

Formação docente e grupo: o PIBID-Música como dispositivo formador

Luciane Wilke Freitas Garbosa
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
l.wilke@hotmail.com

Comunicação

Resumo: Neste artigo trago reflexões sobre o PIBID como dispositivo de formação, discorrendo sobre as implicações do Programa para as licenciaturas, sobretudo, da área de Música. Para tal, trago resultados parciais de pesquisa, vinculada ao FAPEM (CNPq), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e ao Laboratório de Educação Musical (LEM/CE), que tem o grupo como dispositivo formador, marcado por práticas reflexivas e trabalho colaborativo. Neste sentido busquei compreender as possibilidades do PIBID-Música como dispositivo grupal de formação docente; investigar o grupo como mobilizador da formação de professores; e contribuir com as reflexões e debates sobre outros modos de pensar a formação docente. Para tanto, a narrativa (auto)biográfica, oral e escrita, foi utilizada como instrumento de produção de dados e de autorreflexão. Os resultados permitem inferir que o processo formativo presente no PIBID se constitui a partir da pluralidade de pessoas, expectativas e trajetórias, conferindo uma riqueza de olhares e experiências à formação de professores. Além disso, verifica-se que o Programa tem possibilitado múltiplas formas de encontro com o conhecimento, evidenciando outras dinâmicas aos cursos de licenciatura em Música.

Palavras-chave: Formação de professores; grupo; PIBID-Música.

A título de introdução

O tema formação docente e PIBID tem sido uma constante nos últimos anos, considerando o renovado interesse das comunidades e fóruns de pesquisadores em investigar, discutir e refletir sobre as relações entre formação e qualidade na educação básica. Neste sentido, as ligações estabelecidas conduzem a reflexões em intensa vinculação com os contextos formativos e profissionais e, por conseguinte, com conhecimentos, práticas, experiências e disposições em permanente construção e reconstrução.

Ao mesmo tempo, falar de formação docente é defrontar-se com o tema do evento, envolvendo processos de construção marcados pela diversidade humana e pela responsabilidade social, proposição fundada na ideia de pluralidade, incorrendo em pessoas, culturas, interesses,

contextos, conhecimentos, mas ao mesmo tempo, considerando o momento histórico, em incertezas, perplexidades e necessidade de mudanças.

Formação docente, pluralidade e experiências, na perspectiva das licenciaturas, constituem as bases do que compreendemos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Assim, ao decidir o caminho para esta escrita, trago como referência a pesquisa que ora coordeno envolvendo o PIBID como dispositivo de formação. Para tanto, recorro à Nóvoa (2009, p.40) que, no capítulo 2 do livro “Professores: imagens do futuro presente”, provoca-nos a refletir sobre algumas disposições que caracterizam o trabalho do professor e propostas para pensarmos a formação e o currículo das licenciaturas.

Com base nas experiências do PIBID-Música¹, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), trago reflexões sobre o Programa como contexto potencial de formação docente. O processo que marca a construção do “ser professor” no PIBID envolve a cultura profissional, a diversidade de pessoas e experiências, a responsabilidade para com o coletivo, trazendo implicações diretas para repensarmos os currículos das licenciaturas. Como grupo, o PIBID acolhe e integra pessoas com múltiplas trajetórias, conhecimentos, interesses e necessidades, possibilitando uma formação na cultura profissional, marcada pelo compromisso, com princípios balizados na inclusão, no respeito e na superação de limites.

O PIBID-Música UFSM e as ações formativas

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu em 2007, através da Portaria normativa n.38, com a finalidade de “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007). Assim, o PIBID foi criado no intuito de incentivar e valorizar o magistério, e promover experiências inovadoras ao longo do processo formativo, visando,

¹ O subprojeto Música na UFSM, nasceu em 2012, a partir de um grupo formado por de cinco acadêmicos, supervisor e coordenadora de área.

prioritariamente, a formação de professores para atuação na Educação Básica e a ampliação da qualidade do sistema educacional do país.

