



O PIBID e o saber da experiência: uma análise a partir do subprojeto Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, PR

Eduardo Donizeti Giroto*

Resumo: Este artigo resulta de pesquisa de doutorado realizada entre 2011 e 2014 com o intuito de compreender as mudanças na formação docente em geografia na UNIOESTE, campus Francisco Beltrão com o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Desenvolvido entre 2011 e 2013, o subprojeto PIBID de Geografia possibilitou aos licenciandos contato mais intenso com a realidade escolar, seus processos e sujeitos, trazendo importantes implicações no processo formativo dos mesmos. Para a realização da pesquisa, foram entrevistados 12 bolsistas do subprojeto, sendo que a análise das entrevistas foi feita dialogando com autores que discutem a importância do saber da experiência no processo de formação de professores.

* Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor adjunto na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP.

The PIBID and learning from experience: an analysis from the Geography of subproject UNIOESTE, Francisco Beltrão, PR

Abstract: This article is the result of doctoral research conducted between 2011 and 2014 in order to understand the changes in teacher training in geography at UNIOESTE, Francisco Beltran campus with the development of the Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID). Developed between 2011 and 2013, the subproject PIBID Geography enabled the undergraduates more intense contact with the school reality, its processes and subjects, bringing important implications for the training process of the same. For the research, 12 Fellows of the subproject were interviewed, and the analysis of the interviews was done talking with authors who discuss the importance of learning from experience in teacher training process.

Palavras-chave:

Saber da experiência, PIBID, formação docente.

Key-Words:

Learning from experience, PIBID, teacher training

Introdução

Nas últimas décadas, têm surgido inúmeras discussões acerca dos saberes, práticas, processos e ações necessárias para a formação inicial e continuada de professores. Tais discussões buscam compreender quais são os saberes e práticas fundamentais à formação docente e como os mesmos são construídos pelos professores em diferentes momentos e contextos. As pesquisas desenvolvidas por Lee Shulman¹ e Antonio Nóvoa² são exemplos desta preocupação em produzir reflexões que possibilitem mudanças na maneira como a formação tem sido concebida até o momento.

¹ Professor da Universidade de Stanford, nos EUA, desenvolveu o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK na sigla em inglês). Tal conceito busca agrupar os diferentes conhecimentos, saberes e práticas necessárias à formação docente.

² Professor da Universidade Lisboa, Nóvoa tem analisado a formação docente a partir, principalmente, da relação entre personalidade e profissionalidade docente. Além disso, é um dos defensores de que tal formação precisa, efetivamente, ser partilhada entre os professores universitários e os professores da educação básica.

³ Para mais ver Lopes (2010), Pimentel (2010), Kaecher (2004), Silva (2010), Santos (2003).

Tal discussão também está presente nas políticas de formação docente colocadas em práticas nas últimas décadas no Brasil. O Parecer 9 de 2001 do Conselho Nacional de Educação e as Resoluções 1 e 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação, que tratam das diretrizes para os cursos de formação de professores, bem como o Decreto 6755 de 2011 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica são exemplos de ações governamentais que têm buscado problematizar os saberes e ações necessários à formação inicial e continuada de professores. Tais documentos, de forma geral, trazem importantes contribuições para o debate dentre as quais destacamos as seguintes: o reconhecimento da pesquisa como processo essencial na formação inicial e continuada de professores, a compreensão das especificidades curriculares que marcam as licenciaturas, a relação entre teoria e prática e o reconhecimento de diferentes sujeitos, saberes e contextos.

No âmbito das pesquisas em ensino de geografia, a temática da formação docente (inicial e continuada) também tem presença recorrente. Diferentes pesquisadores têm buscado ampliar o debate acerca da formação docente em geografia, tentando compreender inúmeros elementos que marcam este processo. Para tanto, têm dialogado com importantes pesquisadores que analisam os saberes e práticas necessários à formação dos professores, bem como construído pesquisas acerca dos sujeitos e contextos envolvidos neste processo³.

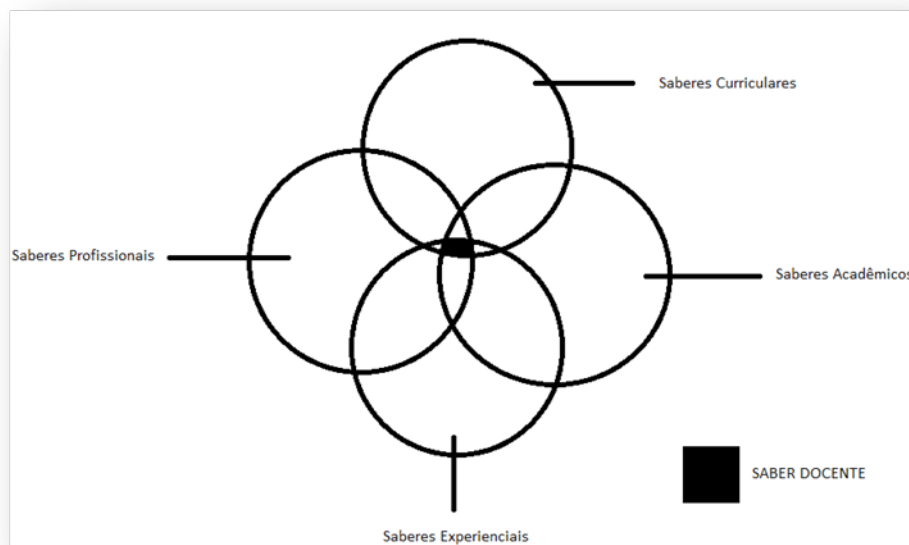
Em nosso caso, estabeleceremos um diálogo mais amplo com as pesquisas desenvolvidas por Tardif (2008, 2010) que analisam o que o autor denomina de epistemologia do saber docente, um campo de investigação que busca compreender de que forma os professores produzem e mobilizam saberes em diferentes contextos. Tal investigação busca romper com uma concepção de formação docente que reduz a prática do professor a um elemento de natureza técnica, externo ao sujeito que o executa, a qual o autor denomina de aplicacionista.

