

**A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES
DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DO PROGRAMA PARA
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

FRANCISO JEOVANE DO NASCIMENTO

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE – CE); Professor da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC – CE). Membro dos grupos de pesquisa MAES/UECE (Matemática e Ensino) e OBEDUC/UECE (Observatório da Educação). E-mail: jeonasc@hotmail.com

ELIZIANE ROCHA CASTRO

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE – CE); Técnica em formação continuada na rede municipal de ensino de Raposa/MA. Integra o grupo de pesquisa MAES/UECE (Matemática e Ensino).

E-mail: elizianecastro@hotmail.com

IVONEIDE PINHEIRO DE LIMA

Mestre em Física pela Universidade Federal do Ceará (1996) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Professora do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará e do Curso de Licenciatura em Matemática. Integra os grupos de pesquisa MAES/UECE (Matemática e Ensino) e OBEDUC/UECE (Observatório Brasileiro de Educação). E-mail: ivoneide.lima@ uece.br

Resumo

A educação é um viés de crescimento de uma nação, nela estão contidas esperanças e expectativas na busca de uma sociedade igualitária e os professores, com o seu trabalho desafiante, mediante o desenvolvimento de métodos e estratégias didático-pedagógicas, podem suplantar entraves históricos que circundam modelos escolares presentes em instituições de ensino do país, buscando a melhoria da qualidade da educação. Nessa perspectiva, é relevante a investigação acerca da formação do educador, analisando fatores que corroboram o desenvolvimento profissional e a transição dialética entre o processo formativo e a iniciação docente. Esta pesquisa científica resulta de uma inquietação relativa à experiência como bolsista do PIBID e delinea-se como foco investigativo no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, na Linha Formação, Didática e Trabalho Docente. A partir do suporte teórico de autores como Nóvoa (1991), Garcia (2008) e Pimenta e Lima (2012) entre outros, analisa-se como o projeto (PIBID) contribui para o processo de formação docente. Nessa direção, um estudo de caso qualitativo vai se desenvolvendo ao longo da pesquisa, que aos poucos se configura como instrumento de compreensão de aspectos que contribuem na formação do educador. Assim sendo, investigam-se as implicações das experiências vivenciadas no contexto do programa para o desenvolvimento profissional e a inovação das práticas docentes. As análises preliminares evidenciam que a atividade educativa constitui-se num marco importante na construção e busca de uma identidade profissional adequada, almejando procedimentos didático-pedagógicos que representam os anseios e necessidades do homem contemporâneo.

Palavras chave: PIBID. Experiências Profissionais. Identidade Docente.

**THE CONTRIBUTION OF PIBID IN TEACHER TRAINING: IMPLICATIONS OF
THE CONTEXT LIVED EXPERIENCES PROGRAM FOR PROFESSIONAL
DEVELOPMENT AND INNOVATION OF EDUCATIONAL PRACTICES**

Abstract

Education is a growth bias of a nation, in it are contained hopes and expectations in the search for an egalitarian society and teachers, with its challenging work, by developing methods and didactic and pedagogical strategies can overcome historical barriers that surround school models present in the country's educational institutions, seeking improving the quality of education. From this perspective, research is relevant about the formation of the educator, analyzing factors that support the professional development and the dialectical transition from the educational process and the teaching initiation. This scientific research results from a restlessness on the fellowship experience of PIBID and is delineated as an investigative focus in the Master of Education from the State University of Ceará, on Line Training, Teaching and Teaching Work. From the theoretical support of authors like Nóvoa (1991), Garcia (2008) and Pimenta and Lima (2012) among others, is analyzed as the project (PIBID) contributes to the teacher training process. In this sense, a qualitative case study will be developed during the research, which gradually takes shape as a tool for understanding aspects that support the training of educators. Therefore, investigating the implications of the experiences lived within the program for professional development and innovation of teaching practices. It was found that the educational activity is it is an important milestone in the construction and seeking appropriate professional identity, aiming didactic and pedagogical procedures that represent the wishes and needs of contemporary man.

Keywords: PIBID. Professional Experience. Teacher's identity.

Introdução

No que concerne à formação inicial de professores, considerando os percalços históricos que afetam o processo ensino-aprendizagem dos discentes, observa-se que se intensificam a preocupação com os cursos de licenciatura, que pela legislação brasileira, visa à formação de professores para a Educação Básica. Partindo dessa premissa foi concebido o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que é um projeto da Capes, órgão vinculado ao Ministério da Educação do Governo Federal.

Criado em 2007 (Edital MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007) com a finalidade de promover a valorização do magistério mediante a concessão de ajuda financeira, o PIBID apoia estudantes dos cursos de licenciaturas plenas em Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior a concluírem seus cursos e ingressarem no exercício docente na Educação Básica. Mediante o edital n. 61/2013/CAPES, de 02 de agosto de 2013 passou a abranger as instituições privadas, com bolsistas do Proni.

Segundo dados da Capes, os objetivos do programa são: a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, visando, também, proporcionar aos futuros professores, participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e a busca pela superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Na pesquisa em decurso, concentraram-se esforços na investigação acerca das implicações das experiências vivenciadas no contexto do PIBID no processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática que integraram o quadro de bolsistas do projeto. Como local da pesquisa elegeu-se o contexto do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em virtude da participação como bolsistas do PIBID na referida universidade entre os anos de 2010 e 2011.