Atualmente, o PIBID conta com financiamento da CAPES e é regulado pela Portaria 096/2013 (BRASIL, 2013), contemplando as diversas licenciaturas oferecidas pelas instituições de ensino superior. Dentre os objetivos do Programa, destacamos o incentivo à formação docente; a valorização do magistério; a elevação da qualidade dos processos formativos, integrando educação básica e superior; a inserção de licenciandos em contextos de educação pública, articulando teoria e prática; a participação em experiências com caráter inovador e interdisciplinar; e a mobilização de professores como protagonistas em seus contextos e como co-formadores de futuros docentes. O diferencial do Programa em relação a outras ações governamentais é a formação docente atrelada à cultura escolar (NÓVOA, 2009) e a concessão de bolsas a diferentes segmentos, envolvendo acadêmicos (ID), professores supervisores (BS), e professores coordenadores (BC), dentre outras categorias.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o PIBID teve início em outubro de 2009, em atendimento ao edital de 2007, com as áreas de Física, Química, Biologia, Matemática e Ciências. Ao longo dos anos, diferentes licenciaturas foram sendo inseridas ao Programa, de forma que em 2014, a UFSM contava com dezenove subprojetos, vinculados a dois campi², envolvendo 33 coordenadores de área, 72 supervisores e 408 acadêmicos, com ações em 41 escolas de Santa Maria/RS e região (TOMAZI, 2015).

A Licenciatura em Música passou a fazer parte do projeto institucional em agosto de 2012, com um grupo formado por cinco bolsistas ID, supervisora e coordenadora de área, com ações junto a uma centenária instituição da cidade, o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB)³. Em 2014 o grupo foi ampliado, passando a contar com onze acadêmicos, dois professores de educação básica e coordenadora, envolvidos em diferentes linhas de trabalho, com ações no IEEOB e na Escola Estadual Professora Margarida Lopes, no bairro Camobi.

² Campus sede, em Santa Maria, e campus de Cachoeira do Sul, município a 123km de Santa Maria.

³ Instituição fundada em 1905 que atende, atualmente, a aproximadamente 1900 estudantes de todos os níveis da Educação Básica.

Atualmente, fazem parte do PIBID-Música dez bolsistas ID, um acadêmico colaborador, dois professores supervisores e coordenadora de área, com ações desenvolvidas não só nas instituições parceiras, mas em outros espaços educativos. Neste sentido, além das reuniões de estudo, reflexão e planejamento, as atividades desenvolvidas pelo grupo incluem: a) **Oficinas permanentes** de violão, flauta-doce e canto-coral nas escolas parceiras e no Laboratório de Educação Musical - CE/UFSM; b) **Oficinas temáticas** desenvolvidas em diferentes segmentos da Educação Básica, envolvendo desde a Educação Infantil até professores em formação, com temas diversos; c) **Concertos didáticos** nas instituições parceiras e em outros contextos educativos; d) **Mostras musicais** em espaços escolares e não escolares; e) **Produção de materiais pedagógicos** para estudantes e professores; f) **Produção de textos acadêmicos**; e g) **Participação em eventos**.

Neste artigo, trago reflexões sobre o PIBID como referência para pensarmos outros modos de formação nas licenciaturas, a partir de resultados de investigação. Para tanto, discuto brevemente a ideia de formação como autoformação (FERRY, 2004), de modo que cada indivíduo é responsável por suas construções; e de grupo como dispositivo que impulsiona o processo formativo, trazendo o PIBID como contexto de reflexão. Em seguida, teço considerações sobre o PIBID-Música como dispositivo grupal de formação docente, o qual se caracteriza como espaço marcado pela diversidade humana, cujos resultados apresentam implicações diretas para as licenciaturas e para a sociedade como um todo.

