produção e reflexão dos conhecimentos gerados por sua inserção no subprojeto e os supervisores como orientadores e co-formadores dos bolsistas de iniciação à docência na escola.

2 UNIVERSIDADE E ESCOLA COMO ESPAÇOS FORMATIVOS: ORIENTAÇÕES DO PIBID-GEOGRAFIA

A universidade é o primeiro espaço formativo para quem deseja se tornar um professor. No entanto, a formação docente é um processo de aprendizagem que não se encerra nela e que envolve uma série de outros fatores, tais quais a própria história de formação dos docentes, como alunos, e a aproximação dos saberes ligados à escola.

Para Tardif (2012), o saber docente é sempre plural e composto por uma fusão de saberes originários da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e da

experiência. Desse modo, ele é heterogêneo, plural e produzido socialmente. Neste texto nos interessa entender o PIBID como espaço de produção de saberes experienciais tanto para os discentes licenciandos como para os docentes supervisores. Os saberes experienciais são definidos pelo autor como todos aqueles desenvolvidos a partir do trabalho cotidiano, aflorando da experiência. Eles compõem um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação e nem dos currículos” (TARDIF, 2012, p. 48).

No entanto, embora estejamos pensando o PIBID também como um espaço de construção de um saber experiencial, isso não ocorre sem as mediações e relações com os demais conhecimentos que compõem o saber docente. Assim, aqueles oriundos da formação profissional, disciplinar e curricular orientam e fundamentam todas as ações desempenhadas no Programa. Implica, portanto, entender o PIBID Geografia como uma experiência de formação inicial para os discentes – em que os saberes curriculares e disciplinares são permanentemente colocados em diálogo como a experiência concreta de se estar em sala de aula – e de formação continuada aos docentes supervisores – na medida em que os saberes da experiência são confrontados com o debate em torno da ciência geográfica e dos processos formativos dos futuros licenciados. É no diálogo entre saberes e práticas, provenientes do espaço escolar e da universidade, e mediado pela Geografia científica e escolar, que o subprojeto PIBID Geografia UFJF buscou constituir-se como espaço formativo para todos os sujeitos envolvidos.

O ser professor exige a constituição de um processo que demanda a história de vida dos docentes e a relação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares. Para alcançar esse intuito, buscou-se construir caminhos que unissem dialogicamente aos saberes produzidos nas universidades e os concebidos nas escolas. Isso porque ainda em consonância com Tardif (2012, p. 286).

A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Essa concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, Iufm etc.) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas.

No PIBID, o diálogo entre os saberes e as práticas produzidos na universidade e na escola assume centralidade no processo de formação inicial do futuro docente, bem como na formação continuada do professor que já se encontra nas salas de aula das escolas públicas. Isso porque ele

tem como concepção pedagógica uma formação pautada na colaboração de uma construção de uma nova cultura educacional, com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente pautada com a teoria e prática, universidade e escola, docentes e discentes, propiciando a interação entre os saberes prévios da docência, os conhecimentos teórico-práticos e saberes da pesquisa acadêmica (DOMINSCHEK e ALVES, 2017, p. 634).

Universidade e escola são, desse modo, espaços formativos do docente em um processo que é contínuo e integrado. Por meio dele também podem ser revistos conteúdos, currículos, métodos e processos num movimento imbricado e no qual saberes devem ser compartilhados de maneira não hierárquica. Isso significa a não realização de práticas que meramente repliquem conteúdos, saberes e metodologias aprendidos na academia ao ambiente escolar, nem tão pouco uma prática que não seja pensada teórica e metodologicamente.

Para Növoa (2003, p. 5), é

evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

O autor chama atenção não apenas para a importância das experiências vividas no espaço escolar, como também para a necessária reflexão sobre elas. Essas não podem ser encaradas meramente numa perspectiva voluntarista ou num “achismo” pedagógico. Ao contrário, elas exigem a adoção e a orientação de um arcabouço teórico-metodológico que permita a construção de uma real práxis. A relação universidade-escola não deve ser entendida como sendo espelho de uma relação linear e dual entre teoria (universidade) e prática (escola).

Em realidade, afirma-se a inseparabilidade entre esses dois campos, mesmo reconhecendo suas particularidades. A práxis é a categoria que nos permite construir e decifrar essa indissociabilidade na medida em que reúne a atividade da consciência e a atividade sobre o real. A prática, desse modo, é fundamento da teoria, pois vinculada às necessidades da vida humana. Contudo, essa não é uma relação direta, e sim, de unidade e

dependência, portanto, dialética em que o sentido de uma somente se realiza na relação com a outra.

