

CAPÍTULO V

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DA UNIPLAC

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt05>

Naiara Gracia Tibola¹

Morgana Bada Caldas²

Madalena Pereira da Silva³

Andressa Alano Alves⁴

¹ Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores (GPEFOR/UNIPLAC). Docente Permanente do PPGE da UNIPLAC. E-mail: profa.naiara@uniplaclages.edu.br

² Graduada em Direito. Doutora em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC) e Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNESC). Docente Permanente do PPGE da UNESC. E-mail: morgana.bada@unesc.net

³ Graduada em Informática. Licenciada em Ciências de 1º Grau e em Filosofia. Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do grupo de pesquisa em Sistemas, Tecnologias e Educação (EDUTECS/UNIPLAC). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIPLAC. E-mail: prof.madalena@uniplaclages.edu.br

⁴ Graduada em Pedagogia. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Grupo de Pesquisas em Currículo (ITINERA/

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, no contexto brasileiro, tem sido permeada por debates acerca da qualidade, das condições de trabalho docente e da necessidade de políticas públicas que articulem teoria e prática no processo formativo. Nesse cenário, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política educacional fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que busca aproximar os estudantes de licenciaturas da realidade das escolas de educação básica, promovendo experiências que favoreçam a constituição da identidade docente.

A identidade docente é compreendida como um processo em constante construção, marcado por dimensões pessoais, profissionais e sociais, que se configuram a partir das trajetórias de vida, dos contextos de formação e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a vivência no PIBID possibilita que os futuros professores tenham contato com o cotidiano escolar, enfrentem os desafios da sala de aula e construam aprendizagens que vão além do currículo formal das licenciaturas. De acordo com Gatti (2021), o PIBID é um dos poucos programas de formação de professores com continuidade no país. A autora afirma que o objetivo do Programa é qualificar os estudantes de licenciatura para o trabalho nas escolas, o que favorece seu aperfeiçoamento em práticas escolares,

UFSC). Docente da Educação Básica Municipal e da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). E-mail: andressaalano@uniplaclages.edu.br

permite a interação entre universidade-escolas e o estabelecimento de projetos bem dirigidos.

Considerando esse contexto, delineou-se a pergunta orientadora da pesquisa: Como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem oportunizado a constituição da identidade docente, a partir da experiência de estudantes da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)?

Face ao exposto, o presente capítulo tem como objetivo geral compreender como o PIBID tem oportunizado a constituição da identidade docente, a partir da experiência de estudantes da UNIPLAC. Para tanto, foram traçados dois objetivos específicos, quais sejam: 1) analisar o regulamento vigente do Programa, a Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024, no que se refere à constituição da identidade docente; e 2) compreender a constituição da identidade docente a partir das experiências pedagógicas de estudantes da UNIPLAC no PIBID.

A relevância deste estudo se justifica pelo papel fundamental que o PIBID desempenha na formação de professores comprometidos com uma prática reflexiva, crítica e transformadora, sobretudo em instituições de ensino superior situadas em regiões como a Serra Catarinense, em que a aproximação entre universidade e escola básica se mostra estratégica para o fortalecimento da educação pública.

De abordagem qualitativa, a pesquisa adotou a análise documental da Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024, como uma das fontes de dados. Foram também aplicados questionários online, via *Google Forms*, a 16 estudantes selecionados na edição de 2024 do PIBID

na UNIPLAC, cuja participação no Programa ocorreu no ano de 2025. As 12 respostas válidas foram analisadas por meio da abordagem da análise de conteúdo (Bardin, 2016), em três etapas, tal como proposto pela autora: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O capítulo está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresenta-se a trajetória do PIBID, destacando-se, a partir da análise do regulamento vigente, os seus objetivos e a sua colaboração para a constituição da identidade docente. Na segunda, contextualiza-se a implementação, a estrutura e a abrangência do PIBID na UNIPLAC, apresentando-se a análise dos dados coletados entre os estudantes pibidianos, especialmente no que se refere aos aspectos de contribuição deste Programa para a formação da identidade docente.

SOBRE O PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como parte das políticas públicas voltadas à formação inicial de professores no Brasil. Sua instituição tem atendido a uma demanda histórica de aproximação entre a universidade e a escola básica, com vistas a superar a tradicional dissociação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Ademais, o

Programa foi lançado em meio às dificuldades de *atrair* professores qualificados para assumirem novos postos nas redes públicas de ensino e, de acordo com Cornelo e Schneckenberg (2020), esse foi um dos fatores que influenciou a sua criação.

Desde sua implementação, o PIBID tem assumido um papel estratégico ao buscar valorizar a profissão docente, contribuir para a redução da evasão nos cursos de licenciaturas e fortalecer a qualidade da formação inicial. As atividades desenvolvidas no âmbito do Programa envolvem a articulação entre Instituições de Ensino Superior (IES), escolas públicas de educação básica, professores (supervisores que atuam na educação básica; professores coordenadores que atuam no ensino superior) e estudantes bolsistas, configurando um espaço de diálogo entre saberes acadêmicos e saberes da prática.

A relevância do PIBID para a formação de professores tem sido apontada nos resultados de muitas pesquisas científicas. Abordando esta temática, Gatti *et al.* (2014) coletaram depoimentos via questionário com 1.486 coordenadores de área, 2.074 professores supervisores, 332 coordenadores institucionais e 16.223 licenciandos bolsistas do PIBID em todo o Brasil. Os pesquisadores concluíram que o Programa cria condições para um processo de formação na perspectiva da emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação do conhecimento. Portanto, há pouco mais de 10 anos, já era possível constatar que, apesar das questões críticas apontadas pelos respondentes, tais como, a necessidade de expansão e monitoramento do Programa, a agilização de procedimentos, a comunicação e divulgação dentro das IES e a qua-

lificação dos quadros institucionais com orientações mais claras para a seleção dos subprojetos e informações mais detalhadas sobre as funções e atuações esperados dos coordenadores, o PIBID constitui-se em um processo de formação para o desenvolvimento profissional em uma perspectiva crítica e reflexiva.