Nesta análise, retomo resultados parciais de pesquisa, sustentada nas questões que seguem: O que torna uma reunião de pessoas um grupo que impulsiona o processo formativo? Quais as implicações da constituição de um grupo para a formação de professores? Em que medida um grupo pode se constituir um dispositivo formador? Que experiências de/em grupo, a partir do PIBID-Música, podem ser destaques na formação de professores? Deste modo, a pesquisa busca compreender o PIBID-Música como dispositivo grupal de formação docente; investigar o grupo como mobilizador da formação; e contribuir com as reflexões e debates sobre outros modos de pensar os processos formativos de professores, refletindo acerca de lugares e papéis tradicionalmente demarcados.

Buscando responder aos questionamentos e objetivos propostos, a metodologia da pesquisa tem base na investigação biográfico-narrativa, uma das vertentes do método biográfico

(BOLÍVAR; DOMINGO, 2006) que privilegia a “voz” dos narradores, ou seja, “seus relatos de vida e experiência tornam públicas suas percepções, interesses, dúvidas, orientações e circunstâncias que - desde sua perspectiva - tem influenciado significativamente em ser quem são e em atuar como o fazem” (Ibid., p.08). Para tanto, foram produzidas narrativas orais e escritas, em dois momentos, envolvendo os professores supervisores, dois bolsistas de iniciação à docência (ID), além de um ex-bolsista ID. Em paralelo à produção de dados, teve início o processo analítico e a construção de categorias, tomando como referência a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). A partir de temas recorrentes e do referencial teórico-metodológico, nove categorias emergiram, incluindo a construção de significados de formação em grupo; os laços e vínculos afetivos; o trabalho em equipe; as dificuldades, fragilidades e objetivos contrapostos; o compartilhamento de saberes; o compromisso para com a sociedade; a formação junto a colegas experientes; o grupo como dispositivo formador; e outras formas de pensar a formação. Com base nos dados analisados, apresento reflexões envolvendo algumas das categorias propostas, discutido sobre as experiências do PIBID-Música UFSM e possibilidades para (re)pensarmos a formação do professor da área.

O PIBID como dispositivo formador: afetos, fragilidades, experiência e compromisso

Na possibilidade de pensar o PIBID como dispositivo grupal de formação docente (GARBOSA, 2016a, 2016b), é importante assinalar que compreendo formação como um processo complexo, marcado por aprendizagens contínuas que ocorrem em diferentes momentos da vida e da carreira do professor (MIZUKAMI, 2008; MIZUKAMI et. al., 2002; PACHECO, 1995). Pensar a formação é então considerar que tal processo tem início na infância, muito antes do ingresso nos cursos de licenciatura, e se prolonga pela trajetória do indivíduo, envolvendo percursos pessoais e profissionais (BUENO, 2002, p.22). Neste caminho formativo, os conhecimentos aprendidos vão sendo revistos e ressignificados a cada nova oportunidade. Assim, a aprendizagem da docência se constitui em um processo longitudinal, envolvendo a apropriação de saberes e habilidades, inerentes à condição de ser professor, além de disposições que incluem o conhecimento de área,

a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe, bem como o compromisso social (NÓVOA, 2009).

Com base nisso, lembranças de escola e experiências de vida se articulam às experiências profissionais e ao ambiente de ensino, de modo que nossa identidade docente é construída mediante os percursos de vida e as trajetórias de formação e de profissão. Assim, retomando Nóvoa (2009, p.31), “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.”

Pensar a formação como algo que é parte de um desenvolvimento pessoal, impulsionada por condições criadas a partir de necessidades, aqui compreendidas como dispositivos, conduz à ideia de que uma formação não pode ser dada ou recebida. Conforme Ferry (2004, p.54), “nadie forma a outro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios médios.” A formação é então um processo de autoformação (JOSSO, 2010), um encontro reflexivo entre experiências vividas e o presente, no qual o sujeito tem papel primordial. Compreender a formação como uma construção pessoal, que não vem de fora, pressupõe que se interprete e que se reflita sobre as experiências acumuladas, vividas no dia a dia, no encontro com o outro, seja no contexto da escola ou em outros espaços sociais, envolvendo pessoas, descobertas, transformações, afetos.