Nas palavras de Konder (1992), a práxis é

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Nessa dialética, a prática completa o elemento teórico em que realiza o processo de conhecimento do mesmo modo que a teoria dá sentido a ela. Esse duplo movimento dá forma à unidade teoria-prática. Freire (1996) salienta essa unidade ao tratar da relação pesquisa-ensino. Para o autor,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino contínuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

A prática pedagógica precisa conter, portanto, a preocupação com a rigorosidade metódica, deve ter pesquisa, criticidade, ética, reflexão crítica sobre a prática, competência profissional. Além de curiosidade, respeito à autonomia e aos saberes do educando, comprometimento, disposição para a transformação, liberdade e diálogo (FREIRE, 1996).

A compreensão desse movimento por parte dos bolsistas licenciandos e supervisores é um dos elementos constitutivos das ações empreendidas no subprojeto Geografia e afirma a necessidade de se respeitar as particularidades de cada saber, bem como o necessário diálogo entre eles. Aproximação que não pode ser tamanha que anule a legitimidade dos conhecimentos produzidos na escola em prol de um falso discurso da ciência ou que mobilize apenas conteúdos e conhecimentos que transitam na esfera do senso comum ou que são considerados obsoletos do ponto de vista científico e da relevância social.

Se, por um lado, não basta saber Geografia para ser professor de Geografia, certamente, é fundamental que o professor tenha uma formação que contribua em sua compreensão a respeito do processo de produção dos conhecimentos geográficos. O desafio é construir uma reflexão sobre a especificidade de se ensinar Geografia na escola – o que significa entender, entre outras questões, que a Geografia que o professor trabalha na escola é diferente da

Geografia que é produzida nos centros de pesquisa – e os avanços teóricos e conceituais da Geografia (CASSAB, 2009). Essa conversa deve ainda ser tangenciada pelo método didático-pedagógico, acomodando o que se ensina, o contexto escolar e a realidade dos educandos, de forma que o conhecimento geográfico escolar não seja uma trivialização e/ou simplificação dos conteúdos e práticas apreendidos no curso de formação inicial.

Em sua concepção e mediante suas ações, o PIBID pretendeu aproximar universidade-escola reconhecendo não apenas seus papéis individualizados, como também as inter-relações necessárias para que se consolidem como espaços co-formadores. Ao assumir essa orientação o subprojeto tem tanto na escola como na universidade os *locus* na formação dos licenciados em Geografia. Tal concepção vem ao encontro do afirmado por Castrogiovanni (2011). Para o autor,

O contato com a complexidade da cultura escolar transforma a vida de qualquer sujeito e tem contribuições importantes enquanto experiência do sujeito comprometido com a busca do conhecimento. (...) acreditamos que somente o cotidiano escolar, entendido como espaço social, histórico, antropológico e pensado como local de trabalho coletivo e criativo, com experiências qualificadas e significativas, pode animar e reforçar a opção pela profissão (...) (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 65).

Segundo os objetivos gerais do PIBID, o subprojeto Geografia buscou inserir os alunos no universo escolar de forma a estimular o conhecimento, a observação, a proposição e a execução de atividades didático-pedagógicas que trabalhassem os conteúdos geográficos de maneira inovadora e reflexiva. Para tanto, procurou estimular tanto que os educandos pensassem a Geografia como um saber cotidiano e uma chave de compreensão e apreensão do mundo, quanto que os docentes supervisores estivessem constantemente (re)pensando suas práticas, bem como o próprio currículo de Geografia. Outro intuito é que por meio das práticas e vivências na escola, os pibidianos contribuissem com reflexões, críticas e proposições relativas aos conteúdos, às práticas e ao currículo do próprio curso de licenciatura.

A imersão precoce no universo escolar teve o potencial de construir uma prática que desse ouvido aos sujeitos escolares como ativos na formação inicial dos futuros docentes. É nesse sentido que, para Gatti *et all* (2014), o PIBID assume papel transformador na medida em que propicia a troca de saberes entre os diversos sujeitos envolvidos no ensino, pois promove o contato contínuo no espaço escolar e no universitário. Tal diálogo, por sua vez, deveria estimular as instituições partícipes a repensarem seus currículos e práticas, recolocando a escola e seus professores como co-formadores dos futuros docentes.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID-GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIADOS DE GEOGRAFIA

A formação do professor é diretamente vinculada aos contextos sócio-históricos em que ocorre. Isso significa que ela se dá mediante a produção de conhecimentos que são vividos social, histórica e politicamente, e que se delineiam nos marcos teóricos e pressupostos de uma época determinada. Por eles, os licenciandos vão forjando vivências ao mobilizarem os saberes da experiência, os pedagógicos e os científicos. Nesse aspecto, o processo de formação inicial do professor tem importante papel, pois nele, esses saberes são articulados na constituição de uma rede densa de práticas e teorias. Momento em que aprendem os saberes necessários que possibilitarão mobilizar os conhecimentos específicos das disciplinas específicas e pedagógicas em seu fazer docente.