Dessa forma, buscaremos neste artigo apresentar os resultados da pesquisa que desenvolvemos durante os anos de 2011-2014 acerca das transformações ocorridas na formação docente em geografia na UNIOESTE, campus de Francisco, a partir do desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nosso intuito é compreender de que maneira a participação em tal programa modifica a forma dos licenciandos vivenciaram a universidade e suas próprias formações, bem como os avanços e limites de tal programa em relação ao modelo aplicacionista. Para compreender isso, aplicamos questionário aos 12 licenciandos participantes do mesmo (que serão designados daqui para frente como pibidianos). Além disso, realizamos uma entrevista semiestruturada com 6 pibidianos, para aprofundarmos algumas das questões principais de nossa investigação.

O saber aplicacionista e a formação docente

Como apontamos na introdução deste artigo, partiremos das concepções desenvolvidas por Tardif (2010) acerca do saber docente. Segundo o autor, tal saber se constitui, antes de tudo, enquanto um saber plural (Figura 1), que precede a prática profissional e nela se reconstrói em diversos momentos da formação inicial e da prática profissional, constituindo-se a partir de reflexões sobre e na prática, contextualizada e situada.

Figura 1 – Esquema representativo do saber docente



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Tardif (2010).

São saberes plurais tanto porque provém de diversas fontes, quanto porque não se constituem enquanto uma teoria ou uma concepção unitária. Formam-se em diferentes momentos da carreira docente e a partir do contato direto (e da reflexão produzida sobre o mesmo) com os sujeitos, práticas e espaços-tempos. São, portanto, saberes personalizados e situados.

O que as pesquisas sobre os saberes profissionais mostram é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar de pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2010, p. 265).

Nas pesquisas desenvolvidas, o autor busca compreender como os professores mobilizam estes diferentes saberes a partir de situações que enfrentam em seu cotidiano. Em suas análises, verifica que a relação dos professores com tais saberes não é externa, mas profundamente personalizada, decorrente das inúmeras experiências que os docentes enfrentam cotidianamente. Isso decorre também do fato de que a profissão docente se configura como essencialmente humana, uma vez que toda a ação que nela se realiza pressupõe a presença de sujeitos e do diálogo entre os mesmos, o que contribui também no reconhecimento daquilo que Nóvoa (2009, p. 38) conceitua como relação entre profissionalidade e pessoalidade docente.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Com isso, é possível depreender a importância da produção de experiências no processo de formação docente. Referimo-nos aqui ao conceito de experiência trazido por Larrosa (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

A experiência se dá quando somos capazes de refletir e produzir sentidos e significados para aquilo que nos acontece. Trata-se de um processo profundo de significação e, com isso, de produção de saberes que têm suas origens na reflexão sobre e na prática. Por isso, ao problematizarem, tanto Tardif (2010) quanto Larrosa (2002) afirmam a importância dos saberes experienciais no processo de formação de professores, uma vez que tais saberes reafirmam a singularidade dos mesmos e dos sujeitos que os produzem. A partir das experiências e das reflexões sobre as mesmas, os futuros e atuais professores podem entrar em contato com diferentes processos que marcam a profissão professor e, com isso, produzir conhecimentos que irão compor o arcabouço de saberes necessários a esta profissão. Para o autor, os saberes experienciais deveriam ocupar um lugar fundamental no processo de formação docente, pois “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2010, p. 54).

Dai a importância, para os autores, de que a produção destas experiências ocupe diferentes momentos da formação inicial e continuada, permitindo aos docentes refletirem com base em suas próprias práticas, colocando em movimento diferentes saberes construídos a partir de fontes e sujeitos diversos.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53).

A produção dos saberes experienciais recoloca a discussão sobre a relação entre teoria e prática na formação docente. Não se trata de definir os saberes experienciais como práticos e os disciplinares / acadêmicos como teóricos. Ao contrário, em todos os saberes necessários à formação docente, construídos por diferentes sujeitos e em diversas situações, há, ao mesmo tempo, uma dimensão teórica e prática que contribui, inclusive, para apontar os limites desta dicotomia. Da mesma forma, não é possível definir limites claros entre os diferentes saberes que envolvem a formação de professores e é esta a dimensão de complexidade que o conceito de saber plural traz.

O que os autores apontam é o sentido formativo destes saberes que muda profundamente os sujeitos que os produzem. Por isso, a reflexão sobre e na prática acerca daquilo que nos acontece, que nos envolve, que nos provoca seja nas experiências de estágio na escola ou nas discussões e debates na universidade precisa ser amplamente instigada na formação docente. Tal processo contribui, inclusive, para a valorização dos licenciandos enquanto sujeitos de seu processo formativo, capazes de sobre ele refletir, atuar, propor.

A compreensão do sentido formativo destes saberes coloca, também, no centro das discussões sobre formação docente, a escola, pensada aqui não apenas em sua forma material, mas em todos os elementos, processos e sujeitos que a compõem. A escola, enquanto instituição na qual ocorre a educação formal e regular, com suas regras e cultura própria é lugar privilegiado para o desenvolvimento destes saberes e precisa, segundo Tardif (2010), mediar o processo de formação docente. Tal afirmação vai ao encontro das concepções defendidas por Azanha (2004, p. 373) no que se refere às políticas de formação de professores. Segundo o autor,

As instituições formadoras de docentes têm de ver nessa variedade o ponto de partida para formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea.