La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares. (FERRY, 2004, p. 96)

A formação, considerando que o conhecimento integra as práticas sociais, pode então ser pensada como uma dinâmica do indivíduo agregada a uma dinâmica social, visto que as aprendizagens são elaboradas e ressignificadas em contextos, envolvendo mediações com o outro ou com o próprio conhecimento. Em face disso, os grupos se constituem em espaços potenciais de aprendizagem, de construção, de trocas, de descobertas e ressignificações,

agregando, acolhendo, reunindo e potencializando “olhares e pontos de vista” (OLIVEIRA, 2011, p.185).

Assim, entendo o grupo como um coletivo organizado a partir de objetivos comuns, cujos partícipes interagem entre si, reconhecendo suas singularidades, seus limites, mas também suas potencialidades. Neste sentido, “cada indivíduo possui suas significações particulares, fato que alimenta a dinâmica grupal” (OLIVEIRA, 2011, p.181), considerando a diversidade de trajetórias e assim, a riqueza e a potencialidade de um trabalho colaborativo. A partir da convivência com o outro, em uma relação de igualdade, cada integrante do grupo tem a oportunidade de partilhar conhecimentos e experiências e de se reconstruir nesta dinâmica.

El grupo marca relaciones de igualdad em la distribución y em la distancia entre los miembros. Señala también las relaciones mutuas, las interacciones, la mirada entre las personas que lo constituyen. Muestra también El anudamiento (nudo que enlaza, que liga y también que obtura). (SOUTO et. al., 1999, p.35)

Em face disso, “o grupo é então um espaço estratégico de descoberta de si e do outro, nas relações com o outro, constituindo um dispositivo para a formação docente” (GARBOSA, 2016a, p.76). É importante assinalar que a ideia de dispositivo converge para a imagem de objetivos comuns, cuja realização não ocorre uma única vez, mas pode ser recomposta a cada encontro, conforme as interações, predisposições e intenções do grupo. Assim, o grupo como dispositivo formador pode ser compreendido como um instrumento potencializador do processo formativo, algo que cria, que estabelece, que fortalece ou intensifica a formação do indivíduo.

O trabalho de formação em grupo tem como princípio balizador a aprendizagem coletiva, as experiências acumuladas e a relação de cada integrante com o outro, cuja marca é a diversidade, a pluralidade. Tomando como base a ideia do PIBID como grupo de formação docente, o processo de construção ocorre a partir de reflexões e ações planejadas, elaboradas, implementadas, avaliadas e reelaboradas na dinâmica indivíduo/grupo. Neste contexto formador, a diversidade (OLIVEIRA, 2011, 2010; OLIVEIRA, FLORES, et.al., 2010), a pluralidade, a heterogeneidade de trajetórias, experiências, conhecimentos e gostos se constitui em elemento que rege o movimento do coletivo. A riqueza dos processos formativos a partir do grupo está nas “ideias, pensamentos e olhares distintos, no intercâmbio de sentimentos e experiências, na

partilha com o outro, na troca de afetos e nos vínculos que se estabelecem; vínculos esses que permanecem pelo tempo” (GARBOSA, 2016a, p.80-81).