Ao longo de sua trajetória, o PIBID passou por diferentes regulamentações, que ora ampliaram, ora restringiram seu formato e alcance, sempre em diálogo com o cenário político e educacional brasileiro. Em suas versões, manteve como eixo fundamental a formação docente por meio da imersão qualificada no cotidiano das escolas. A mais recente regulamentação do Programa está expressa na Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024, que atualiza diretrizes e reafirma o compromisso do PIBID em contribuir para a constituição da identidade docente. Entre os aspectos destacados pela Portaria, está a ênfase no desenvolvimento de professores críticos e reflexivos, capazes de compreender os desafios da educação básica e propor práticas pedagógicas inovadoras.

O objetivo central do Programa é incentivar a formação de futuros docentes para a educação básica, promovendo a inserção dos licenciandos em contextos escolares desde o início de sua trajetória acadêmica. Tal inserção possibilita não apenas a vivência de práticas pedagógicas reais, mas também a construção de uma identidade profissional pautada na reflexão crítica e no compromisso social com a educação pública.

Da Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024, extrai-se que o PIBID tem a “finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior

e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2024). O PIBID objetiva, portanto, estabelecer um novo lugar de formação de professores, rompendo as fronteiras entre a universidade e as escolas. Esse espaço de formação, a teor de Nóvoa (2017), pode proporcionar a reflexão sobre modelos inovadores de formação de professores e, por consequência, contribuir para a constituição da identidade docente.

É relevante mencionar que a análise documental tem por objetivo identificar questões pontuais em documentos selecionados, a partir de questões ou hipóteses de interesse dos pesquisadores. Para Lüdke e André (1986), dentre as principais vantagens deste tipo de análise está a estabilidade dos resultados por característica da própria fonte documental. Para tanto, faz-se necessária a construção de categorias descritivas, formuladas a partir da leitura sistemática do documento, o que permite a compreensão dos conceitos e informações que importarão à análise dos dados, o que possibilita a proposição de novas explicações e interpretações.

Partindo-se da questão de interesse para esta pesquisa, a análise documental do marco regulatório vigente do PIBID explorou no documento a identificação de aspectos relacionados à identidade docente. A esse respeito, cumpre-nos evidenciar que a construção da identidade docente está expressa na Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024, como uma das características que deve estar presente no Projeto Institucional desenvolvido pela IES no âmbito do Programa, destacamos:

Ademais, independente da unidade de registro *identidade*, esse sentido permeia o documento em seu contexto, evidenciando um Programa que preconiza um projeto formativo para a elaboração e fortalecimento da identidade docente do estudante nos cursos de licenciatura. Ao definir a iniciação à docência como:

[...] a inserção orientada e supervisionada dos estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e **autonomia docente**, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a **vivência do seu futuro campo de atuação profissional** durante toda a graduação (Brasil, 2024) [grifos nossos].

Denota-se que a identidade docente na perspectiva do PIBID está relacionada ao desenvolvimento da autonomia, que é viabilizada pela relação orientada e supervisionada pela IES na realização das atividades no futuro campo de atuação profissional do discente. Assim, a teor de Vaillant e Marcelo (2012), a autonomia não deve ser entendida como um processo de isolamento em busca da identidade pessoal, mas de interação com o local onde produz-se esta identidade. Por esse viés, é possível verificar a consonância entre a proposta pibidiana e a perspectiva teórica de Nóvoa (2017, p. 1106), para quem a formação de professores deve ser construída a partir de um novo lugar institucional, “que traga a profissão para dentro das instituições de formação”. O que esse autor

propõe é que a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão, que não pode ocorrer distante do campo profissional: a escola. “Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (Nóvoa (2017, p. 1113). Nóvoa leva-nos a refletir sobre a necessidade de um novo arranjo institucional dentro da universidade que ancore fortes ligações externas, de modo que os estudantes possam dialogar com os professores no campo profissional e se comprometerem com as escolas públicas.

A análise da Portaria supracitada demonstra, portanto, que sua proposta está comprometida com a elaboração da identidade docente a partir de um novo lugar de formação, que reduz o distanciamento entre a universidade e a escola. Dentre os princípios norteadores do PIBID encontram-se:

- I – **prática contextualizada** quanto às temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país;
- II – **trabalho coletivo e interdisciplinar;**
- III – **unidade teoria-prática;**
- IV – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- V – pesquisa e extensão como processos formativos e práticas pedagógicas;
- VI – percepção e assunção das dimensões pedagógicas, políticas, éticas e estéticas da docência;

VII – compromisso social e valorização do profissional da educação;

VIII – gestão democrática do ensino público;

IX – vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania;

X – respeito e valorização das diversidades com justiça social, inclusão e direitos humanos; e

XI – combate às desigualdades sociais e educacionais entre grupos definidos por posições sociais, étnico-raciais e de gênero, entre outras (Brasil, 2024) [grifos nossos].

O artigo 5º, acima transcrito, demonstra integralmente a preocupação do Programa com a formação inicial de professores. Trata-se de edificar, a teor de Nóvoa (2017), um novo lugar para a formação docente, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores.

A elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, por meio da integração entre educação superior e educação básica é um dos objetivos do PIBID (Brasil, 2024), cuja proposta alinha a construção da identidade docente a partir do desenvolvimento da autonomia docente, que é concebida na prática contextualizada, no trabalho coletivo e interdisciplinar, na unidade teoria-prática, no compromisso social e valorização do profissional da educação, na vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania, dentre outros.