Por sua vez, tal dinâmica exige que essa formação se sustente em habilidades que permitem o professor responder aos múltiplos desafios que se colocam a educação. O que implica a necessidade do licenciando ter uma formação mais próxima das questões a serem enfrentadas nas escolas. Nesse sentido, Nunes (2001, p. 38) enfatiza que

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que ‘aprendessem’ a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

Para tanto, a formação inicial deve prover o desenvolvimento da capacidade do professor em formação de refletir sobre sua prática, dando sentido e intencionalidade a ela. Aspecto que vai de encontro à filosofia do PIBID na medida em que ele se organiza de modo

a valorizar a participação desses sujeitos [os licenciandos] como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa (BRASIL, 2013, p. 70).

A formação inicial também possibilita que o licenciando viva experiências que potencializam a apropriação de um modo de ser e agir do professor, uma verdadeira socialização profissional. Para Freitas (2002, p. 156), a socialização profissional se define como sendo a aproximação do licenciando com o contexto escolar e que permite a

“aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo, próprios de uma determinada cultura ocupacional”. Desse modo, é possível pensar que a promoção antecipada da socialização profissional, ainda durante a formação inicial do licenciando, terá o potencial de atenuar os abalos e conflitos quando da entrada efetiva do novo docente na escola.

Nessas direções, o PIBID é uma rica experiência e estratégia pedagógica na formação inicial docente. Ao integrar universidade e escola básica, o Programa fomenta o papel de destaque da escola nos processos formativos dos licenciandos, tanto pela presença nesse espaço, quanto pela função central que professores supervisores – docentes mais experientes – têm como co-formadores. Essa relação se constitui de maneira ativa, em que os licenciados e os sujeitos escolares (professores, alunos, funcionários, responsáveis) são colocados em diálogo no entendimento da dinâmica da vida escolar e, em particular, do ensino de Geografia.

Os bolsistas, que atuaram no subprojeto do PIBID Geografia, entraram em contato, desde o início do ano letivo, com o cotidiano escolar das instituições públicas de ensino da cidade, por meio do acompanhamento das aulas de Geografia no ensino fundamental, médio e EJA. Diferente dos estágios curriculares, no PIBID os bolsistas devem participar de todo o universo da prática escolar, tornando-se co-responsáveis junto com os supervisores em elaborar e propor atividades didáticas; realizar reuniões de planejamento e discussões periódicas; ministrar conteúdos; participar e propor atividades extraclasse; elaborar, sugerir e conduzir práticas didáticas inovadoras; refletir criticamente sobre o ensino da Geografia; bem como lidar com as questões cotidianas da escola.

Essas ações, tendo como base a reflexão da realidade escolar, visavam não apenas apontar propostas e soluções para as questões e temas abordados na disciplina de Geografia, como também incentivá-los a, desde o princípio de sua formação, refletirem crítica e propositivamente sobre a prática e o saber docente do professor de Geografia na escola básica. Ou seja, que desde cedo os futuros profissionais pudessem ter contato com as questões, as potencialidades e os limites que enfrentariam como professores.

Para que isso fosse alcançado foi estimulado o acontecer de alguns espaços e momentos particulares que pudessem contribuir no processo de formação dos bolsistas discentes. O primeiro deles era a observação do espaço físico e da posição da escola em relação ao bairro e a cidade. Esse reconhecimento permitiu que os bolsistas pudessem apreender as especificidades vivenciadas em cada uma das escolas onde o Programa se desenvolveu. A inserção da escola na dinâmica do bairro foi outro aspecto relevante, na medida em que permitiu adicionar aos elementos que medeiam a educação, o território.

Nesse aspecto, a consideração da relação da escola com o território ao qual se insere proporcionou aos bolsistas do PIBID vislumbrarem algumas das relações, disputas e conflitos presentes naquele território e que acabavam por desaguar na escola (ela também um território de e em disputa). Notar as práticas espaciais que configuram o território no qual os jovens escolares são sujeitos ativos constituiu-se como possibilidade de desenvolvimento das imbricadas relações de poder e identidade que se faziam presentes nas escolas. Quem eram os sujeitos e quais as suas relações territoriais? Como elas se expressavam na escola e na sala de aula? Como elas poderiam potencializar o ensino de Geografia? Algumas das perguntas que balizaram esse primeiro momento.