É importante que não nos esqueçamos nunca que um grupo é sempre o resultado de ideias, pensamentos, personalidades, jeitos e olhares de pessoas diferentes, embora congregadas em torno de um mesmo objetivo. Essa consolidação, leva algum tempo e, muitas vezes, no momento em que o grupo começa a produzir, aí outro grupo se forma. Na verdade, a importância do grupo está na própria partilha de saberes, na sua unidade, nas possibilidades de reconhecimento social dos participantes e capacidade de ser único, de estar a serviço de algo e de alguém. Assim, cada membro traz habilidades diferenciadas que se somarão ao conjunto e às necessidades, possibilitando novas soluções aos problemas levantados. (Colaboradora A)

O trabalho em grupo, envolvendo o outro, as ações colaborativas, a coletividade, é parte do que Nóvoa (2009) chama de novos modos de professoralidade. Neste sentido, o autor assinala que “o exercício profissional se organiza, cada vez mais, em torno de ‘comunidades de prática’, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais” (NÓVOA, 2009, p.31). Em face disso, o grupo viabiliza a valorização de cada integrante, a construção de afetos, o cuidado com o outro, com as experiências partilhadas, consciente em relação às potencialidades e aos limites dos indivíduos, apontando para outros modos de interação. “As responsabilidades, organizações, regras, permanecem, mas na dimensão do sensível, evidenciando outras formas de relacionamento, muitas vezes incomuns nos contextos acadêmicos e profissionais” (GARBOSA, 2016a, p.81-82).

[...] não tenho como deixar de falar da vivência de pessoas, a vivência pessoal, de pessoas com pessoas. Acredito que na troca, no diálogo, nas vivências, [estes] foram os momentos que eu mais aprendi. Das conversas, "ah, como a gente vai fazer tal aula?", "como foi a aula que nós fizemos?", "como vamos fazer esse material?", essa troca [entre pessoas, talvez] seja o que mais me marcou. (Colaboradora B)

Assim, pensar a formação docente considerando a diversidade humana, plena de experiências, conhecimentos, riquezas e fragilidades, é considerar os limites de cada um, seja na singularidade ou no trabalho colaborativo. Dificuldades, insuficiências, vulnerabilidades e

limitações são parte da dinâmica grupal, considerando que ações em conjunto são ações do outro, com o outro e para o outro. Somos humanos e como tal, repletos de fragilidades. Em face disso, na coletividade são valorizadas as vivências do sujeito para além de sua formação, profissão ou produção acadêmica (OLIVEIRA, 2010). Mais do que considerar os limites, são valorizadas as experiências e potencialidades de cada integrante no contexto do grupo.

[...] acho que se criou no PIBID um clima de amizade, de companheirismo, de coleguismo, que as vezes não encontramos na escola que a gente trabalha. Às vezes são as pessoas querendo competir, todos nesse jogo de quem faz mais, quem faz menos, mas pouco se constrói junto. [No PIBID], a gente sempre se colocava: "eu não sei, tu também não sabe, então vamos saber juntos". E isso não só por parte dos colegas, por parte dos professores, mas da supervisora, da coordenadora. Foi uma troca mútua. (Colaboradora B)

Considerando a diversidade na coletividade, por vezes os objetivos e interesses se contrapõem, conduzindo à necessidade de se repensar os movimentos estabelecidos, de buscar alternativas de viabilização do conhecimento a partir de ações mediadoras. No grupo, as diferenças, os princípios, os valores, “as concepções e pontos de vista, em toda a sua multiplicidade, estão em jogo, exigindo de seus integrantes o desenvolvimento de posturas éticas e o respeito ao outro” (GARBOSA, 2016a, p.82). A busca por objetivos para além do proposto na coletividade, pode dificultar ou mesmo inviabilizar a construção de conhecimentos e da própria aprendizagem. “É no outro, com o outro, que percebemos a nós e construímos nossa forma de ser e de estar, superando dificuldades e transcendendo limites formativos” (Ibid.), trazendo para o campo acadêmico a dimensão de uma educação democrática, humana, que valoriza o trabalho em equipe e as práticas coletivas que perpassam a profissão.

