

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: CONSTRUINDO SABERES A PARTIR DA PRÁTICA NO PIBID

J.K.C. MORAIS* e M.A.S. FERREIRA
Instituto Federal do Rio Grande do Norte
kaio-ca-valcante@hotmail.com*

Artigo submetido em abril/2014 e aceito em novembro/2014

DOI: 10.15628/holos.2014.2096

RESUMO

Nas últimas 3 (três) décadas, estudos emergiram ressaltando a formação de professores como uma das alternativas para a melhoria na qualidade do ensino. Sendo assim, pesquisadores buscavam encontrar uma base de conhecimentos que caracterizasse a profissão professor. Essas pesquisas influenciaram as políticas públicas brasileiras voltadas para a formação e valorização profissional, dentre elas, o PIBID. Partindo dessa premissa, esse construto teórico tem como objetivo refletir sobre as implicações do PIBID na constituição dos saberes docente dos bolsistas do subprojeto Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Câmpus

Macau. Para alcançar tal intento, obras de autores como Tardif (2013), Shulman (1987), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2005) e Cunha (2004) foram consultadas, portanto, essa pesquisa apresenta um caráter bibliográfico. Os resultados nos mostraram que o bolsista PIBID, ao ser inserido na escola, começam a vivência a realidade escolar, agindo e refletindo sobre ela, isso contribui para que esse futuro professor associe teoria à prática. Ao ser estimulado nesse sentido, o bolsista mobiliza saberes como o da ação pedagógica, o experiencial e o curricular. Sendo assim, o PIBID é uma importante ferramenta na construção da profissionalização docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores, PIBID, Saberes docentes, Profissionalização docente.

TEACHER PROFESSIONALIZATION: CONSTRUCTING KNOWLEDGE BASED ON PRACTICE IN PIBID

ABSTRACT

In the last three (3) decades, a number of studies have emerged on the stage of research in education, emphasizing the training of teachers as an alternative for improving the quality of teaching. Researchers sought a knowledge base that characterizes the teaching profession. These surveys have infiltrated Brazil influencing public policy. The PIBID comes amid these discussions as an alternative for the betterment and improvement of the quality of initial teacher training. Therefore, this research aims to reflect on the implications of PIBID in the constitution of knowledge of teaching fellows subproject Biology, Federal Institute of

Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte, Campus Macau. For this, we consulted the works of Tardif (2013), Shulman (1987), Gauthier et al. (1998), Pepper (2005), Cunha (2004), so this theoretical construct is configured as literature. The results showed that the performance in PIBID undergraduates approaching the school reality, helping scholars associate theory to practice. This helps in mobilizing various knowledge as curriculum, the pedagogical action and experiential. Thus, the PIBID is an important tool in the construction of teacher professionalization.

KEYWORDS: Initial teacher education, PIBID, Knowledge teachers, Teacher professionalization.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer das últimas três décadas, a formação e profissionalização docente assumiu relevância no contexto contemporâneo da educação. Essa formação tem sido palco de debates constituindo-se em eixo de estudos, pesquisas e políticas públicas. A ideia de profissionalização consubstancia-se às condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade. Essas condições incluem a formação inicial e a formação continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais específicas a profissão de professor (SOUSA e MENDES SOBRINHO, 2014).

O autor Tardif (2013) comenta que o principal objetivo do movimento de profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. Nesse caso, trata-se de oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual. No sentido mais íntimo, o que se deseja é desenvolver um conjunto de competências profissionais baseadas em conhecimento científico.

Percebe-se que a partir do momento que é enaltecido uma base de saberes específicas a profissão do professor, é ressaltado a singularidade do trabalho docente. Os autores Sousa e Mendes Sobrinho (2014, p.2) ressaltam que “ser um docente profissional implica, portanto, dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente no exercício da docência, além de uni-lo a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”.

Em meio a isso, convém, portanto, adiantar que a ideia de profissionalização docente, conforme tem-se destacado, impulsiona algumas políticas públicas voltadas para a formação de professores, pois eles precisam produzir saberes, para se transformarem em membros de uma corporação específica: a dos que sabem ensinar (SOUSA e MENDES SOBRINHO, 2014). Dentro dessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), surge como uma iniciativa das políticas públicas do país voltada para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores da educação básica.

Dentre tantos objetivos, o PIBID visa que as ações realizadas pelos subprojetos participantes possam refletir na elevação da qualidade da formação inicial e continuada, na mobilização dos professores da educação como (co)formadores dos futuros docentes, na valorização do magistério, bem como na articulação entre os institutos/universidades e a escola de educação básica (AIRES e TOBALDINI, 2013).