Implantado em 2010 na Universidade Estadual Vale do Acaraú, as atividades inerentes ao delineamento e desenvolvimento do projeto, no curso de Matemática iniciaram-se no mês de Março do mesmo ano, contando inicialmente com 20 bolsistas, que foram divididos em equipes para atuarem em quatro instituições públicas de ensino em municípios da zona norte do estado do Ceará.

A apresentação dos bolsistas na instituição pública de ensino na qual foram desenvolvidas as atividades relativas ao projeto, configurou-se como um momento de dúvidas e incertezas, pois se ouviu relatos de angústias e frustrações da maioria dos educadores que naquela instituição desenvolviam suas práticas. Cogita-se que tais depoimentos sejam frutos do desgaste físico e emocional a que eram submetidos e das condições de trabalho desses educadores. A maioria dos docentes trabalhava na instituição há muitos anos e pelos depoimentos deixavam transparecer que já não tinham perspectivas positivas em relação à contribuição da educação na transformação social. Esse cenário coaduna-se com o que destaca Shor e Freire (1987) ao pontuarem que as dificuldades enfrentadas pelos professores, o cansaço e o desgaste de ensinar a mesma matéria por vários anos, levam-nos a não conseguirem mais acreditar no que estão fazendo.

Aportes metodológicos iniciais

As abordagens e percursos teóricos escolhidos no decorrer de uma pesquisa devem pautar-se na busca de respostas coerentes que levem ao conhecimento do objeto de estudo investigado, partindo das inquietações, dúvidas e indagações iniciais, que vão se delineando ao longo da pesquisa. Corroborando tal perspectiva, André (2008, p. 33) destaca que: “a escolha de uma determinada forma de pesquisa depende antes de tudo da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas”.

Na escolha de uma abordagem metodológica, dentro do contexto de análises e reflexões existentes, considera-se a história de vida dos sujeitos envolvidos, suas percepções, valores culturais e sociais, além das informações científicas pertinentes as formas de ver e compreender a realidade. Por isso, toda averiguação e pesquisa trazem consigo a marca pessoal do pesquisador, que deve ser pautada no rigor científico, sob pena de apenas reforçar o senso comum ou a constatação óbvia.

Neste aspecto, a pesquisa em decurso vai se configurando como abordagem qualitativa, contemplando tanto os dados objetivos quanto subjetivos, oportunizando flexibilidade e ampliação na maneira de planejar, pensar e executar, possibilitando uma investigação mais dinâmica e colaborativa, reportando à necessidade de resposta a questão problematizadora da pesquisa sendo esta expressa pelo seguinte questionamento: Quais as implicações do PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) executado no curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual Vale do Acaraú no desenvolvimento profissional e na inovação das práticas docentes daqueles que vivenciaram o programa?

Sendo esta pesquisa ancorada no paradigma de pesquisa qualitativa, adotou-se o estudo de caso como procedimento metodológico considerando-se que o mesmo contribui para desvelar a realidade vivenciada, averiguando-a de forma complexa e profunda, revelando a abundância de dimensões existentes num determinado problema ou situação. É o que se constata a luz dos escritos de Yin (2006, p.32) que afirma que: “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Ademais, o estudo de caso ajuda a compreender a situação investigada e possibilita a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, leva o leitor a ampliar suas experiências, é o que destaca André (2008). Outro fator relevante a ser considerado no estudo de caso é o objeto a ser investigado, devendo o mesmo ser examinado dentro de um todo, cabendo ao pesquisador utilizar-se de várias fontes de informações coletadas em momentos e situações diversas, priorizando também uma intensa revisão bibliográfica ao longo da trajetória de pesquisa.

Deste modo, os estudos de caso mostram diversas análises e pontos de vista, incluindo o do pesquisador, cabendo a este interpretar os dados que vão sendo colhidos,

baseando-se nas experiências adquiridas ao longo da sua vida. Nessa direção, André (2008, p. 41) afirma:

Ele vai ter que se valer basicamente de sua intuição, criatividade e experiência pessoal quando tiver que olhar para o material coletado para tentar apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos.

Partindo desses pressupostos teóricos e metodológicos, será utilizado, no decorrer da pesquisa, alguns procedimentos e instrumentos inerentes à abordagem metodológica em foco, analisando o universo abordado e os sujeitos envolvidos nela, buscando-se respostas coerentes que contribuam no conhecimento já produzido e sistematizado.

Neste início de pesquisa, recorreu-se ao referencial teórico produzido por pesquisadores com vasto conhecimento acerca da temática ora investigada buscando-se compreender o processo histórico e contemporâneo da formação docente para constituir, a partir da reflexão e análise, um discurso interpretativo e questionador, que acrescente novos elementos ao conhecimento já produzido e sistematizado.

Síntese sobre o estudo sócio-histórico da origem da profissão docente conforme Nóvoa (1991)

É consenso entre os estudiosos a necessidade de uma formação docente marcada pelo discurso interpretativo e questionador, desenvolvendo práticas educativas que contribuam na inserção social. Nessa perspectiva, faz-se necessário a análise do delineamento da origem da profissão docente, para ampliar a compreensão sobre a gênese da atividade educativa e também para a reflexão e conscientização da importância do professor.