O conhecimento da escola no tocante a esses dois aspectos – espaço físico e inserção territorial – visava estimular nos discentes em formação o questionamento sobre as realidades concretas de cada escola onde estava atuando, espelhando suas ações ao contexto no qual estavam e aos sujeitos reais presentes no espaço escolar.

O segundo espaço-momento referia-se à inserção ativa no cotidiano escolar indo além da presença na sala de aula e implicando na atuação e participação em um conjunto de ações que se desenvolviam dentro e fora dela. No tocante a sala de aula, os licenciados, sob a supervisão e a orientação dos professores, tiveram contato com muitos dos aspectos que constituem o processo de ensino-aprendizagem. Desenvolvimento de atividades, ministrar conteúdos, realizar e aplicar avaliações, gerenciar conflitos, propor, elaborar e executar recursos didático-pedagógicos foram algumas das práticas empenhadas em sala de aula.

Esse espaço-momento deveria primeiro contribuir para uma maior proximidade entre as particularidades das relações pedagógicas e do envolvimento professor-aluno, e em segundo, estimular a criação de ações inovadoras no ensino de Geografia. Jogos, dinâmicas, maquetes, materiais visuais, mapas, simulação de júris e terrários foram alguns dos recursos didáticos desenvolvidos ao longo do subprojeto. Fora das salas de aula, as atividades estimularam a vivência de outros espaços formativos em que se dá o processo de ensino-aprendizagem. Oficinas, feiras, trabalhos de campo, projetos, uso do laboratório de informática, ida ao laboratório de geologia e pedologia da UFJF, horta, gincanas e outros, foram alguns deles.

Além das atividades ligadas diretamente ao ensino de Geografia, os discentes foram estimulados a participarem de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões com os responsáveis, reuniões de planejamento e todas as demais atividades que fazem parte do cotidiano escolar. Ao acompanharem a rotina da escola, os bolsistas eram defrontados com os problemas concretos, tendo aí a oportunidade de traçarem diálogos entre as vivências do curso

de Licenciatura em Geografia, as suas próprias e as apreensões e os desafios colocados pela diversidade do contexto das escolas.

O terceiro espaço-momento foram os encontros de planejamento junto aos supervisores e de discussão, reflexão e planejamento junto à coordenação do subprojeto. Nele os bolsistas discentes tinham a experiência de planejarem e avaliarem suas atividades e práticas, bem como de discutirem coletivamente as impressões e as experiências vividas. A troca de experiências com os professores que já atuam nas escolas públicas foi um momento valioso, pois os bolsistas tiveram a oportunidade de desenvolverem propostas didáticas, pensarem sobre o currículo e atuarem como sujeitos na sala de aula, e aos poucos, familiarizando-se com a prática profissional do docente. Nesta perspectiva, o professor-supervisor possuiu fundamental importância para o desenvolvimento do Programa, uma vez que era responsável por promover a inserção do bolsista no ambiente escolar. Além disso, assumiu o papel de co-formador dos licenciandos, o que contribuiu para a formação acadêmica dos futuros docentes. Os momentos com a coordenação do subprojeto permitiram a readequação das práticas e proposições do subprojeto frente às questões encontradas na escola. Eles também visavam estimular a reflexão sobre temáticas que atravessam a realidade das escolas trabalhadas e que eram trazidas pelos licenciados. Oficina sobre livro didático, a constituição do currículo e seu entendimento como campo de poder, discussão sobre os significados de ser jovem e as particularidades da experiência juvenil em periferias, o trabalho de campo no ensino de Geografia, as questões relativas ao gênero e à raça foram alguns dos tratados nesses encontros.

A relação que se estabeleceu entre licenciandos, professor supervisor e coordenadora do subprojeto propiciou que todas as iniciativas fossem discutidas e recebessem críticas no sentido de construírem juntos uma atuação de qualidade para os envolvidos no processo, possibilitando, assim, uma formação mais diversificada para os futuros professores.

Por fim, a elaboração de relatórios e de trabalhos acadêmico-científico, bem como suas apresentações em eventos científicos, configurou-se em um quarto espaço-momento formativo. Nele os bolsistas puderam materializar na forma de artigos e relatórios as reflexões de suas práticas colocando-se ao debate com outros sujeitos. Além disso, esse espaço-momento afirmava o necessário vínculo entre os dois espaços formativos: a escola e a universidade, bem como o diálogo entre os saberes produzidos em cada um deles.