Partindo do pressuposto que a profissão de professor é caracterizada por um conjunto de saberes e/ou competências específicas que o faz único enquanto profissional e que, ao longo das últimas décadas um conjunto de políticas públicas, inclusive o PIBID, vêm sendo idealizadas com o objetivo de melhorar a formação inicial desses educadores, esse construto teórico tem como objetivo refletir sobre as implicações do PIBID na constituição dos saberes docente dos bolsistas do subprojeto Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Câmpus Macau.

2 METODOLOGIA

Para alcançar esse objetivo, procuramos caracterizar o subprojeto PIBID com intuito de identificar nas ações desenvolvidas uma base de conhecimentos específicos que, somados ao próprio processo formativo dos licenciandos, se configurem como fatores subjetivos na profissionalização dos futuros professores de Biologia bolsistas do subprojeto.

Para isso, consultamos na literatura especializada, alguns autores que desenvolveram estudos referentes à profissionalização e os saberes docentes. Dentre eles, podemos destacar os estudos de Tardif (2013), Shulman (1987), Freire (1996), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2005), Cunha (2004), Sousa e Mendes Sobrinho (2013) e Aires e Tobaldini (2013). Dessa forma, essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa e se utiliza da pesquisa bibliográfica e documental, como procedimento metodológico.

3 AS AÇÕES DO SUBPROJETO PIBID BIOLOGIA: IDENTIFICANDO ELOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2014).

Geralmente esses bolsistas passam por um processo seletivo logo no início do curso, esse momento se constitui a partir de uma carta de motivação na qual os candidatos precisam explicitar os motivos pelos quais eles gostariam de entrar no PIBID e quais suas contribuições para à educação brasileira. Além disso, eles ainda são submetidos a uma avaliação do seu coeficiente de rendimento, os mais altos são selecionados. A permanência no programa está submetida a assiduidade do bolsista e a aprovação nas disciplinas da sua própria licenciatura.

As bolsas podem ser divididas em até cinco modalidades para estudo e pesquisa adequadas as seguintes condições: coordenação institucional (permitida a concessão de uma bolsa por projeto); coordenação de área (permitida a concessão de uma bolsa para cada subprojeto); coordenação de área de gestão de processos educacionais (concedida a uma bolsa por projeto institucional para o coordenador de área de gestão de processos educacionais); supervisão (permitida a concessão de uma bolsa para supervisor para até, o mínimo de 5 e o máximo de 10 alunos por Supervisor); e iniciação à docência (para estudantes da licenciatura) (CAPES, 2014).

No IFRN câmpus Macau, o subprojeto Biologia, começou suas atividades a partir do ano de 2010. Os licenciandos desenvolviam suas funções na Escola Estadual Professora Clara Téteo, na cidade de Macau-RN. O subprojeto foi renovado no ano de 2011, encerando esse ciclo em 2013. Nesse mesmo ano, um novo edital foi lançado ampliando à oferta de bolsas para iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área, 30 (trinta) novos licenciandos entraram tornando o subprojeto Biologia um dos mais preponderantes do IFRN, uma vez que, dentre os demais subprojetos, é o que tem o maior número de bolsistas participantes.

Os bolsistas atuam em duas escolas em municípios distintos, em Macau-RN, 20 (vinte) bolsistas desenvolvem suas atividades rotineiras na Escola Estadual Professora Clara Téteo, sob orientação de 2 (duas) professoras supervisoras. Já na cidade de Pendências-RN, 10 (dez) licenciandos são supervisionados por 1 (uma) profissional licenciada em Biologia. Geralmente, cada bolsista frequenta sua instituição de ensino 1 (uma) vez por semana dividindo sua sala de aula com outro bolsista.

Na escola, eles começam a vivenciar os primeiros ensaios da prática profissional, planejamentos, aulas práticas, aulas teóricas, oficinas pedagógicas, gincanas, atividades lúdicas, aulas de campo e projetos são algumas das atividades desenvolvidas pelos bolsistas no cotidiano escolar. Além disso, os bolsistas iniciam a vivência na escola, com os diretores, a equipe técnica e os alunos, esses momentos são cruciais no processo formativo de um profissional professor, pois evidencia o local de trabalho desse futuro docente moldando a sua identidade enquanto professor.