Para compreender o desenvolvimento da identidade profissional, a partir da noção de lugar, é imprescindível perceber que a dimensão humana é que pode tornar o espaço um lugar. Cunha (2008) ensina que os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos de formação dos docentes possuem significados distintos, que apenas o são em razão das representações que os sujeitos fazem dos lugares e dos sentidos que atribuem a eles. Para a autora, a Universidade é, em princípio, o espaço institucionalizado da formação dos professores, contudo, a existência dele não garante a efetivação da formação, não significa que necessariamente ele se constitua em um lugar onde ela aconteça. Partindo-se desse entendimento, temos que o espaço se transforma em lugar quando as pessoas lhe atribuem significado e legitimam sua condição. A proposta do PIBID é de incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, utilizando-se de mecanismos que contribuem para a assimilação de sentidos que levam ao reconhecimento da formação inicial com um lugar de construção da identidade docente.

Vale lembrar que “preparar docentes é formar adultos” (Vaillant; Marcelo, 2012), logo, o PIBID proporciona a interação em um processo contínuo no qual diferentes níveis de autonomia podem ser observados em função das características pessoais dos estudantes e contextuais da escola. Entretanto, apesar das diferentes dimensões pessoais do processo de construção da identidade docente, a análise da Portaria em questão, permitiu-nos identificar a preocupação do Programa com o Projeto Institucional da IES, que além de outras características e dimensões deve promover a “imersão do licenciando no cotidiano da escola,

com acompanhamento e orientação por professores da educação básica e da educação superior” e o “desenvolvimento de ações que estimulem a inovação pedagógica, a criatividade e a interação entre os pares, **em níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a trajetória de cada licenciando no curso de graduação**” (Brasil, 2024) [grifos nossos].

Verifica-se o zelo do PIBID com os processos de acompanhamento e orientação de discentes, o que coaduna com a perspectiva teórica de Vaillant e Marcelo (2012), os quais defendem que para a formação e o aprendizado dos adultos é necessário levar em consideração a experiência direta do trabalho como ponto de partida, mas que não é qualquer experiência que pode se transformar em aprendizagem. Para esses autores, “para que as experiências práticas possuam qualidade, deveriam assumir ao menos três princípios: continuidade, interação e reflexão” (p. 40). Tais princípios implicam em quatro modos de aprendizagem adaptativos, cujos estudiosos denominam de “experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa” (p. 41).

Dentre as atribuições dos partícipes no PIBID, podemos visualizar o movimento da norma regulamentadora no sentido de estabelecer mecanismos para viabilizar a efetivação desses modos de aprendizagem pelos discentes pibidianos. À CAPES compete, dentre outras atribuições, “promover eventos e atividades destinadas à socialização de experiências e a discussões sobre o Programa” (Brasil, 2024); às IES, “promover a integração entre o PIBID e as demais ações de formação de professores da educação básica desenvolvidas pela IES” e “integrar as atividades de iniciação à docência

aos currículos dos cursos de licenciatura” (Brasil, 2024); às Escolas Parceiras, “propiciar um ambiente acolhedor aos bolsistas de iniciação à docência e Supervisores para o desenvolvimento das atividades Projeto” e “participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do Programa” (Brasil, 2024). Denota-se que o Programa considera em sua constituição os traços da aprendizagem adulta que, segundo Vaillant e Marcelo (2012), possui em suas particularidades a motivação interna do estudante para aprender, sendo apenas necessário criar as condições para promover esse interesse que já existe e, ainda, ações para fomentar confiança do discente de que as atividades de formação estão comprometidas com o respeito e a preocupação por aquilo que se aprende.

Apesar de tais registros, não olvidamos que o desenvolvimento e a apropriação da identidade docente perpassam por dimensões que vão além da oportunização das condições para a aprendizagem adulta e/ou do estabelecimento de um lugar de formação entre a universidade e a escola. Gatti alerta para o fato de que:

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro (2016, p. 168).

Considerar a pluralidade de condições para a construção da identidade docente é reconhecer que diversos aspectos interferem na qualidade da formação. Gatti (2016) enfatiza que o fato educacional é cultural e por isso deve considerar os conflitos, as contradições entre os valores locais e os da cultura em geral; que o papel do professor é absolutamente central e que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno; e ainda, que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos. Tudo isso, aliado às condições de trabalho dos professores que, em muitos casos contempla salários baixos, dificuldade de acesso à carreira pública e enormes carências de infraestrutura, servem como elementos que fragilizam a formação docente como o lugar de construção da identidade profissional dos professores.

De acordo com Tardif (2014), o saber dos professores está contextualizado com as diferentes dimensões do ensino, assim como pelo trabalho realizado no cotidiano das salas de aula, ou seja, o saber dos professores está relacionado a complexidade da sua atuação e formação ininterrupta, é um saber social, plural e correlacionado a diversos condicionantes e elementos da docência:

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2014, p.11).

Ademais, referente aos saberes dos professores apresentados pelo autor, destaca-se os saberes da experiência, os quais são mobilizados pelos professores no exercício diário da sua função, visto que além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e da pedagogia, esses saberes experienciais ou práticos se entrelaçam a complexidade da prática docente e constituem conhecimentos determinantes para os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, sobretudo no âmbito das instituições universitárias.

Nesse sentido, fundamentados no exercício da função e nos conhecimentos produzidos no fazer pedagógico da sala de aula, os professores articulam saberes que legitimam cientificamente seu saber-fazer na medida que sustentam objetos constituintes das ciências humanas e das ciências da educação, portanto “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados, sob a forma de *habitus* de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2014, p. 39).