Nóvoa (2011) chama atenção para a necessidade dos professores participarem dos debates de âmbito acadêmico e científico, tornando público sua práxis, atividades, reflexões e pesquisas. Para o autor, a pouca presença dos docentes nesses espaços contribuiria para o

isolamento de suas experiências e ideias que, por seu turno, não ajudaria no reconhecimento e na valorização da profissão docente. Ao incentivar que os licenciandos questionassem, debatessem e refletissem teórica-metodologicamente sobre as questões que enfrentavam no cotidiano da escola, bem como apresentarem tais reflexões em eventos acadêmico-científicos, o PIBID contribuiu para a formação do professor-pesquisador.

A participação no Programa serviu também como forma de valorização da docência na medida em que estimulou os discentes a direcionarem o currículo de seu curso para a licenciatura, percorrendo de forma coerente o trajeto de disciplinas voltadas para a educação e o ensino de Geografia e, dessa forma, acumulando com qualidade os conteúdos teórico-práticos fundamentais para sua formação e atuação no contexto escolar.

A prática vivenciada pelos pibidianos foi o motor para a reflexão teórica e crítica da realidade experimentada, pois, conforme Tardif e Raymond (2000) sublinham, os saberes da experiência são aqueles mobilizados e empregados na prática cotidiana. Assim, à medida que os bolsistas participavam da rotina do ambiente escolar, construíam “saberes experienciais”, fundamentais para torná-los seguros quando assumisse o seu papel de docente em sua carreira profissional. Nesse aspecto, o PIBID cumpriu o papel de ser um espaço de *práxis* docente em que os licenciandos puderam investigar, a partir de situações peculiares ao contexto escolar, questões, como: relação professor-aluno, adequação do currículo de Geografia às realidades experimentadas pelos jovens escolares, processo de ensino-aprendizagem, métodos e metodologias de ensino de Geografia, avaliação da aprendizagem e outros temas que atravessam o cotidiano docente.

O PIBID Geografia, portanto, assumiu grande relevância ao proporcionar aos estudantes de licenciatura experiências e práticas que serão vivenciadas nas salas de aula, colaborando significativamente para sua formação inicial como futuro professor. Isso porque ao possibilitar que esses estudantes ingressassem precocemente no espaço escolar, ainda no momento de sua formação inicial como docente, os licenciandos passaram a se relacionar e compreender o cotidiano escolar de maneira intensa, obrigando-os a se confrontarem com contextos e situações que exigiam a reflexão crítica e propositiva. A construção de uma *práxis* que possibilitava a esses discentes que, ao ingressarem como professores nas escolas básicas, pudessem contribuir para a qualidade do ensino da Geografia.

Isso ganha maior relevância quando se pensa o peso que a formação docente tem assumido para a superação de problemas de ensino-aprendizagem e, portanto, para a qualidade da educação básica. Dessa forma, cooperando com a qualidade da formação docente, o PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação,

adquirindo experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar que visavam superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o Programa torna-se espaço na construção e consolidação de uma nova possibilidade para a formação de professores sugerindo, talvez, uma nova epistemologia da prática e exercendo uma influência significativa na estruturação das práticas de formação de professores que atuam na Educação Básica.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID-GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES SUPERVISORES

O debate sobre a formação docente parece já acordar para o fato de que a prática docente exige do professor uma formação tanto dos conteúdos científicos de sua disciplina, como dos aspectos didático-pedagógicos. Tal fato nos leva a concordar que a formação inicial não é suficiente para dar as bases efetivas que alicerçarão eficientemente os processos de ensino-aprendizagem. Logo, embora a conclusão do curso de graduação seja o ponto de partida indispensável na instrução do professor, Huberman (1995) lembra da importância que os anos iniciais da carreira profissional têm para a formação do professor. Neles, e a partir dos desafios do cotidiano escolar, são adquiridas novas aprendizagens.

A epistemologia da prática (TARDIF, 2007), presente nessa concepção, enfatiza o valor dos saberes que são efetivamente produzidos e acionados pelos professores em seus espaços de trabalho. São as competências, atitudes e habilidades desenvolvidas no exercício diário de seu fazer e que devem ser refletidos no sentido de uma verdadeira práxis docente. Evidentemente, tais conhecimentos somente são gerados quando da imersão do sujeito como professor na escola. Eles dependem, portanto, da relação direta do professor com o universo escolar e seus desafios e possibilidades. São fabricados pela interação desse sujeito com um conjunto de mediações, como: o diálogo com os outros sujeitos que vivem e produzem a escola, com os contextos sócio-histórico, com a realidade particular da escola que se encontra, com as especificidades do ensino de sua disciplina naquela realidade etc.