O autor destaca a variedade como um elemento fundamental para se compreender o fenômeno da escola pública brasileira, evitando-se assim tomá-la como uma abstração espacial, descolada de um contexto. Esta variedade precisa ser levada em consideração nas políticas de formação docente, uma vez que possibilitam aos futuros professores construir percepções, sa-

beres e práticas diretamente vinculadas ao caráter singular que assume a instituição escolar no momento atual. Tomada como pressuposto, esta variedade pode evitar simplificações sobre a formação docente como aquelas presentes na racionalidade técnica, que busca reduzir professores, alunos, escolas ao elemento meramente quantitativo.

Assim sendo, as discussões trazidas pelos autores apontam para a amplitude de elementos, processos, saberes e práticas que marcam a formação docente. No entanto, em suas pesquisas sobre currículos de formação de professores, Tardif (2010) constatou que tal amplitude ainda não tem sido levada em consideração, visto a recorrência de um modelo de formação ao qual denominou de aplicacionista. Segundo o autor,

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2010, p. 270).

Neste modelo, a epistemologia do saber docente é dada como conhecida e reduzida aos elementos técnicos e acadêmicos. Os professores da educação básica são concebidos como transmissores de conhecimentos produzidos por especialistas competentes, sendo que os saberes acadêmicos / disciplinares, produzidos por tais especialistas, são suficientes para a formação docente.

Ao analisar os cursos de licenciatura em uma universidade pública no Paraná, Santos (2002, p. 89) encontra a reprodução deste modelo. Em sua conclusão, aponta que, em tais cursos

[...] os professores tiveram sua formação principalmente no modelo da racionalidade técnica e, na sua maioria, trazem arraigado ou cristalizado a concepção que para ser professor “basta ter conteúdo”, ou seja, é tão somente dominar a área de conhecimento específico que irá ensinar aplicando os conhecimentos teóricos em atividades práticas, sem que haja articulação entre elas.

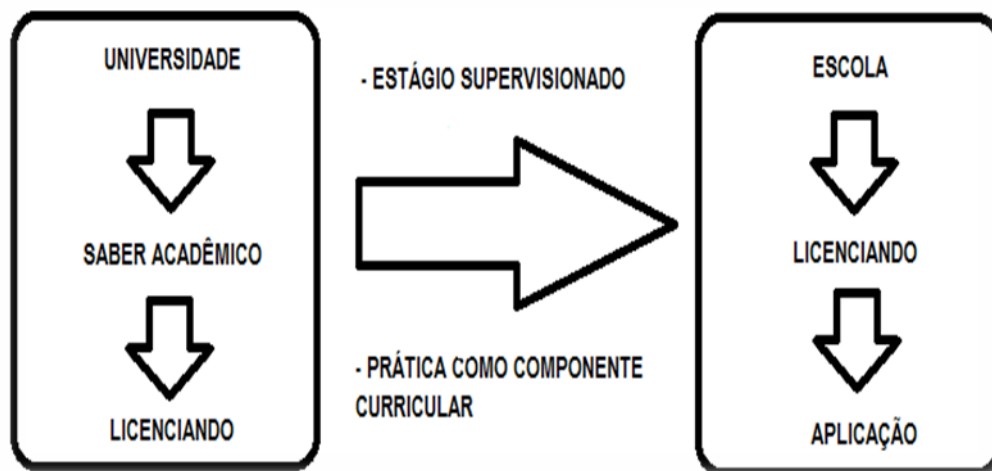
Com isso, não são reconhecidos os saberes da formação docente oriundos de outras fontes e sujeitos senão aqueles participantes da universidade, o que resulta em uma lógica curricular na qual há pouca relação entre as disciplinas (a conhecida dicotomia entre disciplinas específicas e pedagógicas). Neste sentido, o diálogo em torno da formação que passa, necessariamente, por uma discussão curricular, encontra-se esvaziado em um modelo essencialmente disciplinar e fragmentado. Para o autor, no modelo aplicacionista,

[...] o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois se ensina aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer (TARDIF, 2010, p. 272).

Este predomínio dos saberes acadêmicos / disciplinares em detrimentos de outros traz implicações no que diz respeito à forma como é concebida a relação entre escola e universidade na formação docente. Neste modelo, o estágio supervisionado e a prática como componente curricular (PCCs)⁴ (Figura 2), são pensados e executados, predominantemente, como aplicação dos saberes acadêmicos / disciplinares na escola. Há pouca problematização sobre os sentidos dos conhecimentos construídos, bem como as apropriações que deveriam ser feitas por cada um dos sujeitos. Sem essas discussões, muitas vezes, os contatos entre os sujeitos da escola e universidade produzem atritos entre os mesmos, bem como dificultam um diálogo mais amplo e horizontal.

⁴ Segundo as resoluções 1 e 2 de 2002 do CNE, as PCCs deverão permear toda a formação docente, permitindo ao licenciando o enfrentamento de situações profissionais semelhantes aquelas enfrentadas na prática docente cotidiana. Pelas resoluções, os cursos de licenciatura deverão ter, no mínimo, 400 horas de PCCs em suas grades curriculares.

Figura 2. Esquema representativo do modelo aplicacionista de formação de professores



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de Tardif (2010).

Pela imagem anterior, é possível perceber que no modelo aplicacionista há movimento unilateral que privilegia os conhecimentos produzidos na universidade simplificando os saberes necessários a formação do professor, além de negar a dimensão espacial dos sujeitos e saberes produzidos. O que importa são os saberes acadêmicos produzidos em outros contextos e situações, que não reconhecem a geografia presente em toda e qualquer prática educativa. Nesta concepção, o futuro professor surge como um estranho, um desenraizado, indiferente às implicações da condição espacial de suas práticas e do projeto de sociedade que, com as mesmas, ajuda a construir.

