



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PIBID: UMA POLÍTICA DE PRÁTICA DOCENTE ATRELADA A UMA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Michael Pratini Silva de Souza¹; Clara Cristina Bezerra de Lima²; Maria Aparecida dos Santos Ferreira³

¹Licenciando em Biologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Macau, michaelpratini@gmail.com. ²Licenciando em Biologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Macau, clara95_@outlook.com. ³Prof^a. Dr.^a, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Macau, maria.santos@ifrn.edu.br

Resumo: Esta pesquisa busca analisar a concepção do PIBID enquanto política de inclusão do licenciando no ambiente escolar, bem como sendo adequada ao direcionamento da atuação profissional, assim objetiva-se com esse construto compreender o quanto esse programa pode interferir na inserção do discente no mercado de trabalho, partindo do fato que este induz a uma construção paralela e conjunta de uma formação e profissionalização docente. A metodologia está caracterizada em uma abordagem qualitativa, se encontrando aplaudida no procedimento metodológico de pesquisa bibliográfico/documental. O texto encontra-se construído em 3 momentos, sumariamente os dois primeiros tópicos constituindo o arcabouço teórico, no que segue a formação docente na concepção da ação prática e posteriormente a profissionalização docente e o mercado de trabalho; por último analisa-se o PIBID enquanto uma política de prática docente atrelada a uma inserção no mercado de trabalho. Considera-se que o PIBID surge como mediador da projeção do aluno a vivência docente, favorecendo a construção da identidade de cunho profissional, e propiciando uma conjuntura que lhe fornece subsídios para um melhor exercício de sua profissão. Logo, esta política, não se limita apenas na execução teoria-prática analisada em sua formação, mais um preparo para inserção no mundo de trabalho.

Palavras-chaves: Formação docente, PIBID, mercado de trabalho, Profissionalização docente.

INTRODUÇÃO

A educação sempre coexistiu atrelada ao sistema vigente, seja feudalista, mercantilista ou capitalista, deliberada por características de natureza única que propunham o auxílio ao desenvolvimento econômico de uma região ou mesmo de um país (LEHER, 1998). Desse modo, o ensino se desenvolveu enquanto palco de formação e preparação de uma mão de obra necessária ao mercado de trabalho de uma dada época, ou mesmo alienadora de informações ditas irrelevantes/impróprias para determinadas classes.



A concepção escolar, portanto, gira em torno de uma promoção ao acesso do sistema demanda/oferta, bem como subsídio a uma ascensão social (WELKER, 2003). Destarte, a profissionalização docente, partindo do pressuposto de que professores são profissionais submetidos as exigências do capital, promoveu uma autorrelevância no palco das discussões e debates do contexto contemporâneo da educação (MORAIS e FERREIRA, 2014).

Essas discussões e relevâncias se configuram como alicerce de alguns programas governamentais que propiciam uma melhor qualificação profissional, à exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que segundo o exposto por Santos e Arroio (2015, p. 144) “permite a inserção de uma prática reflexiva que fornecerá ao futuro professor opções e possibilidades para a construção de sua identidade profissional, no decorrer de sua formação”, se inserindo ao passo que atua no desenvolvimento da aprendizagem em grupo (SANTOS e ARROIO, 2015), conhecimento do espaço de trabalho “a escola”, além da vivência teoria-prática.

Antes de seguir adiante é necessário, porém compreender os objetivos desta política, além de sua origem, no que respalda a portaria nº 72 de 9 de abril de 2010, como agente de gênese, deste programa no âmbito da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no qual lhe são conferidas indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica, bem como, a partir da instituição do PIBID, enquanto resigna a sua finalidade de apoio a iniciação docente, sobretudo à estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior pública (BRASIL, 2010).