Saberes que, no entanto, exigem do docente uma reflexão crítica e são guiados por uma concepção teórica-metodológica que permita a esse professor torná-los um conhecimento capaz de (re)orientar suas práticas. É assim que a formação continuada pode ser entendida, isto é: como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional e realizada após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de

melhor qualidade aos educandos (CANDAU, 1997; PIMENTA 2006, 2008; NÓVOA, 2009). Para Lima (2001, p. 11), ela

estaria assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor com relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor.

Vale ressaltar que a formação continuada promove a atualização dos professores, tendo a escola como lugar privilegiado desse processo e sendo necessária a valorização dos saberes docentes em que as realidades cotidianas do professor e o saber docente construído em sua prática pedagógica devem ser o ponto de partida. Nesse sentido, ela deve ser pensada no contexto de valorização da ciência construída na ação e no fazer pedagógico, sendo o docente o sujeito central (ZAINKO, 2003). Em sua realização é preciso que estimule o professor a pensar sobre si e sobre sua práxis, oportunizando a esse profissional a (re)construção de referencial dentro do contexto pedagógico e da episteme de sua disciplina.

Nesse sentido, é possível pensar que ao integrar, ainda em sua formação inicial, o professor à realidade das escolas básicas, haveria a promoção de uma base mais sólida para que ele possa atuar. Papel que é cumprido, como visto, pelo PIBID. Contudo, essa formação deverá se fortalecer com a inserção desse professor também em programas de formação continuada que possam favorecer o diálogo com outros saberes da profissão docente.

Entendemos que, considerando tais aspectos, seria possível pensar que, embora não expresso claramente entre seus objetivos, a característica dinâmica do PIBID, sua inserção profunda nas escolas e o papel protagonista assumido pelos docentes supervisores fazem com que adquira um papel relevante no processo de formação continuada dos docentes envolvidos.

Qual seria então o papel do professor supervisor? Conforme Decreto nº 7.219/2010, o professor supervisor é “o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsáveis por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2010). Sendo assim, cumpre a ele acompanhar e supervisionar os licenciandos do Programa nas atividades de iniciação à docência nas escolas. No entanto, nossas experiências mostram que ele vai muito além, pois entendemos, assim como Paulo Freire, que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 35). O professor supervisor tem grande importância para o desenvolvimento do PIBID, pois representa o saber experiente, que sabe conduzir e

intervir nos momentos certos na sala de aula, e tem a capacidade de orientar, dialogar com os bolsistas para juntos planejarem as ações e práticas.

Contudo, ao mesmo tempo que ensina os bolsistas a serem professores, o docente supervisor também aprende com eles ao inovar seus saberes, ao trocar experiências, configurando momentos de formação continuada. Para Freire (2000, p. 43), "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática". Nessa perspectiva, refletir sobre seus processos de formação deve ser uma tarefa cotidiana e permanente do docente.

Ao assumirem a função de "orientador" dos discentes-bolsistas, os supervisores não só contribuem para a formação dos futuros docentes em sua prática pedagógica tanto na escola quanto fora dela, como também são desafiados a refletirem suas próprias práticas, perspectivas e ações. Eles são confrontados tanto com as questões cotidianas da formação dos bolsistas discentes, como também com práticas, perspectivas e ações que são diversas às suas, exigindo que se abram ao diálogo e aos saberes trazidos pelos licenciandos. Segundo Freire (2011, p.133), "viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente". Devendo também ser elemento constitutivo na formação permanente do docente.

Nesse sentido, o PIBID representa para o professor supervisor a construção de novas perspectivas na área de formação continuada, pois possibilita por meio de ações e reflexões mudar o modo de pensar o seu fazer pedagógico para novas formas de ver e pensar a escola.

Candau (2007) aponta três aspectos fundamentais para o processo de formação docente: a escola como *lócus* de formação continuada; a valorização do saber docente e o ciclo profissional dos professores. É desse modo que o PIBID se constitui de grande importância na formação do professor, pois tem a escola como referência, o lugar do saber e do aprender, da reestruturação dos aprendizados e das práticas reflexivas; considera e valoriza os saberes construídos pelos docentes ao longo das suas vivências e experiências, e, por fim, considera o ciclo de vida profissional dos docentes que relaciona os saberes da teoria e os saberes da prática.