Aqui é possível estabelecer um diálogo com o conceito de invasão cultural, desenvolvido por Paulo Freire no livro “Extensão ou Comunicação”. Segundo o autor, na invasão, o conhecimento do outro é desconsiderado, menosprezado, tornado objeto. Não há estabelecimento de diálogo, porque a relação é concebida entre aqueles que sabem e os que não sabem. A invasão cultural anula o diferente, o outro.

Toda invasão cultural sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mudança, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de sua ação (FREIRE, 1975, p. 40).

No caso do modelo aplicacionista, os diferentes sujeitos que constroem cotidianamente o espaço-tempo escola são reduzidos a objetos. Os conhecimentos, as práticas, os valores dos diferentes sujeitos da escola não são levados em consideração, uma vez que são concebidos como inferiores na hierarquia que compõem a formação docente e na qual o saber acadêmico / disciplinar, produzido pelo especialista competente na universidade ocupa lugar de destaque, chegando, muitas vezes, a ser considerado o único conhecimento válido e necessário para tal formação.

Neste sentido, tal modelo, calcado em uma ação clara de invasão cultural, reforça o caráter antidialógico (FREIRE, 1975) de um projeto de educação e sociedade que tem na alienação espacial um dos seus fundamentos, uma vez que os espaços-tempos escolar são tomados como abstratos, indiferenciados, objetos de ação do licenciando, dotados dos conhecimentos produzidos em outros espaços-tempos e para ali transplantados, muitas vezes, com pouca ou nenhuma reflexão. Os problemas do contexto e da situação dos conhecimentos produzidos, que poderiam engendrar importantes reflexões e ações são menosprezados ou vistos como empecilhos para que as atividades, previamente planejadas, não possam ocorrer.

Dessa forma, é possível perceber que o modelo aplicacionista traz profundas implicações à prática e a formação de professores. Em primeiro lugar, é possível perceber que em tal modelo está presente aquilo que Foucault (2010) conceituou como interdição do discurso. Segundo o autor,

Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlado, selecionado, organizado e redistribuído por certo número de procedimentos que têm por função confirmar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2010, p. 8-9).

A interdição do discurso parte do pressuposto de separar e classificar, de um lado, os conhecimentos válidos e reconhecidos como portadores de valor a partir dos critérios do paradigma dominante; do outro, aqueles que podem deles se apropriar e sobre eles se pronunciarem. Tal concepção pode ser evidenciada na música de Tom Zé:

Sobe no palco o cantor engajado Tom Zé,
que vai defender a classe operária,
salvar a classe operária
e cantar o que é bom para a classe operária.

Nenhum operário foi consultado
não há nenhum operário no palco
talvez nem mesmo na plateia,
mas Tom Zé sabe o que é bom para os operários.

Os operários que se calem,
que procurem seu lugar, com sua ignorância,
porque Tom Zé e seus amigos
estão falando do dia que virá
e na felicidade dos operários.

Se continuarem assim,
todos os operários vão ser demitidos,
talvez até presos,
porque ficam atrapalhando
Tom Zé e o seu público, que estão cuidando
do paraíso da classe operária.

Distante e bondoso, Deus cuida de suas ovelhas,
mesmo que elas não entendam seus desígnios.
E assim, depois de determinar
qual é a política conveniente para a classe operária,
Tom Zé e o seu público se sentem reconfortados e felizes
e com o sentimento de culpa aliviado.

(No Jardim da Política, 1985).

Nesta música, repleta de ironia, se reafirma a interdição do discurso apontado por Foucault. Aqui, o operário é concebido como incapaz de ser sujeito de sua própria vida, de se compreender enquanto construtor de um projeto de sociedade. Em certa medida, guardada as particularidades e as exceções, a formação de professores, no modelo aplicacionista, ocorre desta forma.

No modelo aplicacionista, tal interdição pode ser percebida na apropriação dos especialistas competentes (CHAUI, 2007) dos conhecimentos tidos como necessários a esta formação. Neste processo, há uma tentativa de separar a construção destes conhecimentos daqueles que com eles lidam diariamente, quais sejam, os professores da educação básica, que são alijados de falarem sobre seus próprios saberes. Segundo Nóvoa (2009) tal situação tem produzido um excesso de discursos e uma pobreza de práticas e dificultado a construção de um projeto de formação docente que reconheça e possibilite a participação de diferentes sujeitos e saberes. Para o autor (p. 4),

A formação de professores continua a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição e instituir práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

⁵ As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2012 e 2014 com 6 pibidianos participantes do subprojeto Geografia da Unioeste, campus Francisco Beltrão. Tratou-se de entrevista semiestruturada, realizada em dois grupos composto de 3 pibidianos, gravadas e transcritas. As perguntas versaram sobre os mais diferentes temas: a percepção do programa, sua importância no processo formativo, as mudanças representadas com a entrada no programa, reflexões sobre as experiências desenvolvidas, principais limites e possibilidades do programa no que concerne a formação inicial docente.

Com o predomínio desta tradição, as experiências dos professores da educação básica, quando muito, servem como objeto de estudo do especialista competente que pode interpretar o que os mesmos, segundo este discurso, não têm capacidade de realizarem. Esta negação do direito dos professores de falarem sobre os seus saberes reproduz a estratégia de interdição do discurso da seguinte forma: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Feita esta discussão, passaremos a análise dos questionários e entrevistas realizados.

O PIBID e as mudanças na formação inicial docente em geografia

Neste item de nosso artigo, buscaremos compreender as mudanças ocorridas na formação docente em Geografia da UNIOESTE com a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), em vigor desde 2011 na universidade.