Essa dimensão dos conhecimentos e dos saberes mobilizados no exercício da docência constituem a tão almejada profissionalização da docência, visto que essa articulação faz dos professores esse grupo social capaz de produzir, pesquisar, desenvolver e aplicar conhecimentos integrados a pedagogia e a ciências da educação, de modo que nesse processo se constituem profissionais da educação e por ele são também constituídos.

Sendo assim, o contato com os saberes constituintes da docência, encontram-se situados no cotidiano das instituições educativas e podem ser vivenciados por aqueles que estão imersos nas relações

concretas estabelecidas no contexto prático da docência. Essas relações não são constituídas a partir de um modelo, nem mesmo de uma técnica específica, o fazer pedagógico se relaciona com um universo complexo que envolve diferentes conhecimentos, posicionamento profissional, científico, ético e político diante das situações, das pessoas e da comunidade escolar.

A construção do processo de formação profissional perpassa por essa experiência com o cotidiano das instituições educativas, visto que mobilizar esses conhecimentos inerentes a profissionalização docente exige inserção no processo, experienciando situações que lhes possibilite construir análises, problematizar posicionamentos, posturas, decisões, seguidas de todo o contexto educacional que nos provoca diariamente a olhar para as relações nele estabelecidas.

O exercício da docência se constitui a partir de relações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Esse lugar constituído sobretudo pelas interações humanas, portanto, espaço social onde os futuros profissionais da educação podem desenvolver e ampliar a capacidade de mobilizar conhecimentos inerentes a sua profissionalização; além de identificar-se com os elementos necessários para mediar as diferentes habilidades que lhes conferem a capacidade de atuar no ensino, desenvolvendo sua prática docente.

Os esforços empreendidos pelo PIBID para o fortalecimento da formação inicial de docentes merece a análise dedicada em todos os seus contextos de aplicação, quer seja pela identificação dos desafios que precisam ser superados, quer seja pela compreensão das realidades lo-

cais e regionais que interferem no êxito de seus objetivos. Contudo, em qualquer circunstância, a reflexão de Nóvoa (2017) mostra-se adequada:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas.

A análise documental da Portaria já referendada mostrou-nos a intenção do Programa de recolocar a subjetividade dos professores formadores e dos licenciandos como elemento central no processo de iniciação à docência. Tal aspecto ganha relevância e coaduna com a perspectiva de Nóvoa (2017), pois há um intento de superação do domínio das disciplinas e das técnicas pedagógicas em direção ao estabelecimento de uma formação firmada nas bases da epistemologia da práxis.

Tardif (2014) alerta que a educação “[...] é também uma atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos”. Essa promessa, por sua vez, não pode ser cumprida como resultado de um processo educativo de produção, ela precisa ser realizada a partir do movimento do professor de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação, o que somente pode fazê-lo a partir de uma identidade docente pautada no conjunto de experiências reflexivas que permitam à coletividade docente firmar a posição como professores e assim afirmar a profissão docente (Nóvoa, 2017).

A IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA UNIPLAC

O PIBID, presente na UNIPLAC desde 2012, é ofertado de forma ininterrupta por meio de acordo de Cooperação Técnica entre esta IES e a CAPES. A inserção do PIBID na UNIPLAC representou uma oportunidade de fortalecimento da formação inicial de professores, especialmente em cursos de licenciatura que atendem estudantes da Serra Catarinense, região marcada por especificidades sociais, culturais e econômicas que atravessam o cotidiano escolar.

Ao longo dos anos, diferentes áreas de conhecimento foram contempladas pelo Programa, incluindo cursos como Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História, Educação Física, Letras Língua Português/Língua Inglesa, Artes e Música, possibilitando aos licenciandos vivenciarem a realidade escolar em múltiplos contextos. As ações se desenvolveram em parceria com escolas públicas estaduais e municipais de Lages e região, envolvendo atividades de observação, planejamento, regência compartilhada, elaboração de projetos pedagógicos e participação em eventos de formação.

Como resultados, durante o período de vigência dos Projetos do PIBID, as ações para institucionalização e valorização da formação de professores da educação básica da região serrana foram concretizadas por cursos de curta duração, oficinas, mostra científica, seminários e congressos. Os eventos científicos, de formação de professores da educação básica e das licenciaturas foram realizados no decorrer dos respec-

tivos anos letivos com o envolvimento de todas as licenciaturas da IES, professores das escolas de educação básica da região serrana, vinculadas às Secretarias Municipais de Educação e Coordenadoria Regional de Educação, oportunizando a troca de conhecimentos e saberes entre os professores da educação básica, das licenciaturas e acadêmicos dos cursos de licenciaturas da IES; bem como a formação continuada.

Outros resultados provenientes dos Projetos do PIBID são as publicações científicas dos bolsistas, conjuntamente com os professores orientadores e supervisores dos sistemas municipal e estadual de ensino. Em adição, destacam-se as cartilhas e encartes pedagógicos que foram elaborados pelos pibidianos e professores da educação básica e professores da Universidade.

Um aspecto relevante na trajetória da UNIPLAC no PIBID é o papel formativo desempenhado pelos professores supervisores da educação básica e pelos coordenadores de área, que atuam como mediadores entre os licenciandos e as escolas, o que favorece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Além disso, a universidade tem buscado valorizar os resultados do Programa, promovendo encontros de socialização, seminários e produções acadêmicas que dão visibilidade às experiências dos pibidianos.

Assim, o PIBID na UNIPLAC tem contribuído não apenas para a formação de futuros professores, mas também para o fortalecimento das escolas parceiras, criando uma rede de colaboração que impacta diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem na região.

Nessa perspectiva, as relações construídas entre a universidade e o cotidiano das instituições educativas que acolhem os futuros profes-

sores, nos provocam a olhar a prática docente, a partir das relações do saber profissional e dos saberes das ciências da educação.