Conforme Nóvoa (1991), as idéias educacionais na idade média remetiam a irrelevância do círculo familiar na questão educativa, as crianças aprendiam através da convivência com os adultos. Eclodem, no século XV, preocupações referentes à educação como fator contribuinte no desenvolvimento social, com ideais marcados pela crença religiosa, com o conformismo do nascimento até a morte no mesmo grupo social, cujo objetivo da vida estática era a salvação da alma.

Orientada pelo conceito de um mundo moldável e de uma sociedade diferente, surge a escola moderna, preocupada com a educação infantil e o redirecionamento das

formas educativas, substituindo os modos antigos por inovações pautadas por mudanças sociais e culturais que permeavam o contexto de vida da época. As ideias inerentes à relação entre o processo de gênese e desenvolvimento do modelo escolar foram se elucidando com a imersão das idéias capitalistas da burguesia, que instalaram uma nova relação com o trabalho a partir de uma ordem econômica que foi se configurando, surgindo preocupações inerentes a preparação da criança para a vivência no mundo dos adultos.

Surge então, o que Nóvoa (1991) chama de “sociedade disciplinar”, na qual emergem questões relativas à percepção da importância familiar no processo de desenvolvimento da criança e na organização de um processo de escolarização, no qual o referido autor afirma que “[...] a aprendizagem de condutas e de saberes passou das famílias e das comunidades à escola [...]” (NÓVOA, 1991, p. 113).

No século XVI houve a substituição da oralidade pela escrita, contribuindo na ampliação escolar. Nesse período é possível constatar a dominação inicial das instituições educativas pela igreja e, posteriormente, pelo Estado, estendendo-se até a contemporaneidade. Nesse arcabouço inicial da escola, o docente exercia múltiplas funções, além do ensino dedicava-se a outras atividades, principalmente eclesiásticas.

No delineamento das idéias educativas é perceptível a contribuição da igreja na formação dos conceitos inerentes a escola. Sobre o domínio eclesiástico, as redes educativas não pararam de se desenvolver até o século XVIII. Baseadas em ideais que promovem o desenvolvimento econômico realizou-se, a partir daí a transferência do ideário educativo da igreja para o Estado. Com isso, o Estado passa a controlar a seleção e treinamento docente, implantando modelos educacionais que visam o incremento industrial, a riqueza do comércio exterior e a elevação do nível de riqueza e bem-estar, entre outros, concedendo uma educação voltada para os interesses do Estado burguês.

Mesmo com o rompimento entre a igreja e o Estado, os princípios eclesiásticos, elaborados principalmente pelos jesuítas, que nortearam modelos educativos durante alguns séculos, vão influenciar na concepção docente no fim do século XVIII, período no qual o professor vai ser designado à função técnica e não centrado no conhecimento disciplinar. Estado passa a se utilizar dos artifícios morais e éticos para controlar os profissionais do ensino, recrutando-os como forma de manter e propagar a ideologia marcada pela disciplina e reprodução conforme os interesses econômicos dos regimes monárquicos absolutistas, que vigoravam como sistema política na época.

Surgiu então, os ideais referentes à necessidade de formação docente, definindo-se requisitos básicos para o exercício profissional como: habilitações literárias, idade, bom comportamento moral, entre outros, além de um consentimento do Estado reforçando intencionalidade política da educação, que seria a reprodução de finalidade e objetivos dos ideais estadistas, no qual se vislumbrava na atividade educativa um primórdio para o crescimento econômico e manutenção da ordem social.

A escola se impõe como lugar de socialização, no qual os docentes são colocados no cruzamento entre duas frentes contraditórias que emergem: reprodução da cultura dominante, como fator de estagnação ou formadores de indivíduos marcados pelo ato interpretativo e questionador, como fator de ascensão social, cabendo aos mesmos à escolha de que vertente seguiriam.

No início do século XIX são criadas as escolas normais. Estas eram voltadas para a formação docente, na qual os professores buscavam qualificação por meio do estatuto social, enquanto o Estado vê tal atitude como propícia a um instrumento de controle. A ênfase era no recrutamento e controle profissional e não na formação. Voltando o olhar para essa época, observa-se a contribuição das escolas normais no campo educativo, em especial na profissionalização docente e na sua melhora da posição social. A transição do aluno ao docente passa pela escola normal, afirmando-se que a aprendizagem do ofício docente efetiva-se na prática.

Na segunda metade do século XIX os docentes viram na educação uma forma de imersão e progressão social, emergindo, principalmente, de classes sociais desfavorecidas, mas esbarraram na baixa remuneração recebida e na rejeição imposta pela classe dominante. O ensino primário era exercido, em sua maioria, por mulheres, refletindo sua situação financeira e sua posição na hierarquia social.

Os estudos referentes à importância docente evidenciaram-se de maneira mais expressiva, pois os educadores organizaram-se em associações de classes variando conforme o contexto sócio-político e as situações históricas, lutando por ideais classistas, entre os quais uma melhor remuneração. As primeiras reivindicações essenciais docentes ocorreram entre o fim do século XIX e início do século XX.

As associações classistas dividiram-se conforme ideais e valores concernentes a cada profissional. Nóvoa (1991) afirma que os educadores aderiram a uma das vertentes seguintes: os que aceitavam a realidade sem contestar; os que foram contra a ordem

dominante; os que defendiam o saber do professor; os que se apropriaram de alguma concepção anterior conforme as circunstâncias. A identidade docente vai basear-se nos valores inerentes a cada ser.

