

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SABERES DOCENTES VIVENCIADOS NO PIBID

Vanessa de Carvalho Forte
Secretaria Municipal de Educação – SME
vanessa_forte@yahoo.com.br

Silvana Mendes Sabino Soares
Universidade Federal do Ceará – UFC
silsabinoso@gmail.com

RESUMO

Considerando que a formação docente parte de muitos aspectos, neste trabalho foram abordados os saberes docentes que são mobilizados na experiência dos professores que atuam como coformadores de licenciandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O estudo em questão se propõe a investigar que práticas e saberes mobilizados no âmbito do PIBID modificaram o repertório de conhecimento profissional dos Professores Supervisores. Para tanto, integra uma reflexão mais ampla, empreendida no âmbito de investigação apoiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), em torno do projeto Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. As reflexões buscam sustentação teórica nas proposições de Tardif(2007), Farias(2012) e Therrien(1993). Os dados para análise foram oriundos de 15 entrevistas realizadas com professores atuantes PIBID. Utilizou-se a metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) inserida no campo da pesquisa de caráter qualitativo. A análise das fontes supracitadas revelaram a necessidade de ampliar a discussão sobre a mobilização dos saberes docentes enquanto prática reflexiva. Evidenciaram ainda, a necessidade da busca pelos professores de espaços coletivos entre os pares para que haja a socialização desses saberes a fim de possibilitar a transformação real no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores. PIBID. Saberes docentes.

1. Introdução

Os saberes docentes são contemplados em estudos e pesquisas que visam analisar, confrontar e compreender como ocorre sua constituição por meio da análise das práticas pedagógicas. A partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), professores da Educação Básica puderam realizar um retorno à universidade, concomitantemente ao exercício profissional, por intermédio da orientação aos discentes de cursos de licenciatura partícipes desse Programa. O desenvolvimento profissional pode ser permeado por diversas nuances ao longo da vida, inclusive na vivência acadêmica na universidade, considerando por premissa que esse seja também um local de desenvolvimento de saberes a serem mobilizados na escola.

A constituição dos saberes dos profissionais que atuam na educação escolar deve ser confrontada e refletida a partir da própria formação sócio-histórico-cultural, o que influencia os saberes docentes definidos em sentido amplo por Tardif (2010), como um saber “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é,

aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 255).

O autor parte do pressuposto de que o saber e o trabalho se relacionam. Diz que saber é sempre o saber de alguém que lida com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer, que o trabalho do professor é o saber ‘dele’ e se relaciona com a pessoa e a própria identidade. Dessa forma, os saberes não provêm de uma única fonte, mas de vários e diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Ressalta que o saber do professor também é de natureza social, pois é compartilhado por todos os grupos de pessoas que possuem uma formação comum e trabalham numa mesma organização.

Por ser uma prática social, os saberes docentes são adquiridos no convívio profissional que se estende por toda a história de vida e podem ser incorporados, modificados e adaptados conforme as fases da carreira. A organização destes saberes, portanto pode ser constituída através da reflexão crítica da prática em consonância com a teoria que a fundamenta. É sabido que o papel do professor não se limita a transferir conhecimentos, mas a formar e ser formado, como expõe Freire (1996) ao recomendar a necessidade de que:

(...) o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. (FREIRE, 1996, p. 22, grifo do autor).

Deste modo, o professor por meio da mediação pedagógica favorece a transposição da aprendizagem dos alunos ao meio em que vivem proporcionando paralelamente o desenvolvimento e a constituição dos próprios saberes enquanto professor. Embora diferentes entre si, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p.23). Assim, a aprendizagem compõe uma parceria, não obstante a observação da socialização de conhecimentos entre educandos e educadores. Logo, os docentes ao propiciarem a aprendizagem dos educandos, estão também desenvolvendo a sua aprendizagem.