Nessas ocasiões, tem-se início os primeiros momentos de prática profissional desses bolsistas, eles começam a vivenciar os dilemas e peculiaridades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Em meio a isso, para assegurar esse construto, os futuros professores precisam recorrer aos conhecimentos teóricos e metodológicos apreendidos no decorrer do seu curso formativo, conciliando assim, a teoria à prática. Vários estudos em âmbito nacional vêm sendo realizados nos últimos anos ressaltando os problemas que envolvem a dicotomia entre teoria e prática na formação dos professores, uma dessas estudiosas é Pimenta (2005), ela ressalta que essa constatação pouco contribui na compreensão das contradições da prática social e educativa e sugere uma reformulação nos currículos das licenciaturas no Brasil.

Além de Pimenta (2005), Pereira (2006) também discorre sobre esse assunto, comentando que até então, a formação de professores está centrada na “separação” entre a teoria e a prática. Ele enaltece que muitas vezes a prática é tratada como uma aplicação da teoria. A vivência na escola, segundo esse modelo de formação, propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre da teoria. Essa maneira dicotômica e hierarquizada de separar teoria e prática se relaciona, em última instância, com a perspectiva positivista de conhecer o mundo. Para que possamos quebrar esse pensamento arcaico, precisamos enaltecer o papel da reflexão na prática profissional, pois, quando o profissional reflete na ação, ele se torna um pesquisador no contexto prático.

Partindo desse princípio, percebemos que os bolsistas são condicionados a sempre estarem reinventado suas aulas, sobretudo, motivando os alunos a aprenderem de uma forma mais dinamizada. Em meio a isso, além das atividades desenvolvidas em sala de aula na Escola Professora Clara Téteo, ainda ocorrem encontros semanais com os coordenadores do subprojeto no IFRN com o objetivo de discutir as práticas e anseios dos alunos na sua atuação. Os coordenadores ainda designam e orientam os projetos de pesquisa dos bolsistas, sempre relacionando esses estudos a formação docente e à prática pedagógica dos alunos. Partindo desse princípio, o autor Pereira (2006) defende uma formação do professor “investigador”, com objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática. Ele acredita que deve haver uma associação entre o ensino e a pesquisa no trabalho docente.

No próximo tópico conheceremos um pouco sobre o que dizem os pesquisadores que estudam os saberes docentes em âmbito internacional e nacional. Veremos suas convergências e

divergências no que se refere a tipologia desses saberes e, por fim, buscaremos desenvolver uma reflexão sobre a constituição desses saberes a partir do programa PIBID.

4 OS SABERES DOCENTES E O PIBID

Como já discutimos anteriormente, as ações dos bolsistas PIBID, em sua grande maioria, estão centradas nos momentos de reuniões e encaminhamentos pelos coordenadores de área no IFRN e na vivência cotidiana na Escola Professora Clara Têteo. Lá, os licenciandos recorrem aos conhecimentos teóricos construídos no decorrer do seu processo formativo pelas disciplinas específicas e pedagógicas para assegurar o seu “fazer docente”, além disso, ainda aprendem com a experiência das professoras supervisoras, conhecidas como (co)formadoras. Todo esse processo se configura como uma base de saberes construídos pelos bolsistas no decorrer dessa ação, mas, quais são esses saberes?

Alguns estudiosos como Shulman (1987), Freire (1996), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2005), Tardif (2013) e Cunha (2004) formulam teorias baseadas na premissa do conjunto de saberes/competências/conhecimentos que estão associados a profissão do professor. No Brasil, especificamente, a introdução da temática deu-se, inicialmente, pelas obras de Tardif (2013) e de Gauthier et al. (1998) e, posteriormente pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros como Freire (1996) e Pimenta (2005).

Os autores nomeiam essa base de conhecimentos específica do trabalho do professor em três nomenclaturas: conhecimentos, competência ou saberes docente. O grupo de autores que utiliza o termo “saberes” para referir-se à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência é mais numeroso e popular no Brasil, que qualquer outro (PUENTES, AQUINO E QUILLICI NETO, 2009). Por essa razão, desenvolveremos nosso estudo ressaltando as pesquisas de Tardif (2013), Gauthier et al. (1998) e Cunha (2005).

O autor Gauthier et al. (1998), no esforço por superar um ofício feito sem saberes e saberes sem ofício, apresenta uma outra visão do ensino, que parte da concepção segundo a qual seis saberes devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência. São eles: 1) saber disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo ensinado; 2) saber curricular, referente à transformação dos saberes produzidos pela ciência num corpus que será ensinando nos programas escolares; 3) saber das ciências da educação, relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar; 4) saber da tradição pedagógica, relativo ao saber que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; 5) saber experiencial, referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, elaborando, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência; 6) saber da ação pedagógica, o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula (PUENTES, AQUINO e QUILLICI NETO, 2009).