Uma das formas de se trabalhar a formação continuada é a de estimular os professores à reflexão sobre seus pressupostos pedagógicos e metodológicos que orientam suas práticas em sala de aula. Através da construção de processos de pesquisa e de permanente reflexão sobre seu fazer pedagógico o docente poder redirecionar suas ações em sala de aula. Na particularidade da docência de Geografia, isso significa explicitar e valorizar a sociedade

como foco de estudo da ciência geográfica, tendo no espaço geográfico e, em sua totalidade, o objeto da Geografia. Em sua formação inicial e na prática escolar, esse professor de Geografia necessita assumir uma posição diante da epistemologia geográfica e da teoria pedagógica que adotará para trabalhar os conceitos geográficos em sala de aula. A partir daí e mediante a experiência docente e de busca por soluções para as diferentes questões, o professor comprometido aprende ensinando e adquire ainda mais conhecimento durante a relação ensino-aprendizagem. Para isso, são necessárias as constantes renovações com base em discussões teóricas e metodológicas associadas a uma reflexão crítica sobre o mundo.

A formação continuada torna-se então um dos momentos fundamentais para a qualificação e transformação do professor. Por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e do contato com novas concepções e teorias são evidenciadas mudanças (PIMENTA, 2008). Modificar o modo de pensar o fazer pedagógico torna-se mais complexo se não houver a oportunidade de vivenciar novas experiências em que se possa refletir sobre a prática profissional na escola.

Assim, o PIBID Geografia tornou-se para os professores supervisores um espaço importante, capaz de propiciar esse contínuo (re)pensar de sua práxis, sendo também um lugar de valorização de seu exercício profissional e de se ver como sujeito indispensável na formação inicial dos licenciandos.

Nessa direção, são destacados alguns dos atributos do PIBID no cumprimento de tais objetivos. Inicialmente ressaltamos que o professor supervisor, ao participar do PIBID, também passa a frequentar outros espaços-tempos diferentes daqueles que vivencia na escola. Mediante momentos formativos de planejamentos, de pesquisas, de estudos e de eventos, ele retorna à Universidade. Nessa perspectiva, por meio do contato com professores coordenadores dos subprojetos e com outros sujeitos participantes do Programa, eles discutem ações, refletem suas práticas, trocam experiências e adquirem outros saberes que contribuem para a sua formação continuada.

O resgate do professor como pesquisador, tendo como aspecto relevante a partilha das experiências de formação, bem como o dar visibilidade a essas experiências, impulsionando seu reconhecimento e a discussão a partir de uma reflexão ao mesmo tempo crítica e criativa sobre a realidade escolar. Tal medida dá visibilidade aos fazer docente, em que se valoriza o professor como sujeito capaz de produzir um conhecimento próprio e dialogado com suas experiências na escola. Por fim, o reconhecimento do trabalho dos professores tanto da perspectiva acadêmica quanto financeira, pela concessão de bolsas, incentiva e contribui

significativamente para a melhoria da qualidade da Educação atendendo, dessa forma, ao espírito que rege o PIBID.

Todos esses aspectos tornam o PIBID um importante espaço de formação e valorização do professor ao proporcionar que ele seja sujeito ativo do processo de formação inicial de futuros colegas. Quanto a esse aspecto, Nóvoa (2009, p. 17) salienta ser fundamental que os professores assumam um lugar central na formação dos futuros docentes e aponta que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”.

Ao se tornarem seus orientadores e co-formadores, o PIBID vislumbra a formação de “dentro da profissão” (NÓVOA, 2009), pois instiga os docentes envolvidos a refletirem sobre situações que colocam em tela suas práticas disciplinares e pedagógicas e os sentidos, as intencionalidades e as formas de suas práticas de ensino. Tais questionamentos acontecem sempre no diálogo com os conhecimentos que são trazidos pelos licenciandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola constitui-se como um espaço-tempo que tem como um dos objetivos a construção de aprendizados. A aproximação entre universidade e escola, por meio do PIBID, produziu reflexões e experiências ricas e significativas para todos os sujeitos envolvidos no Programa.

Ao antecipar a relação dos futuros professores com as escolas básicas, o PIBID teve como um dos seus grandes méritos oportunizar a todos os sujeitos envolvidos o diálogo entre os saberes adquiridos na academia e aqueles produzidos na escola. Essa troca de vivências, perspectivas e teorias entre os acadêmicos e os já professores resultou em um aprimoramento formativo para ambos, consolidando-se como uma rica síntese de práticas e reflexões teórico-conceituais.

Dante disso, colaborou na construção do processo de ação-reflexão-ação das práticas de todos os envolvidos, estimulando uma visão mais crítica da docência e do mundo escolar. Em particular aos licenciandos do curso de Geografia, a participação no Programa proporcionou a oportunidade de construírem suas identidades profissionais, ligados à docência. Mediante diálogos, trocas de experiências, reflexões e práticas docentes, houve novas ressignificações na formação inicial, permitindo que os bolsistas se percebam como professores. A antecipada socialização profissional tem o potencial de refletir nas ações pedagógicas e na maneira desses futuros professores planejarem e atuarem na escola. Isso, consequentemente, impactará (espera-se de forma positiva) em como formarão seus futuros alunos.