Esta pesquisa reflete e discute as questões geradas, a partir de uma pesquisa maior realizada por um conjunto de investigadores organizados em três grupos e articulados¹ em torno do Programa Observatório da Educação (OBEDUC)² que desenvolvem o Projeto

¹ Essa articulação compõe os núcleos situados na Universidade Estadual do Ceará – UECE através do seu grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS); na Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, através do seu grupo de pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI); e outro na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP - *Campus* de Guarulhos, através do seu Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR).

² Edital CAPES nº 049/2012.

Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. Trata-se de um estudo que adota uma abordagem qualitativa de natureza empírica e exploratória de formação continuada de docentes, cujos objetivos principais são: a) favorecer a pesquisa em rede sobre o tema do desenvolvimento profissional docente em duas regiões brasileiras (Nordeste e Sudeste); b) organizar informações sobre o perfil das escolas e dos professores que congregam o PIBID; e, c) identificar aspectos da experiência formativa do PIBID que possam contribuir para promover uma profissionalidade docente suplantadora da racionalidade técnica e posicionar os professores da Educação Básica como sujeitos produtores de saberes sobre sua profissão (UECE/UFOP/UNIFESP).

A pesquisa de campo realizou-se entre agosto e setembro de 2015. Pesquisadores do núcleo cearense deslocaram-se para sete cidades³ distribuídas nas macro-regiões do estado do Ceará com o fim de entrevistar 30 professores supervisores⁴, entre egressos e atuantes do PIBID, sobre seu desenvolvimento profissional. O instrumento para coleta de dados foi um roteiro de 34 questões abertas, agrupadas em seis blocos. Os professores foram identificados por meio do código PSA – Professor Supervisor Atual e PSE – Professor Supervisor Egresso, acrescido de um numeral que variava de 01 a 30. Dessa forma, foram nomeados de PSA01, PSA02 e assim por diante. Nesse estudo foi definido o trabalho com os professores ativos por melhor representar os objetivos da pesquisa.

O objetivo deste trabalho é discutir quais práticas e saberes mobilizados no âmbito do PIBID modificaram o repertório de conhecimento profissional dos Professores Supervisores. O pressuposto é que a mobilização dos saberes manifestada pelos professores pode fazer a diferença nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional destes sujeitos.

Para dar continuidade à reflexão empreendida, no tópico seguinte a ênfase será na exploração do conhecimento do que a literatura educacional tem entendido por saberes docentes, de maneira a problematizar seu conceito. Feito isto, realiza-se uma análise acerca

³ As cidades cearenses em que ocorreram as entrevistas foram: Crato, Fortaleza, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Quixadá, Redenção e Sobral.

⁴ Professores supervisores formam um dos segmentos participantes do PIBID que se beneficiam de bolsas deste programa, ao lado de licenciandos e professores dos cursos de licenciatura. No PIBID cabe ao Professor supervisor, “acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2010). Na pesquisa foram contemplados professores supervisores com formação em quase todas as disciplinas da Educação Básica, isto é, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia. Estes professores supervisores estavam vinculados a Projetos Institucionais (PI) de seis instituições universitárias públicas, são elas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Regional do Cariri (URCA).

das concepções dos Professores Supervisores Ativos – PSA sobre os saberes mobilizados com a experiência no PIBID modificadores de sua prática.

2. Conhecendo e problematizando os saberes docentes

A constituição do conhecimento do professor é composta por suas experiências vivenciadas e discutidas. Como afirma Tardif (2007), este processo integra os saberes docentes enquanto um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os docentes têm consigo um largo contingente experiencial originário de sua vida acadêmica, profissional e social que continua a passar por modificações advindas do contato com novas aquisições e renovações do conhecimento.

Diante dos saberes que alicerçam o fazer docente, Therrien (1993) destaca o “saber de experiência” como sendo aquele que “se constitui em elemento essencial de formação do professor” (THERRIEN, 1993, p.408). Noutros termos, embora todos os saberes sejam presumidos para a função de ensinar do professor, o saber de experiência é imprescindível. O autor parte da constatação de que a valorização da produção do saber está cada vez mais desvinculada da sua transmissão, ação essa hegemonicamente definida como sendo do papel do professor.