No fim do século XIX houve a difusão da escola, tal qual se delineia hoje. O sucesso é reconhecido pela contribuição das diversas associações docentes. A gênese da escola remonta ao século XVI e suas formas de organização foram definidas no século XVIII.

O desencadeamento das guerras no século passado desenfreou um desencanto pela escola, visto que a mesma não estava cumprindo sua função, não servindo para o progresso, visto que seu modelo educativo era controlado rigidamente pelo Estado, não refletindo anseios e necessidades da situação vivenciada no tempo histórico, necessitando da reformulação do papel da escola e dos docentes. O professor passou a ser visto como facilitador do processo de ensino/aprendizagem, buscando uma nova relação com a profissão. Nesse aspecto Freitas e Biccas (2009, p. 26) destacam que: “parte do professorado chegava ao final do século XX considerando que sua perda de prestígio chegara a tal ponto que até suas prerrogativas de controle sobre a sala de aula teriam sido mobilizadas”.

Então, a atividade docente pode se constituir como fonte de transmissão de ideologias reprodutoras ou de desenvolvimento da percepção reflexivo/crítica, dependendo dos métodos didático-pedagógicos empregados pelos docentes. Assim, a atividade profissional passa a ser vislumbrada com função além do fornecimento de conhecimentos, já que a escola não é a detentora do monopólio do saber.

Formação como fator contribuinte no desenvolvimento profissional docente

A multiplicidade de fatores concernentes à formação docente e ao desenvolvimento profissional como vivências e experiências do cotidiano contribuem na busca de uma identidade docente, construindo-se como um processo evolutivo, auxiliados pelo contexto escolar, social, cultural e político, que integram fatores corroborantes ao crescimento do professor e de seus educandos. Autores como Saviani (2008) defendem que o clássico na escola é o conhecimento e cabe aos docentes torná-lo acessível aos educandos, transformando saberes em algo relevante para os estudantes, contribuindo no desenvolvimento cognitivo discente, na perspectiva da inclusão social.

Pesquisas contemporâneas enfocam o papel docente na aprendizagem sistematizada dos educandos, assim afirma Garcia (2009). A qualidade do ensino perpassa fatores como formação docente e métodos didático-pedagógicos, visando o exercício profissional como um compromisso social e não como uma falta de opção.

Nessa direção, pontua-se a importância da formação contínua no desenvolvimento do professor enquanto profissional de ensino, buscando aprendizagem com os pares, inquietações e busca por soluções que se implementem nas instituições escolares. São necessárias reflexões que conduzam a mudanças pertinentes aos modelos didático-pedagógicos que se adequem ao contexto. O desenvolvimento profissional resulta em ampliação da percepção crítico-reflexiva em relação a fatores inerentes a profissão como as próprias condições de trabalho, entre outras, incluindo todas as experiências vivenciadas pelo docente enquanto ser individual e social, corroborando ou não no desenvolvimento da qualidade da educação.

O desenvolvimento profissional é um processo que se deve compreender no campo de atuação e que corrobora a formação continuada docente, aperfeiçoando habilidades e competências que se efetivam na atividade educativa. Conforme Garcia (2009) ideias construtivistas afirmam que o docente aprende através da prática. Com efeito, o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) configura-se como um instrumento de aproximação entre a teoria e a atuação prática, constituindo-se como uma experiência singular na formação inicial de professores.

É necessária uma formação que reflita a realidade da sala de aula, para que o conhecimento contribua na constituição teórica, com vistas à perspectiva crítica e as práticas pedagógicas mediatizadas pelo processo reflexivo, baseando-se nas necessidades e anseios do contexto que norteia a escola.

O âmbito educativo atual requer a substituição de modelos formativos de especialistas que não possuem relação com o cotidiano educativo, por orientações que remetam aos processos de ensino e aprendizagem sistematizados pelos próprios docentes, através da colaboração com os pares, reorganizando os espaços escolares como locais de socialização coletiva, no qual o docente não é mais o detentor do saber, mas sim um facilitador da aprendizagem, conduzindo os educandos do não saber ao saber qualificado.

A identidade profissional vai se constituindo mediante o exercício profissional através de múltiplos fatores que permeiam o processo educativo como: vivências,

experiências, consciência, entre outros. A identidade não é algo que se possui de imediato, porque vai se configurando ao longo da vida, como um processo evolutivo. A identidade profissional contribui para a percepção do reconhecimento do eu profissional, instigando sentimentos de motivação, compromisso e satisfação no exercício docente, corroborando a constituição de um professor marcado pelo ato interpretativo.

Nos últimos anos assistiu-se a dificuldade de formação docente por uma série de entraves inerentes ao exercício profissional (carga de trabalho excessiva, burocratização, condições de trabalho e salariais, entre outras), no qual não há motivações para o ingresso nos cursos de licenciatura.

Os estudantes trazem consigo modelos profissionais inspirados nos docentes com os quais interagiram enquanto discentes, incorporando ideologias, que baseadas no senso comum, são consideradas significativas. Enquanto estudante buscou-se um melhor entendimento entre a teoria, não obstante percebeu-se um distanciamento entre as universidades e as instituições da educação básica e isso clarificou que o PIBID se propõe a preencher essa lacuna, cabendo aos agentes envolvidos buscar soluções que se efetivem no contexto educativo.