Outro ponto a destacar no PIBID diz respeito ao compromisso assumido pelo para grupo com o coletivo. Pensar em compromisso é pensar em responsabilidade, em engajamento, em obrigação com algo ou com alguém, envolvendo o respeito a normas, valores e o posicionamento ético, qualificado frente ao outro e à sociedade como um todo. No contexto do Programa, muitas são as formas de exercê-la, envolvendo o desempenho ético de nossas funções como formadores, o compromisso com a mais alta qualificação das atividades desenvolvidas em ensino, pesquisa e extensão, o compartilhamento de nossa missão e o desenvolvimento de

projetos e ações com impactos na comunidade, buscando, em última análise, a melhora na qualidade dos processos formativos de professores e, conseqüentemente, da educação básica.

O PIBID em suas bases regulatórias prevê elementos diretamente ligados ao que compreendemos como responsabilidade ou compromisso social, envolvendo respeito, ética, compartilhamento de conhecimentos e experiências, respeito a valores e normas, e impactos na qualidade dos contextos formadores e na sociedade como um todo. O atendimento aos combinados na coletividade, a implementação de práticas efetivas em contextos diversos, a ampliação de ações para além dos espaços estabelecidos, a pluralidade de iniciativas, tornam o PIBID espaço dinamizador de aprendizagens, contribuindo para a democratização de uma educação de qualidade.

Incentivar a formação de professores através de ações e reflexões na cultura escolar, atrelando teoria e prática pedagógica, com a valorização de docentes experientes como protagonistas do processo educativo que, integrados ao Programa, passam por processos de requalificação, desempenhando ainda a função de co-formadores, são alguns dos elementos que balizam o compromisso do PIBID com a sociedade.

Minhas experiências no grupo PIBID-Música sempre estiveram além de planejamentos, ações e acompanhamentos. Quando entrei no grupo, em 2012, iniciei uma caminhada de (re)construção, pois voltava para a mesma instituição em que tinha feito a formação inicial, há 24 anos. De lá para cá, moldei minha trajetória baseada na busca por aperfeiçoamento e, principalmente, por amor e dedicação ao que faço. Sempre tento dar o melhor de mim. Também tenho deficiências que tento suprir com esforço e muito estudo. Encontrei no Programa a oportunidade que precisava para revisitar minhas práticas de sala de aula e também me ver com outros olhos. Conviver com pessoas que estão fazendo algo que já fiz há muito tempo, no mesmo lugar, até nas mesmas salas, porém, de forma completamente diferente.
(Colaborador A)

Considerando o PIBID como um Programa que vincula Educação Básica e Superior, aproximando estudantes, professores e comunidade, verifica-se que o mesmo tem como alicerce o compromisso com a sociedade, com a qualificação dos processos formativos e das ações nas escolas, pautando-se no que Nóvoa (2009) estabelece como “formação de professores construída dentro da profissão”. Ao aproximar diferentes segmentos do sistema educativo

brasileiro, possibilitando uma construção da docência a partir da experiência, em comunidades de aprendizagem, efetivada no espaço da escola, com a presença de colegas experientes, inserida na cultura profissional, verifica-se que esta formação tem como princípio o que entendemos como compromisso ou responsabilidade social.

PIBID-Música: outros modos de pensar a formação

Considerar o PIBID como contexto que possibilita pensar outros modos de formação docente é refletir sobre as implicações desse espaço no processo de construção de seus integrantes. O contexto coletivo de aprendizagens, a participação em múltiplas atividades, envolvendo não só a docência em sala de aula ou em oficinas, mas a participação e a promoção de atividades acadêmico-culturais - concertos didáticos, mostras musicais, participação em eventos, produção de materiais didáticos e outras publicações - implicam em um processo formativo marcado por experiências plurais que exigem outras formas de envolvimento, de participação, de compromisso, de construção, de ser e de estar, rompendo com modos tradicionais, automatizados, engessados da formação docente. Do grupo, da pluralidade de pessoas e de vivências, trazidas e promovidas na e pela coletividade, “emergem outras possibilidades formativas, diferentes das tradicionalmente esperadas ou vividas no contexto acadêmico” (GARBOSA, 2016a, p.84).