Este fato forma uma barreira entre o cientista e o docente, o que tem contribuído para uma diluição do vínculo entre essas duas comunidades profissionais. Therrien (1993) argumenta de uma maneira mais contundente que:

o saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural. O saber de experiência do professor se identifica, portanto, com seu saber social próprio resultante de sua práxis social cotidiana (THERRIEN, 1993, p. 411)

Esse pensamento de Therrien (1993), sobre o saber de experiência como componente de identidade cultural docente dos protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem é interessante porque remete a uma preocupação neste estudo: compreender a mobilização dos saberes docentes dos professores supervisores do PIBID, isto é, como sujeitos culturais e contextualizados que são, podem congregam novos elementos culturais em seu fazer pedagógico.

Na mesma linha de raciocínio, contudo especificando ainda mais os saberes práticos, Farias (2000, 2007) afirma que embora eles sejam “adquiridos e requeridos na e pela prática,

não significam, como pode parecer à primeira vista, ‘saberes da prática’, pois eles não implicam saberes aplicados à prática para melhor conhecê-la” (FARIAS, 2007, p.4756). E, sintetizando suas ideias, conclui:

[...] este é um saber composto tanto pelo movimento de retração/transformação de todos os outros saberes quanto pelo seu confronto com as certezas advindas da prática cotidiana do docente onde este entra em relação com outras pessoas, que podem ou não aceitar suas iniciativas (FARIAS, 2007, p. 4756).

Todo saber requer, portanto um processo de aprendizagem e de formação. Os saberes da profissão têm sido evidenciados por Tardif (2010), Therrien (2010, 1993) e Farias (2007, 2000) como elementos constitutivos da prática docente. Por sua vez, os saberes adquiridos através da experiência constituem os fundamentos de uma proficiência efetiva da docência, sendo a partir deles que os professores julgam sua formação (TARDIF, 2010; THERRIEN, 2010, 1993; FARIAS, 2007, 2000) e, por conseguinte, os aprendizados por ela oportunizados em relação ao exercício profissional.

No âmbito da profissionalização do professor, a formação docente pode ser concebida através da educação permanente, do aprendizado acadêmico-social integrado, contextualizado e junto à coletividade. Compreende-se, portanto a contextualização e a vivência com os pares, fundamentos importantes para que ocorra a reflexão da prática docente associada à teoria e vice versa.

Tardif (2007) é enfático ao afirmar que o profissionalismo requer autocontrole da prática do professor, acarretando a autogestão dos conhecimentos pelo grupo de profissionais que guardam características em comum. Dessa forma, “[...] a competência ou incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares” (p. 248).

Tratar de profissionalismo gera às vezes desconforto para alguns (Tardif, 2007). No entanto é importante debater a profissionalidade e o caráter formativo do conhecimento docente numa visão mais social e reflexiva. Tal debate favorece o movimento real de maturação da profissão, de modo que o ofício exercido hoje pelo docente passe a ser considerado verdadeiramente uma profissão condizente com as durezas e cobranças por vezes impostas pela sociedade.

Na próxima seção procede-se ao exame dos relatos dos professores supervisores ativos – PSA que atuaram como coformadores com relação ao acompanhamento feito aos licenciandos, objetivando dar ciência sobre os saberes e experiências mobilizados ao longo dessa trajetória. Destes relatos emergiu a discussão sobre os saberes mobilizados na práxis

docente dos sujeitos ao longo do processo de atuação junto aos licenciandos e à comunidade escolar.

3. Os Professores Supervisores Ativos do PIBID e a mobilização de saberes no desenvolvimento profissional docente.

Nessa seção discutem-se os depoimentos⁵ dos PSA acerca dos saberes mobilizados ao longo da trajetória enquanto professores supervisores do PIBID. Consideram-se os saberes docentes a partir de um aspecto global, num sentido amplo dos conhecimentos, como reflete Tardif (2007) ao asseverar que saber:

[...] não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais. (TARDIF, 2007, p. 255).