Garcia (2009) elenca alguns fatores que corroboram o desenvolvimento profissional docente como a necessidade de conhecimentos sobre as disciplinas que se ensina, pois não se pode sistematizar aquilo que não se domina e métodos didático-pedagógicos que se implementem conforme a realidade dos educandos, respeitando características e peculiaridades individuais e culturais.

Desenvolver-se implica mudança de concepções, percebendo-se enquanto ser questionador, aguçando curiosidades e interesses dos discentes, refletindo-se que o conhecimento não é algo pronto, acabado, mas que se constrói coletivamente, sendo necessário dar-lhe um valor, um sentido e uma finalidade.

É primordial o rompimento com crenças e conhecimentos que criam expectativas negativas em relação ao exercício profissional. Crenças estas que norteiam de maneira negativa o exercício educativo. O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimentos múltiplos e abrangentes que requer aprofundamento e análise perceptivo-crítica. Nessa perspectiva, compreender a profissão e o seu desenvolvimento faz-se necessário para a qualidade do ensino, fator relevante de promoção e inserção social.

Democratização do ensino e desafios docentes

Analisando os modelos escolares implantados no Brasil desde a época da colonização até o fim do século passado, constatou-se com base em Saviani (2007) que os tais modelos escolares eram destinados a uma minoria da população brasileira. Com o avanço dos debates sobre a universalização e democratização do ensino eclodiu o desejo de uma escola voltada para todos, culminado na criação de leis específicas voltadas para a educação.

A implantação do piso salarial nacional e a criação de programas incentivando a formação inicial docente representam marcos históricos na busca da valorização profissional, embora seja necessário avançar nos debates sobre a formação de professores na contemporaneidade, conforme defende Pimenta (1999, p. 15):

Contraopondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Não se pode concentrar somente no trabalho docente a responsabilidade pelos obstáculos enfrentados no processo de ensino/aprendizagem dos discentes da educação básica, pois diversos são os fatores que concernem para isso, desde as políticas públicas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos culturais e sociais da extensão territorial brasileira, as diversas formas de gestão e estrutura das escolas, bem como a formação dos gestores, entre outros aspectos (GATTI, 2010).

Debates sobre a incoerência entre os discursos excessivos e a insuficiência nas práticas revelam uma necessidade de um redirecionamento das nossas políticas educacionais já que no início do século XXI a profissão docente emerge como grande consenso de debates e relevância pública na busca de caminhos que corroborem o desenvolvimento econômico e social de um país.

A sociedade atual, questionadora e disposta a enfrentar paradigmas busca uma melhor equidade social e a educação tem um grande desafio de contribuir na promoção da qualidade de vida. As escolas precisam ser constituídas como espaços democráticos e inclusivos, sendo necessária uma articulação coerente entre a gestão e seus docentes,

levando em conta a realidade que circunda a instituição. Nessa direção, Lima (2004, p. 118) destaca:

[...] a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza.

Partindo-se dessa caracterização é possível levantar algumas problemáticas: esses profissionais estão preparados para atuarem diante de determinados contextos sociais, educacionais e econômicos? Qual a eficácia dessa preparação? Qual a sua percepção da escola antes e após sua formação? Há um elo entre a teoria estudada na universidade e as práticas escolares? Esses questionamentos remetem para uma reflexão sobre a necessidade de se compreender a relevância do trabalho docente na perspectiva de um ensino/aprendizagem satisfatório, um trabalho docente que contribua no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

Outro fator relevante possível de constatar foi que a maioria dos estudantes regularmente matriculados na instituição escolar, onde foram vivenciadas as experiências do PIBID eram das classes menos favorecidas da sociedade, carecendo de políticas públicas efetivas nas regiões da cidade em que habitavam, sofrendo com a violência e com a falta de uma estrutura familiar propícia ao próprio desenvolvimento, além do que grande parte dos discentes realizava dupla jornada, tendo que conciliar trabalho com os estudos porque contribuía com o sustento da família, fato que provocava cansaço físico e mental, comprometendo a aprendizagem curricular.

Busca de uma identidade docente

Mesmo diante de tantos percalços, o desafio foi aceito e em dupla, os acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática, iniciaram as atividades semanais na escola. Com a orientação de um supervisor, que era docente na própria escola, passou-se a observar os professores de Matemática na instituição de ensino básico. Um destes professores atraiu a atenção e certo fascínio por parte da dupla que lhe observava. Tal professor possuía amplo domínio do conteúdo programático e uma prática pedagógica diferenciada. O referido

professor buscava sempre adequar os conhecimentos curriculares presentes no livro didático, muitas vezes fragmentados e desvinculados do cotidiano dos discentes à realidade que circundava os alunos. O professor usava uma linguagem facilmente compreendida por todos os estudantes, fato abordado por estudiosos como Tardif (2002, p. 39) que afirma: “O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Esse admirável professor buscava uma relação de ajuda mútua e reciprocidade com a turma. Marchesi e Martin (2003, p. 111) comentam a necessidade de criação de um ambiente propício a aprendizagem, afirmando:

Os sentimentos de afeto entre o professor e seus alunos contribuem para criar uma atitude positiva em relação à aprendizagem. Os bons professores procuram comunicar entusiasmo e carinho para seus alunos. A paciência, a perseverança, o apoio à autoestima dos alunos e o senso de humor são outras das características apontadas nas várias intervenções que estão presentes quando existe uma relação de respeito e empatia com os estudantes.