O PIBID foi iniciado nas Universidades Federais no ano de 2006. Em 2009, por meio do Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009 foi instituído como política de Estado vinculada a formação de professores em todo o país. Um dos principais objetivos do Programa é possibilitar mudanças na relação entre universidade e escola no que diz respeito à formação docente. O intuito é permitir uma relação mais horizontal entre os diferentes sujeitos participantes deste processo formativo, bem como reconhecer a escola pública como lugar fundamental para tal formação. Os projetos aprovados tem duração de dois anos e permitem que os licenciandos estejam em contato com a escola pública durante este período, desenvolvendo atividades planejadas previamente e que envolvem diferentes momentos e situações do cotidiano escolar.

Na Unioeste, campus de Francisco Beltrão, o projeto foi iniciado em 2012 com 12 bolsistas (licenciandos do curso de geografia), 2 professoras supervisoras (uma em cada escola parceira) e 3 professoras coordenadoras na universidade. Atualmente possui 30 bolsistas licenciandos, 6 professoras supervisoras (duas em cada escola parceria) e 4 professoras coordenadoras na universidade. O objetivo principal é permitir que os licenciandos ao investigarem a situação geográfica do lugar no qual a escola está inserida construam propostas didáticas de ensino de geografia. A atuação dos mesmos envolve diferentes ações de investigação, planejamento, construção de materiais didáticos, planos de trabalho, sequências didáticas, bem como a participação em diversas atividades presentes no cotidiano escolar (reuniões de grêmio, APMF, Conselho de Classe, Conselho de Escola, Feiras de Ciência, entre outros).

Entre os avanços verificados no Programa e que contribuíram significativamente para mudanças no percurso formativo dos licenciandos em Geografia da UNIOESTE gostaríamos de destacar alguns. Em primeiro lugar, a participação no programa possibilitou outra vivência dos mesmos em relação aos diferentes espaços formativos da Universidade. Diferentemente daquela situação relatada nos questionários aplicados para a quase totalidade dos licenciandos em Geografia da UNIOESTE, é possível perceber que por meio da participação no Programa a universidade deixa de ser concebida como lugar de passagem e se torna momento de formação constante. Tal mudança pode ser claramente verificada na fala de alguns dos *pibidianos* entrevistados⁵:

Através do PIBID consigo vivenciar a universidade por mais tempo, oportunidade que antes não tinha porque passei os dois primeiros anos da graduação trabalhando o dia todo. Com o projeto eu fico mais tempo na universidade e consigo participar das atividades que são desenvolvidas nos outros períodos, bem como, utilizar com maior frequência os laboratórios (Pibidiano 1, UNIOESTE, maio de 2012)

Antes de entrar no projeto PIBID eu vivenciava a faculdade somente em período de aula, sendo que até mesmo minhas médias do ano letivo de 2011 aumentaram. Isto se deve a minha participação efetiva em discussões de ordem didática junto aos professores, assim como a experiência prática junto à escola parceira do programa (Pibidiano 2, UNIOESTE, maio de 2012).

É possível perceber nos relatos acima uma ruptura da relação dos *pibidianos* com a universidade. Os mesmos faziam parte daquele grupo predominante que vivenciava a universidade apenas para assistir as aulas, pois trabalhavam mais de 40 horas por semana e pouco tempo tinham para se dedicar a sua própria formação. Provavelmente, se não tivessem entrado no Programa, continuariam naquele mesmo percurso formativo. Da mesma maneira, é interessante verificar a percepção da pibidiana 2 acerca da melhora do seu desempenho na universidade, a qual atribui a participação no Programa e a possibilidade de vivenciar a universidade de forma mais plena. Esta mesma percepção está presente na fala de outro entrevistado:

Estou vivendo a universidade manhã, tarde e noite, isso ajuda a perceber a realidade do que acontece fora da sala de aula e nos dá a possibilidade de fortalecer nossas pesquisas e estudos. Uma boa formação não se faz apenas na participação das aulas, mas sim estar em maior contato e tempo possível na universidade visto que assim muda nossa maneira de ver e compreender melhor o sistema educacional no qual estamos inseridos (Pibidiano 3, UNIOESTE, maio de 2012).

No caso dos licenciandos em geografia da UNIOESTE, o PIBID não significa apenas mais uma bolsa, como ocorre em muitas universidades públicas consolidadas e que recebem, principalmente, alunos com condições socioeconômicas mais favoráveis⁶. Ao contrário, trata-se da possibilidade efetiva de alteração do percurso formativo, de concretização de uma experiência universitária mais plena e autônoma, expressa na fala a seguir: “O PIBID é mais um caminho no processo formativo que abre oportunidade para outros: projetos, eventos, grupos que a gente pode ir graças ao PIBID” (Pibidiano 5, UNIOESTE, maio de 2012).

Da mesma forma, os entrevistados apontam para uma mudança na relação que os mesmos tinham com a profissão docente.

Sei lá, tinha aquela coisa “você vai ser professor”, todo mundo tira sarro. Lá na minha cidade eu falo que vou ser professor e todo mundo tira sarro. Eu tinha vergonha de falar que vou ser professor, mas hoje se alguém me pergunta eu já falo: vou ser professor. E eu não troco por nada (Pibidiano 3, UNIOESTE, maio de 2012).

Nesta fala evidente está o receio do licenciando em assumir uma profissão tão socialmente desvalorizada. Os risos dos amigos e familiares em relação à escolha da profissão o leva a colocar em xeque tal escolha. Além disso, a própria experiência frustrante do estágio supervisionado, como vimos, contribui para o desânimo em relação à escolha profissional, o que pode ser claramente verificado na fala a seguir:

Eu optei seguir a carreira docente desde o início do curso. Porém, neste ano, comecei a repensar sobre a situação do curso de Geografia no campus, estava desanimada, pensando em desistir. O PIBID foi uma forma de reafirmar o que eu tinha definido inicialmente, consegui me identificar novamente com o curso e ter certeza que é essa a profissão que eu quero seguir (Pibidiano 6, UNIOESTE, maio de 2012).