A partir, prioritariamente do aprimoramento da formação, contribuindo de tal modo à uma elevação da qualidade educacional, em seu nível básico, no que concerne a inserção dos licenciados à realidade escolar (fator preponderante ao mercado de trabalho, uma vez que atribui um conhecimento desta esfera), sendo que as experiências geradas de caráter metodológico ou não, possam contribuir para uma melhor prática docente (BRASIL, 2010).

Na perspectiva de analisar o PIBID enquanto uma política de iniciação docente que gera inúmeros benefícios e que os incrementos por ele enumerados podem influenciar na profissionalização fora da vivência escolar de formação.



Partindo da óptica de que um estudo dessa área pode contribuir para a compreensão de como o PIBID se institui, como recurso à uma prática reflexiva de modo que colabora para o processo formativo inicial, articulando a teoria-prática (SANTOS e ARROIO, 2015), sendo adepto ao fato de possuir total ligação com a inserção da atuação profissional, objetiva-se com esse construto compreender o quanto esse programa pode interferir na inserção do discente no mercado de trabalho, partindo do fato que este induz a uma construção paralela e conjunta de uma formação e profissionalização docente.

METODOLOGIA

A metodologia está caracterizada em uma abordagem qualitativa, uma vez que está se torna mais eficiente para investigações na área educacional, se encontrando aplaudida, no método materialismo histórico dialético. O método dialético aplica-se à vida e à arte – individual, coletiva e, até mesmo, – à mais refinada vida estética. Sem perder de vista a relação do ser humano na natureza, na prática, na vida econômica e social, o método do materialismo histórico dialético introduz ordem e clareza nos domínios mais afastados da prática imediata e da ação, tornando a “nova consciência do mundo” (LEFEBVRE, 1972, p. 44).

Como procedimento metodológico utilizou-se da pesquisa bibliográfico/documental de arquivos primários, sobretudo a partir de consultas de dissertações, livros e artigos diversos. Sendo bases para esse estudo os autores FERREIRA (2011), NÓVOA (2009), PIMENTA (2008), PIMENTA e LIMA, (2006), SEVERO et al. (2013), a LDBEN de 1996 e a Portaria nº 72/2010.

O texto encontra-se construído em 3 momentos, sumariamente os dois primeiros tópicos constituindo o arcabouço teórico, no que segue a formação docente na concepção da ação prática e posteriormente a profissionalização docente e o mercado de trabalho; por último analisa-se o PIBID enquanto uma política de prática docente atrelada a uma inserção no mercado de trabalho.



FORMAÇÃO DOCENTE E A CONCEPÇÃO DA AÇÃO PRÁTICA

Dada a sociedade e o sistema vigente, exige-se, rotineiramente, uma preparação de uma mão de obra qualificada que supra as demandas de mercado, o que coaduna a educação como fator preponderante para esse fim, uma vez que, nos últimos anos o conhecimento vem se convertendo no fator de produção mais importante (LEHER, 1998). Visto que o aprendizado acontece em todos os anos da escolarização, sendo os professores estipulados como principais agentes dessa aprendizagem, a cobrança de uma maior qualificação da classe docente encontra-se atrelada a uma maior preparação de jovens e adolescentes ao mercado de trabalho (FERREIRA, 2011).

Os respectivos “clientes” desta profissão, são incumbidos, uma vez que são alvos, desta tarefa, aparecendo o Estado na perspectiva de oferecer a escola, em concomitância a influência da assiduidade do aluno (LÜDKE e BOING, 2012). Ideal definido, primeiramente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) quando estipula no seu artigo quinto a educação básica como direito obrigatório público, em que qualquer entidade ou cidadão pode exigí-lo (BRASIL, 1996).

Isto posto, parte-se da premissa da existência de um mercado enorme de atuação para essa classe, logo os profissionais docentes, enquanto atores essenciais no processo ensino-aprendizagem, e preparação para o mercado de trabalho, devem zelar pela aprendizagem, associando estratégias de recuperação aos alunos de menor rendimento (BRASIL, 1996). Desta forma, compreender-se que professores preparados gerarão alunos preparados.