Compreende-se que um docente não pode ser meramente técnico. A questão docente passa pela afetividade, exige proximidade. O amor precisa ser visto como algo crítico e não ingênuo, já que não se pode fechar os olhos perante a realidade que me circunda. O sujeito é muitas coisas ao mesmo tempo, dependendo do contexto em que está inserido, aonde vai se construindo como pessoa, levando para o campo profissional, peculiaridades do “eu” que foi se constituindo no tempo.

Conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991) os saberes docentes originam-se de quatro fontes: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes da experiência. Junto a essa distinção de saberes, os autores ressaltam a necessidade dos programas de formação darem maior relevância aos saberes da experiência, pois os mesmos constituem-se fonte de referência para a prática docente, fator que o PIBID proporciona aos estudantes dos cursos de licenciatura, porque permite o convívio com diferentes vivências e experiências, constituindo-se num espaço de formação prática na busca da identidade profissional adequada ao futuro exercício profissional.

Durante o tempo em que as atividades inerentes ao programa foram desenvolvidas na instituição escolar buscou-se analisar as estratégias didático-metodológicas de vários

docentes da escola. Analisando-as e comparando-as em similaridades e divergências entre si com vistas à própria construção da identidade profissional.

Na sociedade atual, marcada pelo avanço significativo da tecnologia, o ensino não deve pautar-se em uso de memorização de regras e repetições, isso o tornará desinteressante, obsoleto e inútil, sem significação real na vida cotidiana dos indivíduos. A importância do saber deve ser mostrada na aquisição de competências que auxiliem os educandos na busca de soluções práticas para o trabalho com situações novas e desafiadoras.

A necessidade de busca de estratégias didático-pedagógicas que conduzam a formação de profissionais questionadores deve permear o trabalho profissional, a reflexão deve ser uma constante na prática docente. Conforme pontua Lima (2001) não é necessário trazer receitas prontas, mas sim, fundamentar as práticas, buscar as didáticas específicas e adequadas ao contexto em que estamos inseridos. A referida autora destaca ainda que nenhum docente é dono de sua prática se não tem a reflexão da sua práxis. Então, é preciso refletir, de forma coerente com a realidade em que se vive, para que sejam feitas constatações, descobertas e dúvidas que conduzam o docente para o aprofundamento de sua própria formação. Nessa direção, infere-se que o processo de formação contínua deve ser valorizado pelos docentes que almejam práticas pedagógicas adaptadas e adequadas às necessidades contemporâneas.

A partir do contato com docentes mais experientes foi possível a ampliação sobre a complexidade do processo de ensino/aprendizagem, pois a necessidade de um diálogo amplo entre a experiência docente e a experiência acadêmica, uma complementando a outra, foi desvelada.

Sistematização coletiva de práticas e saberes inerentes ao desenvolvimento das atividades do projeto

Nas reuniões coletivas com todos os bolsistas do PIBID, realizadas mensalmente, havia sempre uma sistematização, por parte dos acadêmicos que compunham o projeto, das práticas e dos saberes desenvolvidos durante o período. Cada um compartilhava as suas experiências vivenciadas, suas histórias de sucesso e sendo o caso, de fracasso. Havia uma troca mútua de estratégias didático-pedagógicas, constituindo-se num momento de formação importante. Com efeito, Severino (2002, p. 46) afirma que: “[...] também na

Universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento”.

Dessa forma, eram importantes as discussões e reflexões sobre as dificuldades oriundas das experiências dos bolsistas acadêmicos que buscavam melhor sistematização dos saberes, no intuito de um conhecimento complexo sobre a estrutura educacional, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Numa perspectiva histórico-crítica, analisaram-se modelos de formação oferecidos aos professores no Brasil a partir da produção científica publicada em livros, trabalhos apresentados em anais de evento, além de revistas e periódicos da área educacional, bem como dissertações e teses. A partir das leituras, fichamentos e resenhas foram elaborados, o que possibilitou um direcionamento das discussões e também a compreensão do processo histórico da formação pedagógica no Brasil. Constatou-se que nas últimas décadas, a formação de professores tornou-se uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, com mudanças significativas nas exigências da formação e no papel do professor, no entanto, a formação oferecida permanece sem alterações significativas. Dessa forma, faz-se mister repensar o papel da universidade na formação docente, reconstruindo o espaço acadêmico de formação, articulando-o ao debate sociopolítico da educação.

O desenvolvimento das atividades inerentes ao PIBID resultou em um entendimento mais complexo da importância da práxis educacional como fator importante na busca da efetivação da aprendizagem. Forneceu subsídios teóricos que conduziram à reflexão e adequação dos métodos didático-pedagógicos às necessidades dos educandos, pois como afirma Severino (2002, p. 46): “[...] a teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega”.

Pimenta (2002, p. 25) complementa a relevância do entendimento complexo do processo de formação inicial docente, ressaltando que da teoria da universidade para as vivências da escola torna-se é possível: “[...] reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação”.