A compreensão de que é possível reverter esta situação de desvalorização da profissão docente vai sendo construída a partir do saber da experiência que o Programa possibilita ao colocar o licenciando em contato mais intenso com o cotidiano escolar, suas dinâmicas, seus problemas e, principalmente, seus sujeitos. Como aponta Larrosa (2002, p. 23)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, que é quase impossível nos tempos que correm: requer um parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

⁶ Diferente dos relatos que acompanhamos de colegas docentes de outras universidades públicas mais consolidadas que encontram dificuldades em conseguirem bolsistas para projetos como estes, no caso do PIBID na universidade A tivemos uma procura bastante alta para a participação no projeto. Foram 32 candidatos para 12 bolsas. Nas cartas de apresentação, os candidatos apontavam como principal motivo para participarem do projeto a busca pelas condições socioeconômicas necessárias para vivenciarem a Universidade, o que revela este caráter de alteração do percurso formativo representado pelo Programa na UNIOESTE.

A participação no PIBID permite esta parada, esta interrupção no ritmo veloz que vinha marcando, até o momento, a vivência destes licenciandos na UNIOESTE. Com isso, eles podem observar em detalhes as coisas e falar sobre aquilo que lhes acontece. Permitem tocar e serem tocadas pelas diversas histórias, narrativas e experiências que vão marcando o cotidiano da prática docente e como vão construindo outras práticas e saberes sobre esta profissão.

Os alunos perguntam por nós, quando é que eles vão vir de novo, e os professores estão vendo mudanças nos alunos, que eles estão mudando (Pibidiano 1, UNIOESTE, maio de 2012).

A gente foi conhecendo a história de cada um, de onde eles vêm, quem é a família, ali já ficou com aquele laço unido (Pibidiano 2, UNIOESTE, maio de 2012).

Com a participação no programa, os pibidianos podem ter um contato mais denso, intenso e prolongando com a realidade escolar, compreendendo assim as diferentes dimensões que compõe a prática e os saberes docentes. Aos poucos, vão superando a ideia de que teoria e prática são dois momentos distintos, uma vez que o planejamento constante da atividade se dá a partir do diálogo e do reconhecimento das condições reais para a realização da prática docente. Com isso, os pibidianos reconhecem a escola pública como lugar de construção de conhecimentos essenciais para formação e prática docente, o que ajuda a reposicionar as hierarquias postas no modelo aplicacionista de formação do professor.

Com isso, constrói-se aos poucos o saber de experiência.

O saber da experiência é uma saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27)

Segundo o autor, o saber de experiência é fundamental na formação docente porque ajuda a romper com a lógica que define o saber acadêmico, externo ao sujeito, como predominante nesta formação, possibilitando, ao contrário, a formação de um sujeito capaz de relacionar o saber com a sua vida. Além disso, o saber de experiência é um saber localizado, situado, finito, elementos que aparecem nas falas dos pibidianos entrevistados.

Para o autor, o saber de experiência reforça uma importante dimensão da formação docente, qual seja a imprevisibilidade, a qual o autor denomina de travessia: “tanto nas línguas germânicas como latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão da travessia e perigo” (LARROSA, 2002, p. 25). Esta dimensão reforça outro elemento essencial para a formação docente que é a capacidade de elaboração sobre aquilo que nos acontece: “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Esta dimensão apontada pelo autor está presente no depoimento a seguir:

Nunca vou esquecer a sensação do primeiro dia: eu coloquei o pé na sala de aula e me deu aquele frio na barriga. Eu pensava: eles vão olhar pra gente e eles estão esperando alguma coisa da gente (Pibidiano 1, UNIOESTE, maio de 2012).

A possibilidade de viver uma experiência e sobre ela refletir, buscando construir os possíveis significados da mesma, é um dos elementos potencializados a partir do PIBID. Já não se trata mais de ir à escola aplicar conhecimentos produzidos na universidade. Ao contrário, o que se espera é produzir reflexões e conhecimentos decorrentes deste saber de experiência, vinculado diretamente aos sujeitos que os produzem.

Com isso, ao invés da imposição, como marca presente no modelo aplicacionista, o que temos é a constituição de sujeitos capazes de se exporem, uma vez que, para Larrosa (2002, p. 25)

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de nos pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a exposição, nossa maneira de ex-pormos, com tudo isso que tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada ameaça, a quem nada ocorre.

A partir, portanto, desta exposição, propiciada também pela participação no PIBID, o saber de experiência vai se constituindo e ganhando espaço no processo de formação docente. Com isso, aos poucos, o medo vai dando lugar ao amadurecimento e a autonomia da formação. “tem um amadurecimento de ideias, de opiniões, de conceitos, você abre um leque no seu horizonte que é bem maior do que aquele mundinho que você pensava que era (Pibidiano 8, UNIOESTE, maio de 2012).

Este saber de experiência é também possibilitado pelo diálogo mais transparente e aberto entre universidade e escola e o reconhecimento dos professores da educação básica e dos seus saberes. Neste processo, a experiência partilhada com os professores da rede pública de educação básica é fundamental. É neste momento que o sentido do saber experiencial na formação docente, apontado por Tardif (2010) se faz presente e auxilia na reconstrução, pelos licenciandos, dos saberes até aqui elaborados em sua formação. Neste diálogo entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos experienciais, a profissionalidade docente vai sendo elaborada, permitindo assim um fluxo constante de trocas e partilhas essenciais em qualquer projeto de formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Este reconhecimento dos saberes experienciais é fundamental para a superação do modelo aplicacionista de formação docente até então predominante na maioria dos cursos de licenciatura no país. Ao reconhecer o saber do professor da escola básica como essencial na construção da profissionalidade docente, o Programa permite a valorização deste profissional e sua inserção cada vez mais ampla na corresponsabilidade da formação do futuro professor.