É importante ressaltar que além do trabalho com os licenciandos os professores supervisores do PIBID, passam por momentos de formação com os coordenadores do projeto, retornam a universidade como participantes de grupos de estudo e têm a possibilidade de manter um vínculo acadêmico através das leituras e publicações que eles mesmos acabam fazendo em eventos das práticas vivenciadas na escola.

Ao serem questionados sobre a mobilização dos saberes, os professores supervisores, em sua maioria, referiram-se aos saberes como algo voltado à prática pedagógica na sala de aula, mais especificamente em relação à condução das aulas em sala. Entretanto, houve relatos que retrataram modificações no fazer pedagógico relacionados: às novas metodologias, às relações com os pares e às inovações pedagógicas de trabalho, além de ressaltarem o retorno ao meio acadêmico.

O PSA01 trata em seu depoimento do fazer pedagógico, revela a importância de ter participado do PIBID, considerando que sua experiência agregou uma aprendizagem inovadora.

[...] já busquei muita dinâmica, mas com o PIBID a gente vê que é possível, que têm [...] os jogos, se a gente não tem material pra fazer, mas pode ser pesquisado, pode ser através do computador, a gente inovando na profissão! (PSA01)

Já o PSA02 menciona o âmbito relacional entre os pares e mudanças no saber-fazer, baseada na relação professor supervisor e licenciandos.

⁵ Os depoimentos dos sujeitos foram textualizadas, ou seja, passaram por algumas alterações. Por questões éticas procurou-se manter o sentido e adequação às respostas.

É, o modo que todo mundo tem de ser professor, cada um tem um modo diferente e veio acrescentar assim, pra mim... Você pode cada vez mais melhorar, se aperfeiçoar através de um colega. [...] principalmente essa questão de você trabalhar e se utilizar de outras metodologias. (PSA02)

O PSA02 coloca o fato de ter uma prática relevante, todavia reconhece que a parceria trouxe novas experiências. A mesma consideração é percebida nos relatos de PSA03, PSA04 e PSA05:

[...] E aí ela trouxe as histórias em quadrinhos, e um gênero que eu não conhecia ainda, que foi o fanzine! E eu fiquei assim encantada! E usei em sala e surtiram efeitos, assim, eu amei mesmo! Foi uma coisa que eu disse: “Meu Deus, eu nunca, nunca imaginei que fosse ser tão bom, né”?! (risos) (PSA03)
a minha leitura, ela foi modificada pelo que eu adquiri no PIBID. (PSA04)
Essas releituras, esses novos saberes né, e a presença de um aluno de Sociologia muitas vezes próximo de concluir já tem também outras experiências. (PSA05)

O depoimento do PSA07 é muito interessante, pois expressa a troca real de saberes entre os licenciandos e o seu coformador, o professor supervisor. Relata que ao longo de sua carreira não havia ainda trabalhado com aulas práticas e alega a falta de oportunidade das disciplinas cursadas em sua graduação. Para minimizar o problema, os licenciandos junto com a coordenadora sugeriram a construção de um banco de atividades e estes licenciandos passaram a aplicá-las na escola em parceria com o professor supervisor. Este por sua vez mostrou-se motivado e seguro para atuar sozinho. Essa resposta demonstra que a via de mobilização dos saberes não é linear, mas construída por todos os partícipes do programa confirmando as ideias aqui defendidas pela teoria que sustenta esta discussão.