A aprendizagem em grupo, potencializada pela experiência do PIBID, se constitui em pluralidade, em abundância, visto o somatório de conhecimentos, a riqueza do compartilhamento. A partir do PIBID, outras dinâmicas começam a ser construídas e a se instalar nos cursos de licenciatura, mais fluidas, reais, marcadas pelo movimento do dia a dia, pelo trabalho em parceria com professores experientes inseridos na cultura escolar. “A integração com a cultura profissional, tendo o espaço da escola e o professor experiente como cofundador, possibilita repensar os movimentos de formação docente instalados nas licenciaturas” (GARBOSA, 2016b, p.09-10).

Somado a isso, o PIBID tem possibilitado uma construção do ser professor como sinônimo de formação em imersão, ideada no espaço da escola, em parceria com os colegas de

profissão. Com o Programa, verifica-se uma formação com uma forte presença da prática pedagógica, com a inserção dos licenciandos em situações concretas, em contextos de trabalho profissional, aproximando educação básica e educação superior, e assim transformando as escolas em espaços de formação permanente de docentes.

Uma formação realizada na cultura escolar, a partir da observação, do estudo, da análise, da ação e da constante busca por possibilidades e aprofundamentos, transversalizada pela reflexão conjunta, constituem o modelo formativo que decorre do PIBID. Tal modelo, contudo, parece constituir referência para pensarmos os currículos das licenciaturas, possibilitando uma formação por “dentro da profissão”, fundada na cultura profissional e na figura dos professores experientes (NÓVOA, 2009, p.36). Como afirma o autor (Ibid., p.37) “a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional.”

Pensar a formação e os currículos para além do tradicionalmente posto é pensar em múltiplas oportunidades de encontro com o conhecimento, em pluralidade de pessoas e experiências, em responsabilidade com o outro e a sociedade como um todo, em partilha e coletividade, em profissão construída na cultura profissional. Nesta caminhada, a abertura ao novo, ao imprevisto, intimida, mas neste momento parece constituir alternativa para uma formação mais democrática, comprometida e real.

Referências:

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. **Forum: Qualitative Social Research**, v.7, n.4, 2006.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38**. Brasília: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 12 de dezembro de 2007.

_____. **Portaria nº 096**. Brasília: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 18 de julho de 2013.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n.1. São Paulo: USP, 2002, p.11-30.

FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Narrativas (auto)biográficas e formação docente: o PIBID como dispositivo grupal na formação de professores. In: **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. VICENTINI, Paula; CUNHA, Jorge; CARDOSO, Lilian (Orgs.). Editora CRV: Curitiba, 2016a. Pp.73-88.

GARBOSA, Luciane; KOTHE, Monia; TORRES, Cecília; et.al. PIBID-Música no Rio Grande do Sul: trajetórias e experiências formativas de quatro subprojetos. In: **Anais... XVII Encontro Regional Sul da ABEM**. Curitiba, 2016b. Pp.01-41.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: **Anais... XIV ENDIPE**, POA, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NÓVOA, António. **Professores**. Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, v.34, n.2. Porto Alegre: PUCRS, 2011, p.180-188

_____. Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. Formação Docente - **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v.2, n.2. Ed. Autêntica, 2010.

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/7/14/1> Acesso em 20.03.2016.

OLIVEIRA, Valeska; FLORES, Bruna; et.al. Dispositivo de formação: vivências no espaço grupal. **Revista @mbienteeducação**, v. 3, 2010, p.134-147.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Portugal: Porto, 1995.

SOUTO, Marta; BARBIER, Jean Marie et. al. **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires: UBA; Novedades Educativas, 1999.

TOMAZI, Ana Carla. **O PIBID-Música como dispositivo formador na construção docente de licenciandos em Música/UFAM**. Monografia. Universidade Federal de Santa Maria: Licenciatura em Música, 2015.