Ao mesmo tempo em que a gente leva coisas novas, ideais novas para eles, eles passam as experiências deles, o que dá certo, o que não dá certo, de que jeito a gente pode chegar mais próximo dos alunos e isso contribui bastante (Pibidiano 1, UNIOESTE, maio de 2012).

Ela falou que começou a ver um pouco diferente a forma dela trabalhar. Acho que contribuiu para ela também, para ela ter ideias novas, ideias diferentes de como trabalhar com eles (Pibidiano 3, UNIOESTE, maio de 2012).

Nesta dinâmica, ganha o pibidiano que pode, a partir da reflexão sobre e na prática, reafirmar a sua formação e sua escolha profissional; ganha o professor da educação básica que se vê provocado a ser também formador de professores e com isso rever suas práticas e sua própria profissão, bem como pode resultar em uma mudança no estatuto da profissionalidade do professor; ganha o professor universitário, instigado a repensar suas práticas formativas e o distanciamento, construído ao longo do tempo, em relação à realidade da escola pública, problematizando assim o modelo aplicacionista de formação de professores.

Outro importante avanço verificado na fala dos pibidianos entrevistados refere-se à relação entre formação docente e pesquisa. Como sabemos por meio de pesquisas desenvolvidas anteriormente (GIROTTI, 2009) e de nossa experiência profissional, tal relação se constitui em um dos principais desafios a serem enfrentados na formação de professores. Visto durante muito tempo como um saber técnico, dotado de parca cientificidade, a formação docente foi colocada ao largo da pesquisa e da construção de um saber autônomo, sendo que o processo de desvalorização social da profissão docente contribuiu para reafirmar o lugar de menor importância deste conhecimento na hierarquia do campo científico.

Da mesma forma, a construção cada vez mais centralizada de currículos que desconsideram a importância da participação do professor neste processo⁷, bem como a crescente indústria do livro didático, incentivada inclusive por programas e recursos públicos tem contribuído na construção de uma imagem da profissão docente como a de um mero transmissor de conhecimentos produzidos por outrem.

⁷ A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, lançada em 2008 durante a gestão de José Serra (PSDB) é um dos exemplos mais claro de currículo centralizado que concebem o professor como mero aplicador de conhecimentos.

É como um contraponto a todo este processo que se faz necessário o desenvolvimento de um projeto de formação docente que tenha o ato da pesquisa como ação norteadora. Um dos desafios do PIBID no curso de licenciatura em geografia da UNIOESTE é possibilitar a formação de um professor pesquisador que tenha como principal objeto de investigação a realidade na qual desenvolve sua ação profissional. Para tanto, é fundamental uma ação de pesquisa calcada nos fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica e que partam do pressuposto de que toda escola está localizada, contextualizada e situada.

Na fala dos entrevistados é possível perceber que tal articulação está sendo desenvolvida:

⁸ Vale ressaltar que esta fragmentação do conhecimento é uma marca bastante notada nos diferentes currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, como relatada pelo licenciando em Geografia da UNIOESTE: “O problema era entender a conexão que um conteúdo tinha com o outro, porque saía de uma aula de cartografia e ia direto para uma aula de história e epistemologia. Esta desconexão é o que mais pega na gente”.

Até agora, antes do PIBID, era uma pesquisa mais teórica, a gente ficava aqui lendo, discutindo, escrevendo. Na aula de didática a gente discutiu que o professor pesquisador é aquele que parte da realidade dos alunos, ele vai dar aula, ela vai refletir sobre a aula que ele deu, ela vai estar pesquisando e eu acho que no PIBID a gente está fazendo isso, a gente vai lá com os alunos e parte da realidade deles, modificando o plano de ação, as aulas, conforme a realidade do aluno (Pibidiano 1, UNIOESTE, maio de 2012).

A construção do plano de ação a ser desenvolvido nas escolas parceiras, levando em consideração a realidade vivenciada pelos alunos e a elaboração de estratégias didáticas capazes de mobilizar os alunos para a aprendizagem, requerem um intenso esforço de pesquisa e investigação que só poder se dar enquanto prática cotidiana da ação docente. Em nossa perspectiva, o incentivo a tais ações vai criando, junto aos futuros professores, uma prática de planejamento para além do mero cumprimento burocrático, mas como ação essencial para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como para o desenvolvimento da autonomia docente em relação a sua própria formação.

Com estas ações, os pibidianos de geografia da UNIOESTE têm contribuído também na formação continuada dos professores da educação básica das escolas parceiras, partilhando com eles tais práticas de pesquisa e planejamento, ao mesmo tempo em que elaboram outro aspecto fundamental da profissão docente, qual seja, o trabalho coletivo, como aponta o entrevistado: “E esta vai ser mais uma oportunidade para quando a gente chegar à escola. A gente já vai saber trabalhar no coletivo” (Pibidiano 7, UNIOESTE, maio de 2012).

Toda e qualquer ação pensada, planejada e executada pelos pibidianos é construída de maneira coletiva, levando em consideração as diferentes perspectivas existentes no grupo. As tarefas e ações são divididas. Para construí-las são feitas reuniões semanais, ora no Laboratório de Ensino de Geografia da UNIOESTE, ora nas duas escolas parceiras. Nestas reuniões participam todos os sujeitos envolvidos no Programa (licenciandos, professores das escolas e da Universidade), sendo que as mesmas se configuram enquanto momentos importantes de aproximação entre perspectivas sobre educação e formação docente nem sempre coincidentes. É neste momento que as divergências aparecem e que podem ser colocadas em movimento, contribuindo assim para que a desconfiança entre escola e Universidade diminua.