Ao passo que recai sobre prática docente, sendo está não definida, em tão somente saber ensinar, mas o direcionamento do fazer aprender (ROLDÃO, 2007). Para Pimenta (2008), está atuação encontra-se estritamente ligada ao saber-fazer, com uma ótica precisa de que este fator ocorre atrelado ao próprio fazer, à qual deste origina-se. Segundo o art. 62 da LBDEN, o espaço de formação do profissional docente é garantido e estipulado a ocorrerem em curso de licenciatura e de graduação plena, seja em universidades ou institutos superiores de educação do nível superior de ensino. No entanto, é muito visto, atualmente, a formação docente, com características incomuns, coexistindo em diversos níveis de ensino e diferentes



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

instituições formadoras (FERREIRA, 2011). Incidindo a diferenciações/depreciações de algumas áreas, como a valorização ou não da prática docente.

A prática surge na formação do licenciando como método de reestruturá-la, aliada ao contato com os saberes pedagógicos e saberes educacionais, porém estes últimos “podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (PIMENTA, 2008, p.26), todavia explicita ainda a autora, que é na prática que os saberes pedagógicos se constituem, confronta os saberes citados e os reelabora. Esta ação prática, porém surge nas licenciaturas a partir de algumas disciplinas, o que se respalda que estas não podem estar em qualificações isoladas, pois, todos os componentes curriculares, devem estar dirigidos a elas, tendo em vista que toda a conjuntura de formação docente ao que consiste em contribuir para a formação profissional deste, segundo a LDBEN (BRASIL, 1996) este componente na formação docente deve englobar no mínimo 300 horas.

Entretanto, uma supervalorização da prática, o que visto em muitos licenciandos, em detrimento de outras áreas de ensino, leva o discente e docente se confrontar com a realidade escolar, no papel de ensinar, em que simplesmente se resume a culpar os educandos, a sociedade, a escola ou outros fatores, do fato de seus respectivos alunos não aprenderem (PIMENTA e LIMA, 2006), se mostrando desse modo a importância de uma bagagem teórica, ao que se equipara assim, esses dois componentes, pois para que serve o saber, se este não se instrumentaliza na prática (PIMENTA, 2008).

No que ainda é exposto por Santos e Arroio (2015) a prática experiência discente a realidade, ou seja, é no trabalho docente que a práxis se constitui, o aprendizado é proporcionado. Em suma, pelo contexto da sala de aula, do ambiente de trabalho, logo a aprendizagem encontra-se intrinsecamente ligada à prática para sociedade.

Para se chegar à tal minudência de formação adequada existe e deve existir instituições e políticas educacionais que promovam essa formação, que vão desde a composição da estrutura curricular como estágio supervisionados, ou ainda programas que possibilitem uma inserção ao âmbito escolar anterior e paralelo a este. A práxis, portanto é um lugar de produção de uma ação qualificada do próprio pensamento crítico do discente (NÓVOA,



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

2009), enquanto futuro professor em ação prática e do próprio docente em exercício do seu cargo, sendo esta, então um parâmetro de qualificação do exercício profissional.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E O MERCADO DE TRABALHO

No processo de formação é imprescindível que o saber docente encontre-se englobado na correlação teoria-prática, confrontando ao ótimo profissional que perpassa por uma formação imbuída de saberes essenciais ao seu desenvolvimento, partindo da ideia de que a formação docente se equipara a uma construção educativa, haja vista que este desenvolvimento, portanto é inconcluso (LAGAR, 2011), sendo fato recorrente as diversas reelaborações de sua prática ao longo da carreira e na sua formação inicial, aparecendo como norte de preparação para um ideal desenvolvimento profissional. O ensino contribui individualmente e coletivamente, bem como propicia interações entre as dimensões pessoais e profissionais, além de ser renovada continuamente (NOVÓIA, 2009).