A autora citada acima demonstra que a relação dialética harmoniosa teoria/prática amplia a possibilidade de uma melhor efetivação do conhecimento qualificado, fator

relevante na busca de inclusão e transformação social, corroborando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades e competências necessárias à vivência escolar e social.

A universidade, enquanto espaço de formação teórica docente, deve buscar inserir seus acadêmicos na sua futura atividade profissional, ampliando a visão formativa dos estudantes, ultrapassando as barreiras que limitam o poder criativo e inovador que a relação teoria/prática proporciona para a formação inicial do futuro educador, de forma que ao ingressar no exercício docente, este possa ter subsídios suficientes na construção de sua própria identidade profissional, na perspectiva de desenvolvimento profissional.

Experiências Vivenciadas

A experiência como bolsistas do PIBID contribuiu para apreensão da complexidade do processo educativo fazendo emergir a importância do ensino/aprendizagem eficiente, que leve em conta fatores internos e externos ao ambiente escolar. Um ensino que contribua para a superação de paradigmas antiquados que se perpetuaram em muitas escolas, resultando em uma educação aquém da almejada. Durante os dois anos em que as experiências foram vivenciadas perceberam-se a relevância e as contribuições do PIBID sobre a formação inicial dos futuros professores. O PIBID permitiu a aquisição de um conhecimento mais profundo da complexidade da atuação docente na busca de uma melhor qualidade do ensino. Permitiu a interação com profissionais mais experientes, que com sua bagagem de saberes, vivências e experiências contribuíram com a formação dos futuros professores, os acadêmicos.

Com isso advoga-se que os acadêmicos em iniciação à docência necessitam conhecer a prática pedagógica nas instituições básicas de ensino e em diferentes escolas, para que sejam oportunizados momentos de vivência e de conhecimentos, de como é estar frente aos alunos, e suas diversas realidades. O ambiente escolar precisa ser repleto de oportunidades, nas quais alunos e acadêmicos possam vivenciar em conjunto um processo contínuo de troca de saberes, pois a prática docente se desdobra na relação professor-aluno.

Através da experiência proporcionada pelo desenvolvimento das atividades inerentes ao projeto pode-se acompanhar o planejamento dos professores e ter um acompanhamento mais próximo com os docentes da disciplina de Matemática. Foi possível analisar as práticas e saberes que podem ser desenvolvidos nos educandos, assim como habilidades e competências necessárias que os auxiliem na resolução de situações escolares

e cotidianas, ampliando a cidadania dos indivíduos, fazendo-os acreditar no poder transformador que a educação pode proporcionar.

Infere-se que a reflexão deve permear o trabalho docente e os professores reflexivos devem conhecer verdadeiramente seu papel e sua importância como mediadores e não apenas como transmissores de conhecimentos, proporcionando assim à relação ensino/aprendizagem uma via de mão dupla. Nesse modo de conceber a formação, pesquisadores defendem que: “o professor ao refletir sobre sua prática, converte-se em um pesquisador que produz conhecimentos e colabora para que outros conhecimentos sejam produzidos” (AZEVEDO, 2008, p. 45).

Freire (2005) ressalta que no processo de ensino-aprendizagem há uma interação constante entre docente/discente, que o primeiro deve valorizar a bagagem cultural que o segundo traz do seu cotidiano afirmando que: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2005, p. 25).

Na busca do desenvolvimento profissional foi possível analisar a importância da pesquisa educacional na compreensão da atividade docente, através do debate, da análise e da aferição de informações que subsidiam a construção de uma essência profissional. Adquiriu-se o entendimento de que caminhos metodológicos variados necessitam de uma reflexão ampla, sendo necessária uma formação para além do ensino, que englobe valores sociais e culturais da realidade e as universidades precisam estar abertas a estes questionamentos, embora não seja esta a realidade vigente, como afirma Saviani (2007, p. 18-19):

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa [...] Quer dizer, são instituições com as prerrogativas da universidade; logo, universidades, mas sem pesquisa.

No estudo sobre as teorias da educação, Libâneo (2001) defende a necessidade da busca por uma teoria mais abrangente, que possibilite superar as iniciativas na formação de professores que estabelecem uma visão reducionista. No entendimento do referido autor, limitar o docente em relação as suas possibilidades de pesquisa ou de reflexões sobre sua própria prática não conduzem para a emancipação humana. Pereira (2002) posiciona-se favorável a uma educação que leve em consideração o contexto social dos educandos, incorporando ao ensino os saberes cotidianos que os estudantes vivenciam no contexto extraescolar afirmando:

Não se pode mais entender o professor como “detentor do saber”, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. O modelo pelo qual se pautava a organização do ensino não dá mais conta da complexidade do momento que vivenciamos e é constantemente impulsionado a mudanças. Neste contexto, professores e alunos passam a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados nas teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico (PEREIRA, 2002, p. 42).

As vivências e experiências do projeto foram de suma importância, porque permitiu aferir informações e posicionamentos necessários na busca de uma identidade e de um desenvolvimento profissional, estimulando uma perspectiva crítico-científica, fornecendo subsídios inerentes ao campo específico de trabalho. Nesse aspecto, Formosinho (2009) afirma que a etapa significativa da formação docente ocorre na escola, fato que o projeto oportuniza aos acadêmicos, mesclando o conhecimento teórico com o seu uso no campo prático, acrescentando que a formação inicia-se com a aprendizagem do ofício de aluno e com a observação dos professores no qual o educando incorpora práticas que consideram corretas, em sua atividade profissional.