A pesquisa foi realizada com estudantes integrantes de um núcleo do projeto PIBID da UNIPLAC, selecionados na edição 2024, sob a coordenação de uma professora da instituição. No âmbito do núcleo, os bolsistas estão organizados em três grupos, cada um deles supervisionado por uma professora efetiva da rede pública municipal de Lages-SC, que atuam em escolas parceiras do Programa.

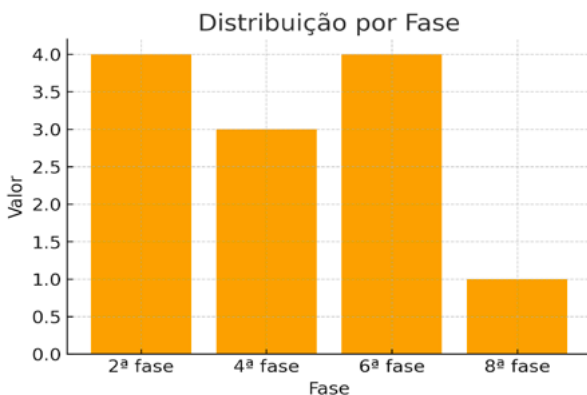
Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, elaborou-se um questionário na plataforma *Google Forms*, composto por 12 questões de natureza aberta e fechada. O instrumento foi estruturado em três blocos: Bloco 1 – Perfil, voltado à caracterização dos participantes; Bloco 2 – Experiência no PIBID, destinado a compreender o tempo de inserção e as vivências no Programa; e Bloco 3 – Identidade Docente, que buscou apreender percepções sobre o processo de constituição da identidade profissional. O questionário foi disponibilizado por meio do aplicativo *WhatsApp*, o que possibilitou o acesso e a participação dos estudantes. Foram obtidas 12 respostas válidas, excluindo-se, portanto, aqueles que optaram por não participar do estudo. Nos quadros que auxiliam o processo de análise, os estudantes estão identificados como E1, E2, E3 e assim sucessivamente, respeitando o sigilo à identidade de cada participante.

Os dados foram analisados por meio da abordagem categorial proveniente da metodologia de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). O tratamento dos resultados foi organizado em etapas, respeitando os blocos das perguntas usadas no questionário (seções 3.1, 3.2 e 3.3).

O Perfil dos Estudantes Pibidianos

O Bloco 1 do questionário teve como objetivo caracterizar o perfil dos estudantes participantes do PIBID/UNIPLAC, considerando aspectos do curso de graduação, tempo de inserção no Programa e experiência prévia em docência. A análise das respostas evidencia que os participantes desse grupo cursam Pedagogia, e suas atividades acontecem com turmas de alfabetização. O período que estão no curso de Pedagogia varia como apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Semestre do curso de Pedagogia



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos estudantes Pibidianos de acordo com o semestre em que estão matriculados. Observa-se que os participantes estão distribuídos ao longo de diferentes etapas da formação, o que evidencia a heterogeneidade dos participantes em termos de experiência acadêmica e maturidade profissional. Essa diversidade é relevante para compreender a constituição da identidade docente, pois estudantes de semestres iniciais podem apresentar percepções mais influenciadas por expectativas teóricas sobre a docência, enquanto aqueles de semestres avançados tendem a integrar teoria e prática de forma mais articulada, a partir das experiências concretas no PIBID (Tardif, 2014; Pimenta; Lima, 2012).

Além disso, a presença de estudantes em diferentes semestres contribui para a dinâmica do núcleo do Programa, permitindo a troca de experiências e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas colaborativas. Essa diversidade também reforça a necessidade de supervisão e orientação diferenciadas, de modo a atender às necessidades formativas específicas de cada estudante, de modo a fortalecer sua trajetória de formação docente (Nóvoa, 1992).

Sobre o tempo de participação dos estudantes no PIBID, é destacado no Gráfico 2, que evidencia períodos variados que vão de poucos meses até um ano de envolvimento nas atividades do Programa. Essa diversidade temporal demonstra diferentes níveis de experiência prática, que influenciam diretamente a percepção sobre a docência e a construção da identidade docente (Tardif, 2014).

Gráfico 02 – Tempo de participação no PIBID



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Adicionalmente, a análise das respostas indicou que a maioria dos estudantes não possuía experiência prévia em docência antes do PIBID, embora um deles já havia participado do Programa anteriormente. Esse dado reforça o papel do Programa como espaço de iniciação docente, permitindo aos licenciandos vivenciar situações pedagógicas reais, refletir sobre suas práticas e desenvolver progressivamente sua identidade profissional (Pimenta; Lima, 2012; Dubar, 1997). Em síntese, o perfil dos estudantes revela a heterogeneidade do grupo em termos de formação, tempo de inserção no Programa e experiências prévias, aspectos que moldam de maneira significativa a construção da identidade docente no contexto do PIBID/UNIPLAC.

A Experiência Pedagógica dos Estudantes no PIBID

O Bloco 2 do questionário buscou compreender a experiência prática dos estudantes no PIBID/UNIPLAC, investigando a participação em atividades pedagógicas, a interação com professores supervisores e os aprendizados e desafios enfrentados.

A análise das respostas revelou que os estudantes participaram de diferentes atividades, incluindo apoio às aulas regulares, elaboração de materiais didáticos, condução de projetos pedagógicos e mediação de atividades de alfabetização. Essa diversidade de experiências permite que os licenciandos tenham contato direto com a prática docente, favorecendo a integração entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as demandas reais do contexto escolar (Zeichner, 2010; Pimenta; Lima, 2012).