Assim, uma adequada formação docente, que se inicia na graduação, na posição teórico-prática do ensino, enquanto vivência do âmbito escolar e intervenção neste espaço, contribui para que o mundo de trabalho se aproxime do discente, induzindo a este profissional a efetuação de atividades de acordo com as exigências do capital, uma vez que esta não se encontra à par do mundo laboral (WELKER, 2003), que ocasiona um filtro de alguns profissionais, a partir de experiência profissional, paralelo a possibilidade de uma maior inserção do indivíduo formado à sua carreira (DASSOLER e LIMA, 2012).

Portanto, a exigência do mercado, encontra-se influenciando a formação, em maior relevância do que por referências internas ao trabalho docente, constituindo as práticas profissionais, como espaço de reflexão e de formação (NÓVOA, 2009), se contextualizando nesse âmbito a prática, não só como componente curricular, mas como faceta estrutural, para melhor desempenho do ser profissional. Levando-os a aquisição de técnicas didáticas e assimilação de conteúdo, aliando-se ao dever de respaldar a formação desses indivíduos no âmbito das políticas públicas do país, sobretudo, enquanto direcionamento educativo e ferramenta de mudança do quadro socioeconômico.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Os futuros profissionais devem estar aptos a responder a esses dois anseios, no que se consagra a formação mais adequada de seus alunos, aprimorando seu processo formativo (MOURA, 2015). Adiciona-se a esse fato, o predicativo de que não há uma dissociação entre a profissionalização do ensino e a inserção no mundo laboral, visto a preparação e compreensão das práticas institucionais (PIMENTA e LIMA, 2006) e as respectivas práticas pedagógicas. No que a prática profissional é contextualizada por diversos saberes, que vão desde sua inserção cultural, até “os saberes provenientes da formação acadêmica inicial, dos saberes advindos do currículo [...] e dos saberes estabelecidos a partir da experiência e da ação pedagógica na escola” (MORAIS e FERREIRA, 2014, p. 117).

Essa ação se faz de cunho importante para uma profissionalização desses atores no processo educativo, logo a política do PIBID, contribui e se insere como aproximador da realidade escolar ao âmbito do discente, ao passo que condiz e contribui a uma conciliação entre a teoria-prática, se constituindo como um dos pilares que sustenta a profissionalização e identidade docente (MORAIS e FERREIRA, 2014). Principalmente em função de que oportuniza esses fatores, para grande parte dos bolsistas, antes mesmo do estágio docente curricular supervisionado.

Dada a configuração dos dois âmbitos, teoria e prática, mostra-se que a sua não dissociação fundamenta um melhor aprimoramento da profissionalização docente, logo qualquer que seja a origem prática, ora advinda de um estágio supervisionado, ora oriunda de uma política de inserção à docência, como o PIBID, gera uma não distinção entre esses saberes, formulando uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, assim como é exposto por Gatti (2010) a crescente prática, suscita por si, uma crescente autonomia, ligada a uma elevação do nível de qualificação, assim reformulando, a partir de novas práticas educacionais os estereótipos socioprofissionais.

Desse modo a docência é uma prática social que interfere no meio em que se insere, meio que vai além das instituições de ensino, embora seja nelas em que essa intervenção se apresenta mais consistente (PIMENTA e LIMA, 2006), ligando-se a uma busca pelo alcance de qualidade de ensino e exigências do mercado de trabalho (LAGAR, 2011) e contribuição para o progresso social e econômico do país.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A profissão docente, perpassa por inúmeros problemas, que se iniciam em sua formação, a exemplo a forte evasão, reconhecimento da identidade docente e insegurança na prática em sala de aula (BORGES et al. 2010). Encontrando-se, como método de resolução dessa problemática a inserção de políticas que direcionem o licenciando a um incentivo em sua formação inicial, inserindo-os e confrontando-os com a realidade escolar e a prática profissional, envolvendo os discentes de cursos de licenciatura em locais que lhe proporcionem maior experiência profissional, que surgem a partir da abertura de participação de metodologias, tecnologias e práticas docentes (aos quais irão observar), sendo o PIBID, uma política de fator primordial.