A grande querela que permanece nos debates sobre a antinomia da relação teoria/prática nos cursos de formação docente deve ensejar a busca de soluções que reflitam uma transição menos traumática da formação acadêmica para o exercício profissional e os programas de iniciação à docência podem corroborar, oportunizando aos estudantes de licenciatura o contato com o seu futuro campo profissional, fornecendo-lhe subsídios necessários na construção de uma identidade docente que se adeque ao contexto em que esteja inserido. Os consensos educacionais brasileiros obtidos nas últimas décadas são um legado que devem ser preservados, embora seja preciso avançar na perspectiva da educação como fator de exercício pleno de cidadania.

Resultados preliminares da investigação

A experiência como bolsistas do projeto constituiu-se num momento de formação, constituição e aperfeiçoamento da aprendizagem profissional. André (2001, p. 92-93) proporciona uma reflexão significativa sobre a identidade do ser professor, a saber:

[...] professor não é, certamente, apenas aquele que ensina em determinada área específica, professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola, participando (consciente ou inconscientemente, de maneira competente ou não) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e

culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais do que?) as áreas específicas em que ensinam. [...] Muitas são as dimensões do profissional professor [...]; sua formação deve, pois, abranger todas essas dimensões. Formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma área específica, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade.

O ingresso na Educação Básica, como docentes possibilitou a visão de o quão complexa, envolvente e desafiante é a profissão. Baseando-se nos constantes desafios presentes nessa profissão, diz-se que as experiências do projeto proporcionaram a vivência no contexto educacional de uma forma fascinante, tanto que o ingresso na atuação prática como professores da Educação Básica não representou um momento difícil, mas sim uma certeza de que a atividade educativa constitui-se uma prática prazerosa e transformadora.

Poeticamente falando, diz-se que não há nada mais gratificante do que você ver o sorriso de uma criança mediante a compreensão complexa do conhecimento curricular. Isso inspira e impulsiona a busca da equidade entre o ensino e a aprendizagem, enfocando a função social da escola, como espaço de democratização e inclusão. No cotidiano enfrentam-se situações adversas, mas não se deve desanimar porque a construção da identidade docente é um processo que se constitui no cotidiano, os percalços são eminentes, mas a satisfação do dever cumprido supera qualquer entrave profissional.

O exercício de interpretar a realidade é construção que necessita formação e prática contínua. O auxílio à aprendizagem da prática profissional deveria estar associado a estímulos, questionamentos, pesquisas e não em verdades acabadas. É preciso uma reflexão. Necessita-se de profissionais que sejam filhos da dúvida e amantes do conhecimento, profissionais que interpretem a realidade aferindo informações que corroborem o exercício qualificado da docência (MAGALHÃES JÚNIOR, 2009).

O saber profissional, segundo Tardif (2000) é aprendido na atuação docente, pelas experiências vivenciadas, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um grande processo que é a socialização profissional. A construção da identidade profissional é algo que se aperfeiçoa na prática, não existem receitas prontas, nem modelos acabados, é necessário refletir e buscar adequar suas estratégias didático-pedagógicas as reais necessidades dos seus educandos, respeitando o contexto sociocultural em que estamos inseridos.

A criação e ampliação do programa institucional de iniciação a docência (PIBID) representa um momento importante de formação nos cursos de licenciatura, visto que o país apresenta déficits de profissionais qualificados em diversas áreas do conhecimento humano, principalmente na área das ciências exatas. Essa conquista inicial é um passo importante na busca de uma educação de qualidade, mas não se pode entrar na onda do conformismo que dominou o sistema educacional durante muitas décadas, necessita-se avançar nos debates, buscando-se valorizar os docentes, dando-lhes subsídios necessários para que possam desempenhar sua função de forma a contribuírem no desenvolvimento do imenso Brasil de contrastes.

Para concluir, perfilham-se os ensinamentos de Pimenta e Lima (2012) para destacar que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão. Assim, a identidade vai sendo construída com as experiências e história pessoal, no coletivo e na sociedade, contribuindo na inovação das práticas educativas e no desenvolvimento profissional docente.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber, 2008.

_____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de Ciências e formação de professores**: diagnóstico, análise e proposta. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2008.

FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto ed., 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História Social da Educação no Brasil (1926–1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em 21/05/2014.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Emília Ferreira de. Formação de professores – passado, presente e futuro: O curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete S. B; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores – passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MAGALHÃES JÚNIOR, A.G. Ao abrir dos olhos, a angústia ou quando da expulsão do paraíso. P. 121-128. In: SALES, J.A.M.; BARRETO, M.C.; FARIAS, I. M.S de. (Org.). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: Ed UECE, 2009. p 121-128.

MARCHESI, Á.; MARTÍN, E. **Qualidade de ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre/RS, n. 4, p. 104-139, 1991.

PEREIRA, E. M. de A. Implicações da Pós-modernidade para a Universidade. **Avaliação**, Sorocaba/SP, ano 7, v. 7, n. 1, p. 35–46, mar. 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In: _____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antônio. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb: Por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre/RS, n. 4, p. 215-233, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/RJ, n. 13, p.31-55, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. Ed Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 22.05.2014

Aceito em: 05.08.2015