Destaca-se que a interação com as professoras supervisoras se mostrou fundamental para o desenvolvimento profissional dos participantes. Os relatos indicam que a orientação recebida abrange planejamento de aulas, estratégias de avaliação, manejo de sala de aula e reflexão sobre práticas pedagógicas. Essa supervisão contribui para o fortalecimento da autopercepção docente e para a construção de competências pedagógicas essenciais e evidencia a importância do acompanhamento próximo no processo de formação (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

A atividade mais realizada pelos estudantes foi a observação de aulas, seguida de elaboração de projetos pedagógicos, regência compar-

tilhada e planejamento pedagógico, bem como participação em eventos de formação. Alguns participantes destacaram atividades complementares, como auxílio nas tarefas da turma e participação em reuniões pedagógicas. Essas experiências permitiram que os licenciandos ao vivenciarem a rotina escolar, integrassem teoria e prática e desenvolvessem competências pedagógicas essenciais para a formação e identidade docente (Zeichner, 2010; Pimenta; Lima, 2012).

A avaliação da contribuição do PIBID para a formação docente foi unânime, uma vez que todos os estudantes atribuíram nota máxima (5), evidenciando o reconhecimento do Programa para o desenvolvimento profissional. Entre os aprendizados mais mencionados, destacam-se: desenvolvimento da postura docente e domínio da sala de aula, integração da teoria à prática escolar, capacidade de planejar e mediar atividades, reflexão crítica sobre a realidade escolar concreta e atenção à inclusão e às especificidades dos alunos. O Quadro 1 sintetiza as respostas dos estudantes sobre sua aprendizagem desenvolvida até o momento no PIBID.

Quadro 1 – Síntese dos principais aprendizados no PIBID

Estudante	Aprendizados relatados
E1	Observação, aprendizagem na prática, desenvolvimento pedagógico, interação.
E2	Percepção de que a escola é diferente da teoria; compreensão de como funciona a prática docente.

Continua...

Continuação

E3	Conexão com a escola, participação na rotina, envolvimento em práticas pedagógicas e dinâmicas de sala de aula.
E4	Olhar crítico sobre a prática, importância do Projeto Político Pedagógico (PPP), observação dos debates na universidade e aplicação no cotidiano escolar.
E5	Postura docente e domínio da sala de aula; compreensão da rotina escolar.
E6	Experiência prática na alfabetização; uso de dinâmicas pedagógicas.
E7	Convivência e relação com o ambiente escolar.
E8	Realidade escolar na prática, muitas vezes, diferente da teoria.
E9	Importância do PIBID para o desenvolvimento como docente.
E10	Como mediar uma aula, papel do professor, observação do comportamento das crianças nos diversos espaços da escola.
E11	Maneira de lidar com situações do dia a dia.
E12	Reflexão sobre a prática pedagógica, inclusão das especificidades e contextos dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A partir do Quadro 1, observa-se que os estudantes construíram aprendizados significativos em diferentes dimensões da formação docente. A observação de aulas e a participação na rotina escolar foram

experiências centrais, promovendo a integração entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências como planejamento, mediação de atividades e postura profissional.

Os relatos evidenciam ainda a construção de um olhar crítico sobre a prática escolar, a compreensão do papel do professor e a importância de considerar o contexto e as especificidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A convivência com os alunos e a adaptação às demandas do cotidiano escolar demonstram que o PIBID vai além da execução de tarefas, envolve reflexão, ética e relações sociais.

Em síntese, os aprendizados relatados indicam que o Programa contribui de maneira significativa para a formação inicial docente, ao passo que promove experiências práticas, reflexão crítica e construção gradual da identidade profissional dos licenciandos (Tardif, 2014; Nóvoa, 1992; Pimenta; Lima, 2012).

Junto ao aprendizado surgem os desafios, que incluem lidar com a indisciplina e diferentes ritmos de aprendizagem, baixa participação das famílias e limitações de recursos materiais, além da necessidade de adaptação à rotina escolar e às responsabilidades do papel docente. Esses desafios são percebidos como oportunidades de aprendizagem que promovem reflexão, autonomia e amadurecimento profissional (Dubar, 1997; Tardif, 2014). O Quadro 2 apresenta relatos extraídos das respostas dos estudantes pibidianos.

Quadro 2 – Relatos dos principais desafios no PIBID.

Estudante	Desafios do PIBID
E1	<i>“A falta de experiência em sala de aula.”</i>
E2	<i>“Por enquanto nada, tudo tranquilo.”</i>
E3	<i>“Auxiliar corretamente a turma nas realizações das atividades, correção de tarefas e avaliações. Pois já se pode ter uma noção da responsabilidade de atuar como professor.”</i>
E4	<i>“Como já relatei, estou na observação e auxílio das atividades, mas os desafios que observei é a falta de participação da família nas atitudes e com materiais das crianças, muitas vezes chegam por exemplo sem o livro de português e já havia sido enviado o bilhete na agenda para trazerem, e acabam não trazendo, a falta de interesse das famílias muitas vezes, compreendo que as mães/pais, principalmente as mães são ocupadas, sobrecarregados, mas não ter interesse pelo filho em seus estudos eu vejo como desafio. Pois isso acarreta a aprendizagem, aqueles que são estimulados estão mais desenvolvidos, aqueles que não recebem ajuda, necessitam/demandam de atenção maior nas atividades. Sem falar na falta de higiene.”</i>
E5	<i>“O desafio comum de se acostumar e adaptar-se à profissão.”</i>
E6	<i>“Diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem, foco dos estudantes em outras coisas.”</i>
E7	<i>“Regência em sala de aula.”</i>
E8	<i>“Por enquanto não houve.”</i>
E9	<i>Até o momento queria estar mais presente, mas apenas consigo ir uma vez na semana.</i>
E10	<i>“Fazer as crianças se concentrarem na atividade, conseguir a atenção e silêncio em momentos necessários.”</i>
E11	<i>“No momento nenhum desafio, a professora tem sido maravilhosa e nos dando todo suporte.”</i>
E12	<i>“Acredito que a resolução e a mediação de conflitos entre os próprios estudantes, que acabam surgindo de forma natural.”</i>

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A análise dos relatos dos estudantes do PIBID indica quatro categorias principais de desafios: formação docente e profissionalização, gestão da sala de aula, relação escola-família e condições de participação no Programa. Essas categorias, no entanto, não aparecem de forma isolada, mas se articulam entre si na constituição da experiência formativa.