Essa conjuntura, alicerçado nos objetivos que compõem o PIBID, permite, sumariamente, a interação teoria-prática, bem como superação das limitações impostas inicialmente nessa profissão (BORGES, et al. 2010), uma vez que esta política conduz, aos seus integrantes, uma compreensão acerca de sua prática profissional.

Além do que, contribui para inserção de alunos oriundos de diferentes semestres, partindo da ideia de que coopera para o desenvolvimento de sua posterior prática no mercado de trabalho (ALBUQUERQUE, FRISON e PORTO, 2014), ou seja, alunos com maturidade diferentes acerca da identidade profissional, mas que encontra neste projeto um espaço de consolidação e confirmação desta, ressaltando que muitos dos participantes se confrontam com o PIBID, antes de se confrontarem com o estágio curricular supervisionado, logo essa bagagem, advinda dessa participação lhe propicia, ainda uma maior desenvoltura no decorrer de sua formação inicial.

O PIBID, segundo Severo (et al. 2013), possibilita ao aluno uma superação, mesmo que inicial, das dificuldades encontradas no início de sua carreira, como insegurança, domínio de sala, ou ainda escolhas de metodologias e de conteúdo, além da própria vivência com ambiente escolar como espaço de trabalho, encontrando-se nele uma habituação. Ainda no próprio ambiente escolar é notória a integração dos bolsistas em projetos escolares, oficinas



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

pedagógicas que também sugerem uma qualificação em conhecimentos além de sua formação e que também colaboram para aquisição de conhecimentos relativos à sua área.

A própria habituação do ambiente escolar prevista por lei (BRASIL, 2010), condiz com todo o processo de formação, dado que o bolsista também pode participar de reuniões/jornadas pedagógicas, conselhos escolares, situações que são restritas a este ambiente, que será o seu futuro ambiente de trabalho. Esse “reconhecer e se reconhecer” enquanto profissional docente, mediante a inclusão não só da sala de aula, mas integração na escola em que atua, beneficia a profissionalização desse bolsista tanto quanto compreensão da identidade docente, quanto análise do mundo laboral, antes de uma inserção propriamente dita deste.

Segundo Felício (2014, p. 425) o PIBID, proporciona alcance destes objetivos, sobretudo em relação a identidade docente em parte pelo “contato com professores que vivenciam a profissão e que contribuem, fundamentalmente, para a formação de novos professores”. Este programa de iniciação à docência, também introduz no bolsista, a pesquisa, que o influencia por sua vez a participação em eventos científicos, que podem ou não ser promovidos pelo próprio programa (SEVERO et al. 2013), assim oportunizando aos bolsistas o novo enxergar acerca de sua prática, que também engloba a pesquisa.

Esse arcabouço de possibilidades que o PIBID oferece, aprimora a maturidade do indivíduo atingido por essa política, se destacando como veículo positivo ao ingresso e preparação ao mercado de trabalho, além do diferencial no currículo visto a experiência que este proporciona, segundo a visão de muitos bolsistas, no que é exposto por Araújo e Rodrigues (2014). Esta política torna, ainda, o discente, participante do seu campo de atuação e age como determinante na escolha de seguir como docente, além de ser um local de execução da teoria-prática, por ele vista em sua instituição formadora (MIRANDA e VIANA, 2013). Contribuindo assim, em diversos aspectos, para um diferencial na atuação deste profissional, bem como a ideia de que possibilita um auxílio na inserção no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise da formação e profissionalização docente recai sobre políticas de inserção do licenciado a correlação teoria-prática, embora esta se encontre mais sucinta no ato da regência. No entanto o PIBID, que surge nesse contexto como um programa de iniciação à docência, projeta ao aluno uma vivência do ser professor bem antes, logo esta política não se associa apenas como uma ferramenta de aproximação do mundo escolar, ao estudante de uma licenciatura qualquer, mas também favorece a uma concepção da identidade docente dentro de sua formação inicial.