O PIBID contribuiu demais pra mim porque eu não conseguia conduzir bem as aulas práticas e depois de um tempo com o banco de atividades que a gente foi fazendo [...] e eu fui ver a forma de conduzir que os alunos iam aprender muita coisa e isso, essa primeira turma de bolsista saiu, eu fiquei um período só e pra mim uma coisa muito legal foi que eu consegui, mesmo estando só, eu consegui. (PSA07)

Corroborando com essa fala, o PSA08 também se refere aos saberes de sua formação inicial. Manifesta aspectos relacionados aos conteúdos específicos da disciplina por ele ministrada – língua Portuguesa. E coloca como as conversas em grupo sobre diferentes autores agregam elementos a sua formação contínua, e a atuação em sala de aula.

[...] é o PIBID me proporciona pensar isso pensar minha formação, acrescentar novas práticas no meu repertório, rever conteúdos que passaram de maneiras

superficiais na graduação ou até mesmo conteúdos que eu nunca cheguei a ver na sala de aula. Então eu tenho contato com 10 bolsistas diferentes cada um geralmente estuda um determinado autor, ou seja, já são estudantes especializados em estudar determinado autor, [...] então isso permite inclusive ressignificar e refazer a minha prática na sala de aula, porque agora eu já posso acrescentar esse autor também aos meus estudantes do Ensino Médio. (PSA08)

A mudança no repertório metodológico é, sem dúvida, um dos quesitos mais citados, mas é interessante perceber que os professores supervisores através das conversas também refletem sua prática e transformam suas ações, fato expresso pelo PSA13 e pelo PSA10 nos excertos a seguir.

Então, esse relacionamento que a gente tem com os bolsistas dos cursos da universidade que passam por aqui, [...] faz com que a gente repense as nossas práticas pedagógicas, e a gente vai tentando fazer algumas inovações nesse sentido. (PSA13)

Foi... ressignificou e hoje eu me vejo com a outra, com outro olhar eu mesma me vejo com outro olhar. Porque assim, eu percebo que a minha atuação na sala de aula pode modificar uma opinião de alguém que não acredita na educação, o próprio aluno quer dizer, ele é ele vem pra sala, muitas vezes desacreditado vem porque o pai obrigou a mãe obrigou, então assim, muitas vezes quando o aluno vai lá chega obrigado querendo dormir na sala, você fica sem saber o que é que tá acontecendo e hoje eu vejo o que é que está por trás daquilo ali né, foram novos significados que a sala me trouxe. (PSA10)

Esta talvez seja a grande mudança percebida com a entrada do PIBID nas escolas. É, pois na fala do PSA09 que se constata um exemplo de mudança de atitude, neste caso em relação à postura avaliativa.

Eu aprendi no Pibid a aceitar as várias estratégias que um aluno tem pra chegar a uma resposta, o Pibid me mostrou que é possível sempre ampliar mais ainda, porque eu lembro quando nós fizemos uma atividade para diagnosticar e selecionar os alunos que iriam participar do subprojeto e os alunos chegavam a quase a resposta, todo o processo estava correto, só a resposta estava errada né, e numa avaliação normalmente nós íamos considerar a resposta e aí nesse trabalho com a nossa coordenadora. Ela foi nos mostrando que aquele processo que esta aquela criança com raciocínio lógico todo organizado, ele só errou ali, sei lá porque, e aí eu fui, mudei nisso aí, eu comecei a mudar, ver as diversas estratégias, a considerar tudo que aquele aluno fez ali. [...], então essa foi a minha principal mudança. (PSA09)

Durante o percurso de entrevistas constatou-se que um dos professores supervisores atuantes havia sido licenciando participante do PIBID. Em vista dessa realidade, expõe-se aqui a declaração desse sujeito, PSA11, em relação à mobilização dos saberes proporcionados pela experiência no programa:

Bom, foi como eu falei naquela hora, desde quando ainda estava como aluno a gente tinha oficinas didáticas e isso favoreceu bastante porque me enriqueceu muito, me mostrou como me posicionar melhor, me mostrou como ter uma melhor dicção, no que diz respeito a como ser um melhor orador daquilo, transmitir melhor aquela

ideia, apesar de a gente sempre ter novos desafios, por exemplo, estou um agora que tá um pouco complicado que eu particularmente não estaria preparado pra isso e que até mesmo as pessoas de dentro e também de fora do PIBID, que eu já tentei ajuda digamos assim, também não estão preparados pra isso, eu estou precisando ensinar óptica pra um aluno que é cego entende, é um pouco complicado, como é que eu posso ensinar o que é a cor pra alguém que não enxerga? Ensinar o que é a luz pra alguém que nunca viu? O que eu aprendi com o PIBID, apesar das leituras, das práticas, foi basicamente isso, foi me preparando cada vez mais pra aquela prática, que é dar aula, ministrar aula. (PSA11)

Percebem-se na fala do professor, suas inquietações diante de uma situação que não é isolada e que abrange muitos professores nas escolas deste país. A inserção dos alunos com deficiência é uma situação real que deve ser acolhida, refletida e discutida nos cursos de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Compreende-se, portanto que o incômodo do PSA11 é pertinente e merece ser contemplado.

4. Considerações finais

Ao longo desse texto procurou-se refletir sobre os saberes docentes e como a mobilização destes saberes tem sido vivenciada pelos professores supervisores do PIBID. Ressaltamos que o PIBID (BRASIL, 2010) tem por finalidade além de fomentar a iniciação à docência, melhorar a qualidade da Educação Básica da rede pública de ensino.

Entende-se que um dos primeiros passos para essa melhoria se faz com uma boa formação-inicial, ou seja, na formação dos licenciandos. Um exemplo de ação efetiva para este fim foi o programa apresentado nesse estudo que aproximou os alunos licenciandos à realidade escolar e à orientação dos professores já atuantes na Educação Básica - o PIBID. Tal programa tem oportunizado para alunos em nível de graduação, e portanto potenciais professores, a experiência de atuação na escola em classes reais antes mesmo da conclusão do seu curso sob a coformação de um professor experiente da Educação Básica.

Os Professores Supervisores Atuantes em seus depoimentos consideraram um desafio participar do Programa. Outros mostraram-se estimulados a mudar sua prática, porém, sem refletir e mobilizar a práxis docente. Consideramos ainda que alguns professores supervisores voltaram-se mais à mudança cognitiva em detrimento da reflexiva, dentro de um enfoque argumentativo e deliberativo da consciência prática como propõe Tardif (2007).

Alguns depoimentos revelaram que a reprodução da prática, sem uma reflexão mais ampla, permanece em seus conteúdos pedagógicos, enquanto outros compreenderam que a prática foi mudada com a presença dos pares e pelo retorno às pesquisas e estudos conceituais propriamente ditos os quais proporcionaram a mobilização dos saberes.

A análise dos depoimentos revelou a necessidade de ampliar a discussão sobre a mobilização dos saberes docentes enquanto prática reflexiva. É importante que além da presença das possíveis contribuições proporcionadas pelos licenciandos aos professores supervisores, que estes busquem nos espaços coletivos entre os pares a socialização desses saberes oportunizando discussões que possam retornar para uma mudança real no contexto da sala de aula.

Compreendemos que a formação docente perpassa pela mobilização dos saberes, mas que esta não é estanque e que precisa estar associada a uma racionalidade reflexiva que gere mudança transformativa no contexto educacional para que possamos educar pessoas e contribuir com a formação de cidadãos reflexivos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O profissional do ensino e seus saberes: Notas sobre a especificidade da ação docente. In: VII Congresso Nacional de Educação Educere. Curitiba: Educere 2007. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere2007/anaisEventos/arquivos/PA-518-04.pdf. Acesso em: 21/08/2012.

_____; SILVA, Silvina Pimentel. Ensinar pela pesquisa: dos dilemas à renovação da prática de ensino na formação docente. In: CEARÁ, Secretaria da Educação. SANTOS, Francisco K. S. (org.) Fortaleza: SEDUC, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Saberes docentes e formação profissional. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. Educação e sociedade, n.46, p. 408-418, dez. 1993.

_____. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, p. 307-323, 2010.