A **formação docente** é percebida como processo em construção, marcado pela necessidade de assumir responsabilidades, vivenciar a regência e adaptar-se à profissão. Esse movimento está diretamente ligado à **gestão da sala de aula**, pois aprender a ser professor implica enfrentar situações concretas de indisciplina, falta de atenção, heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem e mediação de conflitos. Ao mesmo tempo, esses desafios da sala de aula são intensificados pela **relação escola-família**, já que a ausência de participação familiar, o não envio de materiais e a falta de acompanhamento nos estudos repercutem no desempenho e no comportamento dos alunos, exigindo dos pibidianos maior esforço de acompanhamento e intervenção. Nesse sentido, os relatos mostram que os licenciandos começam a compreender que o processo educativo extrapola os limites da sala de aula, envolvendo também dimensões sociais e familiares.

Por fim, as **condições de participação no PIBID** atravessam todas as demais categorias, pois o tempo limitado nas escolas, a fase inicial da inserção e o suporte dado pelos professores regentes influenciam o modo como os desafios são vivenciados. Em alguns casos, o bom acolhimento pela escola minimiza as dificuldades; em outros, a pouca presença restringe as possibilidades de maior inserção nas práticas docentes.

Assim, a síntese dos relatos mostra que os desafios enfrentados pelos pibidianos resultam da interação entre prática pedagógica, contextos sociais e condições estruturais do Programa. É nesse entrelaçamento que se constitui a identidade profissional em formação, marcada pelo reconhecimento da complexidade do trabalho docente e pela percepção de que ensinar não é uma tarefa individual, mas um processo coletivo que envolve a escola, a família e as condições institucionais que sustentam a prática.

A Identidade Docente na Perspectiva dos Estudantes do PIBID

A identidade docente constitui-se como um processo dinâmico, contínuo e relacional, construído ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos. Mais do que uma definição fixa, trata-se de uma construção em permanente movimento, marcada pelas experiências vividas, pelas interações sociais e pelas condições históricas e institucionais em que o professor está inserido. Conforme Nóvoa (1992), a identidade profissional docente não se recebe prontamente, mas se constrói ao longo da vida, a partir das práticas, das reflexões e das relações que o educador estabelece com o contexto escolar e com os outros atores da educação.

Tardif (2014) contribui ao destacar que a identidade profissional está relacionada aos saberes da docência, conhecimentos construídos na prática, na experiência e no diálogo com outros profissionais. Assim,

reconhecer-se como professor implica integrar dimensões pessoais, sociais e cognitivas, que se entrelaçam no cotidiano educativo. No questionário encaminhado para os estudantes, a constituição de sua identidade profissional e a formação de seus saberes docentes destacam-se nas respostas.

As respostas obtidas no Bloco 3 apresentam que 100% dos participantes consideram que o PIBID contribuiu significativamente para fortalecer sua escolha pela docência. Esse dado confirma o papel formativo do Programa na consolidação da identidade profissional docente, promovendo não apenas experiências práticas, mas também reflexões sobre o sentido de ser professor e seus saberes.

De acordo com as respostas, a participação no PIBID possibilitou o **amadurecimento da escolha profissional, o desenvolvimento de segurança e autonomia e a integração entre teoria e prática**. Os estudantes destacam que a convivência com crianças, o acompanhamento de professores supervisores e a inserção no cotidiano escolar foram fundamentais para compreender a complexidade da profissão. Como destacado na fala do E10: *influenciou na segurança adquirida durante os dias, as observações referentes a alunos e professores que nos dão mais repertório para atuar com segurança*.

A segurança mencionada pelo estudante não se refere apenas ao domínio de técnicas, mas à apropriação do papel docente, construída na relação com os alunos, com os professores experientes e com a dinâmica institucional. Segundo Tardif (2014), o saber docente é plural e incorpora o saber da experiência, aquele que se forma na prática e no

convívio com os outros. Sendo assim, os saberes “[...] são integrados às práticas docentes cotidianas as quais são amplamente sobre determinadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas” (Tardif, 2014, p. 54). Assim, a observação e a participação nas atividades pedagógicas ampliam o repertório profissional e desenvolvem a capacidade de agir com autonomia e confiança nas situações cotidianas da escola.

O reconhecimento de si como futuro professor parece fortemente vinculado à vivência concreta do ambiente escolar, à observação de práticas pedagógicas e à reflexão crítica sobre o papel do docente na sociedade. Uma das respostas ilustra bem esse processo: *o PIBID influenciou muito a forma como me reconheço como futura pedagoga, mesmo com desafios, acredito na influência do PIBID que será um grande diferencial para a minha atuação, pois de forma crítica tenho feito minhas observações e reflexões (E4).*

Essa percepção reflete o que Nóvoa (1992) denomina de processo identitário relacional, no qual o sujeito se constitui professor no encontro com o outro e nas interações com o contexto escolar. A prática, nesse sentido, é compreendida como lugar de formação e de reflexão sobre a docência, conforme também defendem Tardif (2014); Pimenta e Lima (2012).