O alicerce de experiências proporcionadas no discente em execução de atividades no PIBID permite a este um maior esclarecimento de atividades pedagógicas mediante a sua atuação, como também constrói o arcabouço do ser professor, possibilitando, em suma, ao aluno “pibidiano” referências e uma conjuntura que lhe permitirá uma praticidade e reconhecimento acerca de seu ambiente de trabalho. Logo, a importância do PIBID, não se limita apenas a construção de teoria-prática ou execução dos saberes pedagógicos e educacionais recebidos em sua formação, mas um preparo para o exercício profissional e inserção no mundo de trabalho, possibilitando uma melhor profissionalização, a partir de uma abertura do pensar crítico acerca do mundo escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. P; FRISON, L. M. B; PORTO, G. C. **Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento.** Brasília: Rev. Bras. Estud. pedagog. (online), v. 95, n. 239, 2014. p. 73-86.

ARAÚJO, E. M. S; RODRIGUES, F. F. S. **O processo de formação e atuação do professor na perspectiva dos bolsistas do programa institucional de bolsa de iniciação à docência – pibid.** Getec, v.3, n.6, 2014. p. 59-67.

BORGES, Maria Célia; et al. **A formação de professores na UFTM: o PIBID como Experiência desafiadora.** Uberaba: Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext. v.3. n.2, 2010. p. 163-176.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

BRASIL. **Decreto n. 72, de 9 de abril de 2010.** Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de abr. de 2010. Seção 1, p. 26-7.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 10. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, (Série legislação ; n. 130), 2014. 46 p.

DASSOLER, O. B; LIMA, D. M. S. **A formação e a profissionalização docente: Características, ousadia e saberes.** XI ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. p. 1-12.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores.** Curitiba: Revista. Diálogo Educacional, v. 14, n. 42, 2014. p. 415-434.

FERREIRA, Manuel. **Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste.** Orientador: Prof. Dr. Valter Soares Guimarães. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011. 112 p.

GATTI, Bernadete. A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** Campinas: Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, 2010. p. 1355-1379.

LAGAR, Fabiana Margarita. Gomes. **Concepções de formação docente.** IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal e Lógica Dialética.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1972.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** In: Outubro. Revista do Instituto de Estudos Sociais. São Paulo, 1998.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

LÜDKE, M; BOING, L. A. **Do trabalho à Formação de Professores.** Cadernos de Pesquisa v. 42, n.146, 2012. p. 428-451.

MIRANDA, L. R; VIANA, I. C. **PIBID um contributo para o (des) encantamento do licenciando em Geografia do IFRN – Um estudo de caso.** HOLOS, Ano 29, Vol. 5 2013.

MORAIS, J. K. C; FERREIRA, M. A. S. **Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID.** HOLOS, Ano 30, Vol. 5. 2014. p. 112-120.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica.** 2015. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/106.pdf> Acesso em: 20 jun. 2015.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, 2005/2006. p. 5-24.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor: formação, identidade e trabalho.** IN: Saberes Pedagógicos e atividade docente. PIMENTA, S. G. (orgs). 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 246 p.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007. p. 94-103.

SANTOS, V. C; ARROIO, A. **A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de Professores de química em formação inicial.** Química Nova, Vol. 38, n. 1, 2015. p.144-50.

SEVERO, M. et al. **O PIBID e a formação docente na visão do coordenador de área.** V SIMPOF – Simpósio sobre formação de professores. Educação Básica: Desafios frente às desigualdades Educacionais. 2013.



WELKER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no brasil.** Campinas: Educação & Sociedade, vol. 24, n. 85, 2003. p. 1125-1154.