Uma das principais contribuições desse autor é justamente essa, o de ressaltar a preocupação com os saberes referentes à ação pedagógica. Gauthier et al. (1998, p.34) enaltece que “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da

identidade profissional do professor”. Além desse saber, o autor aborda outros cinco saberes básicos que são mobilizados durante o trabalho do professor.

A obra de Tardif (2003), como a de Gauthier et al. (1998), tem sido amplamente divulgada no Brasil desde princípios da década de 1990. Ao contrário de Gauthier et al. (1998), o autor Tardif (2003) descreve muito sucintamente, uma nova classificação e tipologia, integrada por quatro saberes diferentes: 1) da formação profissional (da ciência da educação e da ideologia pedagógica), referente ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; 2) saberes disciplinares, relacionados com os saberes dos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas (por exemplo, a Biologia); 3) saberes curriculares, associado aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita; 4) experienciais, vinculados ou baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, os quais brotam da experiência e são por ela validados (PUENTES, AQUINO E QUILLICI NETO, 2009).

Percebemos, portanto, que apesar dos autores discorrerem no que se refere a nomenclatura das tipologias dos saberes, eles são consensuais a partir do momento em que enaltecem questões como os saberes provenientes da formação acadêmica inicial, dos saberes advindos do currículo, dos conhecimentos específicos do conteúdo histórico construído socialmente pela cultura humana e dos saberes estabelecidos a partir da experiência e da ação pedagógica na escola.

O autor Guimarães (2005) enaltece que a relação do professor com esses saberes não acontece, ou não deveria acontecer, de maneira fragmentada. O professor lida com saberes disciplinares numa perspectiva pedagógica e de construção de uma profissão. Portanto, com certa independência, recriando-os conforme o contexto, os recursos, sua história de vida, opções pessoais e as necessidades do aluno.

As pesquisas de Tardif (2003) influenciou de forma significativa os estudiosos no Brasil, uma das pesquisadoras que se apropriou dessa classificação foi Cunha (2004), entretanto, ela propõe uma classificação dos saberes a partir de uma correlação com o campo da didática. A autora enaltece a importância da didática na constituição desses saberes específicos, afirmando que aqueles ligados à didática, são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o construto de sua formação inicial e/ou continuada.

Alguns desses saberes são incorporados durante a formação profissional, outros, durante a sua prática. No entanto, dados os inúmeros problemas relacionados à questão da formação dos professores, alguns desses saberes podem não ser desenvolvidos suficientemente durante a sua formação inicial nem durante sua atuação profissional. Nesse sentido, percebemos que o PIBID é um espaço no qual contribui para que os futuros professores possam se apropriar e incorporar esses saberes (AIRES e TOBALDINI, 2013).

O autor Tardif (2013, p. 23), aprofunda esse olhar comentando a respeito da necessidade de se repensar a formação dos professores a partir desse saberes:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa

redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais.

Partindo desse construto, ressaltamos a importância do PIBID como um “agente” que aproxima o futuro professor a realidade da escola, aos dilemas intrínsecos do processo de ensino e aprendizagem e da pesquisa científica a partir das reflexões da prática profissional. Se até então, os saberes constituídos por muitos cursos de formação se resumem aos saberes disciplinares, o PIBID possibilita ao bolsista um emaranhado de significados que vão se constituindo em um conjunto saberes específicos que fundam essa formação.

No decorrer do texto, descrevemos algumas das ações dos bolsistas PIBID, tanto na escola onde atuam como no IFRN, local dos encontros com os coordenadores de área. Percebemos que a partir do momento em que esses futuros profissionais são inseridos no cotidiano escolar, eles são estimulados a articular saberes que competem a ação pedagógica, a experiência profissional e o currículo da própria instituição. Esses saberes não são constituídos de forma aleatória, de fato, os bolsistas são orientados, supervisionados e coordenados por profissionais que compõe o programa para desenvolver uma atividade reflexiva e “madura” sobre essa prática. Com relação a essa última constatação, a autora Gatti (2010) ressalta que os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino.

Portanto, a partir do momento em que esses bolsistas são inseridos na escola, ao mesmo tempo que estão adquirindo os conhecimentos teóricos nas universidades e nos institutos superior de educação, eles mobilizam os mais variados saberes com intuito de assegurar a sua prática profissional. Esse fator, corrobora para que esses licenciandos reflitam, questionem e busquem soluções para os dilemas que envolvem essa prática.