Para o professor supervisor, o envolvimento no programa conferiu experiências significativas à sua prática escolar. Ao ingressar no subprojeto, os professores envolvidos puderam repensar e refletir sobre suas ações, incorporando novos conhecimentos, técnicas e práticas. Aliado a isso, os supervisores puderam participar na formação dos licenciandos, tornando-se sujeitos centrais em seu processo de formação. Desse modo, o subprojeto funcionou como um espaço não só de atualização de conhecimentos, mas também de discussão e reflexão sobre as práticas e vivências enfrentadas diariamente nas suas escolas, tantas as suas próprias, como aquelas trazidas pelos licenciandos.

Destacam-se, nesse contexto, a introdução de novas metodologias de ensino e de novos recursos didáticos diversos daqueles com os quais estava acostumado a utilizar em suas aulas. Além disso, o professor foi estimulado ao desenvolvimento de uma postura investigativa acadêmica ao retornar à universidade para a participação de eventos e outras funções decorrentes do Programa. Eles foram estimulados a aprimorarem habilidades, como a de observação e reflexão críticas, a busca de soluções às questões relativas ao ensino de Geografia, a capacidade propositiva e demais habilidades fundamentais para o desempenho da docência.

É assim que, por meio da valorização da educação básica pública e dos profissionais que atuam nela, o programa incentivou e aprimorou a formação de professores. Guimarães (2014, p. 5) já sinalizava que

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.

Ao articular ensino, pesquisa e extensão, colocando em diálogo direto os saberes produzidos na Universidade e na Escola, o PIBID estimula a troca e o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem em ambos os espaços. Tal ação faz com que tais iniciativas sejam extremamente importantes para repensarmos nossas escolas e universidade e identificarmos suas potencialidades e desafios.

As experiências no subprojeto do PIBID Geografia da UFJF reafirmam a relevância do programa. A interface edificada entre a universidade e as escolas, mediante a interlocução entre os atores, foi valiosa para a formação de docentes mais capacitados para lidarem com os desafios da profissão, para a elaboração de experiências didáticas inovadoras nas escolas, e a valorização dos professores de Geografia, da disciplina e da carreira docente. Dessa forma, o

PIBID otimizou novas oportunidades para os seus sujeitos participantes, e contribuiu para a melhoria do ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica.

SUBJECT AND KNOWLEDGE IN THE FORMATION OF THE GEOGRAPHY TEACHER IN PIBID

ABSTRACT

The study results from the experience as coordinator of the subproject Geography of PIBID at the Universidade Federal de Juiz de Fora, in the period from June 2016 to March 2019. In this period the PIBID was deployed in a total of 06 schools in the city involving dozens of students from the course of Degree in geography of UFJF.

Throughout this experience, the important role that the program has in the initial formation and in the continuing education of teachers was evidenced. By enabling premature professional socialization, the PIBID contributed significantly to the undergraduate students to reflect critically on the issues to be faced in the everyday school life. Which, in turn, resulted in a set of gains relative to its initial formation. Like wise, the teachers-supervisors were challenged to rethink their praxis in the light of the questions and contributions brought by the graduates from their experiences at the university. Thus, this text intents to present some of these contributions in the formative process of these two subjects directly involved in the realization of the sub geography. In addition to emphasizing the indispensable relationship between university-school as formative spaces for both. Its objective is to contribute to the debate on the relevance of the PIBID as an important pedagogical strategy in the training of professionals engaged with the school reality.

Keywords: Continuing education. Initial training. PIBID. Professional socialization.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto no 7.219, de 24/06/2010, dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília/DF: MEC/CAPES, 2010a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4-5. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília-DF: MEC/DEB, 2013. Disponível em:
<<https://goo.gl/vZ7k0y>>. Acesso em: 05 de abril de 2019.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 139-152.

CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia Ensino & pesquisa**, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43-50, 2009.

DOMINISCHEK, D. L.; ALVES, T. C. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 3, set/dez de 2017.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Iniciação à docência em Ciências Sociais, Geografia e História**. São Leopoldo: OIKOS, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. N. V. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acessado em: 19 de maio de 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr 2008.

GUIMARÃES, J. A. Apresentação. In: GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em 27/02/2019.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

_____. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 27-42, abril/2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, Dezembro de 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em 27 de fev de 2019

ZAINKO, M. A. S. Desafio da universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em 08/05/2020.
Aceito em 29/06/2020.