Portanto, o caráter coletivo do Programa vai em direção contrária as práticas de pesquisa que valorizam a ação individual e o trabalho solitário do pesquisador, marcas definidoras do produtivismo da ciência contemporânea. E este, talvez, seja o principal elemento diferenciador quando pensamos o papel da pesquisa na formação e na prática docente. Só tem sentido pensar em um professor-pesquisador se nesta concepção estiver presente, a todo o momento, o trabalho coletivo. Todo trabalho docente em qualquer nível de ensino tem como objetivo principal a formação de um sujeito complexo e este elemento se torna mais evidente na educação básica. Ali não se almeja formar um profissional especializado, dotado de certos conhecimentos fragmentados⁸, capaz de compreender apenas uma parcela muito pequena da realidade em que vive.

Ao contrário, busca formar, pelo menos no discurso, um sujeito capaz de entender e transformar a si mesmo e o mundo em vive. Daí o desafio do diálogo entre os diferentes professores em torno de um projeto comum, que se concretiza na construção coletiva de currículos e práticas pedagógicas. Neste diálogo está posto, a todo instante, a necessidade de compreender o papel que determinado conhecimento cumpre na formação deste sujeito.

Considerações finais

É possível perceber a partir das falas dos participantes do programa que o mesmo traz importantes elementos de mudança tanto na relação entre acesso e permanência dos alunos na universidade quanto no que diz respeito à dinâmica de formação docente. A possibilidade de uma formação que se dá a partir do contato cotidiano com as problemáticas concretas que envolvem a profissão docente, bem como um exercício de reflexão que coloca, a todo o momento, prática e teoria em diálogo são alguns dos avanços verificados.

Além disso, o reconhecimento dos saberes experienciais dos professores da educação básica como fundamentais na formação dos futuros professores representa importante mudança para além do modelo aplicacionista da formação docente. Ao colocar tais saberes em visibilidade, o programa contribui para que estes sujeitos sejam reconhecidos não apenas como transmissores de conhecimentos produzidos por outros. Da mesma forma, o contato contínuo com a escola, seus sujeitos e saberes contribui para se problematizar os limites de uma formação docente restrita aos conhecimentos produzidos na universidade.

Algumas questões ainda precisam ser resolvidas para que o PIBID contribua de forma mais decisiva para a superação do modelo aplicacionista na formação docente. Da maneira como está organizado, o Programa resulta em uma sobrecarga de trabalho aos docentes da escola pública, o que dificulta a participação mais efetiva dos mesmos no programa, como pudemos constatar nas conversas informais realizadas com as professoras supervisoras. A forma que a CAPES encontrou para atrair os professores da educação básica pra o Programa foi a concessão de bolsas de auxílio no valor de R\$ 765,00. No entanto, com cargas horárias que, na média, ultrapassam 40 horas semanais, e sem a possibilidade de diminuir as mesmas para a participação no projeto, os professores da educação básica não se sentem motivados a contribuírem com o Programa, encarando-o muitas vezes como mais uma carga de trabalho a ser acumulada, o que mostra que o “convencimento” não pode ser reduzido à forma monetária. A discrepância entre os valores pagos aos professores da educação básica e aos professores do ensino superior (aos professores do Ensino Superior, a CAPES concede uma bolsa auxílio no valor de R\$ 1400,00) revelam que, apesar do discurso, na prática se mantém a desigualdade de posições entre tais sujeitos na hierarquia do campo científico da formação de professores, reforçando o modelo aplicacionista.

Apesar disso, em nossa perspectiva, o programa traz importantes contribuições para repensarmos a relação entre teoria e prática na formação docente, com vista a superarmos o modelo aplicacionista de formação, até aqui dominante. Sabemos que tais mudanças não são fáceis e simples de serem feitas. Requerem investimentos, políticas públicas, mudanças de concepções, humildade. No entanto, não temos o direito de calar sobre as mesmas. O sentido daquilo que fazemos está em, mesmo quando muitos já sucumbiram diante das tentações do modelo dominante, resistir e manter os nossos valores.

Referências

AZANHIA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, maio-agosto de 2004.

BRASIL. **Decreto 7219** de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas a Iniciação a Docência (PIBID) e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010.

Geografia Ensino & Pesquisa, v. 19, n. 3, p. 43-56, set./dez. 2015.

Giroto, E. D.

_____. MEC. **Resolução CNE/CP 1 de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

_____. MEC. **Resolução CNE/CP 2 de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Parecer CNE/CP 9 de 2001**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Decreto 6755 de 27 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. 12ª edição. São Paulo, Cortez, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 20ª edição. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIROTTI, E. D. Escola, lugar e poder: as aventuras de uma professor-pesquisador entre o subúrbio e a periferia. **Dissertação de Mestrado**, FFLCH-USP, São Paulo, 2009.

KAECHER, N. A. A Geografia Escolar na Prática Docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. **Tese de Doutorado**. FFLCH-USP: São Paulo, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, Jan./mar. 2002.

LOPES, C. S. O professor de geografia e os saberes profissionais : o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. **Tese de Doutorado**. FFLCH-USP: São Paulo, 2010.

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

PIMENTEL, C. S. Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia. **Tese de Doutorado**. FE-USP: São Paulo, 2010.

SANTOS, W. T. P. dos. Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetórias de formação. **Tese de Doutorado**. Campinas: São Paulo, 2003.

SILVA, G. R. da. O Ensino de Geografia na Educação Básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo. **Tese de Doutorado**. FFLCH-USP: São Paulo, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

Correspondência

Eduardo Donizeti Giroto

E-mail: egiroto@usp.br

Recebido em 22 de outubro de 2014.

Revisado pelo autor em 30 de outubro de 2015.

Aceito para publicação em 03 de novembro de 2015.