Com vista nessa problematização, o autor Pereira (2006), esclarece que o futuro professor, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com quem trabalha e em que pontos elas se relacionam. Isso é possível apenas com uma formação integrada, que concilie os momentos de formação nos bancos das universidades com as observações e intervenções na escola.

Tendo em vista esse emaranhado de saberes constituídos pelos bolsistas a partir da vivência durante esse processo formativo diferenciado, nesse caso, a oportunidade de atuar no PIBID conciliando teoria à prática e mobilizando esses saberes. Reconhecemos a atuação no programa como uma oportunidade de se constituir enquanto professor fundamentando a sua profissionalização. Os autores Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) comentam que a profissionalização docente é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização dos conhecimentos, e sim, de crescimento na perspectiva do desenvolvimento

profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional.

Portanto, entende-se nesse caso, que a formação profissional é constante, contínua e multidirecional, repleta de fatores que corroboram para que esses indivíduos se transformem em membros de uma corporação específica: a dos que sabem ensinar. Nesse caso, percebemos que o PIBID é um dos fatores que colabora para esse processo. Ao longo do texto, discorreremos a respeito das contribuições do PIBID no sentido de aproximar o licenciando a realidade da escola pública logo no início do seu curso, contribuindo assim para que ocorra uma conciliação entre a teoria e a prática. Logo após, enumeramos uma série de saberes específicos ao trabalho do professor, localizando o PIBID em meio a isso, depois disso, enaltecemos esses saberes como um dos pilares que sustenta a profissionalização docente. Dessa forma, o PIBID otimiza a formação de professores de Biologia, uma vez que contribui para que os participantes do programa constituam uma identidade docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 1980, uma série de estudos no campo da educação começaram a enaltecer a formação de professores como um dos fundamentos para a melhora na qualidade da educação. Estudiosos buscavam um significado para a profissão docente. Como parte desse processo, eles sistematizaram a ação do professor em saberes, estes que frequentemente são mobilizados na prática profissional. Em decorrência disso, o professor começou a ser visto, na comunidade científica, como um profissional único, dotado de um conjunto de saberes específicos constituído ao longo da sua formação inicial e continuada.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu algum tempo depois a esses estudos como uma iniciativa do governo federal de melhorar a qualidade da formação docente ofertando bolsas de estudos para os licenciandos das instituições de ensino superior do Brasil. Um dos objetivos do programa é aproximar o bolsista a realidade da escola da educação básica. É justamente a partir desse objetivo que o PIBID otimiza a formação de professores, uma vez que esses alunos podem conciliar a teoria à prática constituindo e mobilizando esses saberes logo no início da formação.

Percebemos, ao longo das nossas reflexões, que os bolsistas ao atuarem na escola são estimulados a refletirem sobre a sua prática e, conseqüentemente, a mobilizarem saberes como os da ação pedagógica, os disciplinares e os curriculares. Isso contribui na formação desses professores uma vez que a partir desses momentos, os bolsistas vão se constituindo enquanto futuro professor e formulando uma identidade docente.

Dessa forma, percebemos que alcançamos o objetivo principal desse construto teórico, já que conseguimos refletir sobre como o Pibid contribui na formulação e na constituição dos saberes docente. Sendo assim, aprofundaremos os estudos nessa área procurando entender como os próprios bolsistas visualizam essa questão da influência do PIBID nessa construção dos saberes específicos à profissionalização docente.

6 REFERÊNCIAS

1. AIRES, Joanez Aparecida; TOBALDINI, Barbara Grace. Os Saberes Docentes na Formação de Professores de Química Participantes do PIBID. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 35, n. 1, p.1-13, fev. 2013.
2. CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 08 abr. 2014.
3. CUNHA, Isabel Maria da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2004.
4. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
5. GATTI Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010
6. GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.
7. GUIMARÃES, Valter Soares. Os saberes dos professores: Ponto de partida para a formação continuada. 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 14.
8. Perreira, Júlio Emílio Diniz. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: Pereira, Junlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 15-52.
9. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.
10. PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 34, p.1-15, fev. 2009.
11. RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor: profissionalizar o ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
12. SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, Havard, v. 1, n. 57, p.1-22, jan. 1987.
13. SOUSA, S Maria Goreti da Silva; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. *FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: REVELAÇÕES A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA*. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_19.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2014.
14. TARDIF, Maurice. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO PASSADOS TRINTA ANOS: DOIS PASSOS PARA A FRENTE, TRÊS PARA TRÁS. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 1, p.551-571, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2014.
15. TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.