Além disso, quando solicitados a resumir em uma palavra o impacto do PIBID, os estudantes utilizaram termos como “primordial”, “aprendizagem”, “fundamental”, “reflexão”, “imersão”, “experiência”, “renovação” e “reflexiva”. Essas expressões sintetizam percepções positivas e indicam que o Programa é visto como essencial para o desenvolvimento

da identidade docente e para o compromisso ético com a educação. O Quadro 3 sintetiza as categorias e respostas dos estudantes pibidianos no Bloco 3.

Quadro 3 – Síntese de análise do Bloco 3

Categoria temática	Respostas dos participantes	Palavras-chave
Segurança e repertório profissional	<i>“Influenciou na segurança adquirida durante os dias, as observações referentes a alunos e professores que nos dá mais repertório para atuar com segurança.”</i>	Segurança, confiança, repertório
Teoria e prática	<i>“Me ajudou a articular teoria e prática, reflexão sobre papel do professor na sociedade.”</i>	Articulação teoria-prática
Reflexão crítica sobre a docência	<i>“A escola real está longe de ser a ideal... quero poder ser uma docente assim, acreditando no potencial do estudante.”</i>	Reflexão, criticidade
Afetividade e vínculos	<i>“Criar laços afetivos com os estudantes é imprescindível...”</i>	Afeto, vínculo, empatia
Aprendizagem e amadurecimento	<i>“Participar do programa foi crucial para minha escolha... amadureceu minha vontade de continuar.”</i>	Aprendizado, amadurecimento

Fonte: dados da pesquisa (2025).

As respostas dos pibidianos revelam que a experiência no Programa constitui um espaço formativo essencial para o fortalecimento da identidade docente. Os relatos indicam que o PIBID contribuiu signi-

ficativamente para a construção de uma postura profissional mais segura, consciente e reflexiva. A observação e o convívio com professores em exercício e com os estudantes foram elementos centrais nesse processo, pois permitiram aos participantes desenvolver um repertório prático e teórico que ultrapassa o aprendizado oferecido apenas nas disciplinas da graduação.

Muitos apontaram que a vivência na escola possibilitou articular teoria e prática, promovendo reflexões sobre o papel social do professor e sobre os desafios reais da sala de aula. Essa aproximação com o cotidiano escolar também impulsionou um movimento de auto identificação com a docência, reforçando o desejo de seguir a carreira e o sentimento de pertencimento ao campo educacional.

Outro aspecto fortemente presente nas respostas diz respeito à afetividade e aos vínculos construídos com os alunos e professores da escola. Os pibidianos compreendem que a dimensão emocional é constitutiva do ser docente, pois o vínculo, o acolhimento e a empatia são reconhecidos como elementos indispensáveis à mediação pedagógica.

Esses sentidos dialogam com autores como Tardif (2014) e Pimenta (2005) ao destacarem que a identidade docente é formada pela interação entre saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes disciplinares, constituindo-se no exercício da prática e na reflexão sobre ela. Nesse contexto, o PIBID assume papel fundamental como espaço de imersão, reflexão e construção de saberes profissionais, o que fortalece o compromisso ético e político dos futuros professores com a educação pública e com a formação humana dos estudantes.

O conjunto das respostas mostra que o PIBID se constitui como espaço de imersão e pertencimento à profissão docente, consolidando o sentido de escolha e o engajamento com o ensinar. Os pibidianos reconhecem que, por meio da observação, da convivência e da prática, passam a se ver não apenas como estudantes de licenciatura, mas como professores em formação, em um movimento de construção identitária pautado pela reflexão e pela experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou a compreensão da relevância do PIBID para a formação da identidade docente ao demonstrar o papel fundamental que esse Programa desempenha na formação dos professores no contexto das peculiaridades regionais da Serra Catarinense.

A heterogeneidade dos participantes da pesquisa em relação à fase de sua formação, o tempo de inserção no PIBID e as experiências docentes prévias, justificou a qualidade da amostra e, por conseguinte, a relevância dos resultados científicos evidenciados.

Os estudantes manifestaram aprendizados significativos em diferentes dimensões da formação docente, o que contribuiu para a construção de sua perspectiva crítica da prática escolar, do papel do professor e dos processos de ensino-aprendizagem.

Os relatos evidenciaram que os desafios enfrentados pelos pibidianos decorrem da interação entre a prática pedagógica, os contextos

sociais e condições estruturais do Programa. Desta feita, a identidade profissional mostra-se construída a partir da formação, sendo marcada pelo reconhecimento da complexidade do trabalho docente e pela compreensão de que ensinar não é uma tarefa individual, mas um processo coletivo que envolve a escola, a família e as condições institucionais que sustentam a sua prática educativa.

Os dados coletados revelaram ainda, que a experiência no PIBID constituiu um espaço formativo essencial para os estudantes, onde foi possível a construção de uma postura profissional mais segura, consciente e reflexiva, com a articulação entre teoria e prática e o estabelecimento de vínculos afetivos com estudantes e professores da escola, num movimento de autoidentificação com a docência e desenvolvimento da identidade profissional.

Destaca-se, por fim, que, apesar da relevância do PIBID na formação da identidade profissional dos discentes da UNIPLAC, é preciso considerar que essa construção não se encerra nessa experiência. Pelo contrário, ela se estabelece ao longo de todo o processo formativo acadêmico e também no exercício da profissão, consolidando-se a partir de uma pluralidade de fatores. Dentre esses, destacam-se as condições de trabalho dos professores, o que inclui o acesso à carreira pública, os níveis salariais e a infraestrutura do ambiente escolar. Dessa forma, o desenvolvimento da identidade profissional docente precisa ser reconhecido como um compromisso não somente pela Universidade e/ou no âmbito do PIBID, mas por todos os profissionais da Educação e pelas políticas públicas voltadas à formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024*. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542&anchor=>. Acesso em: 25 set. 2025.
- CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 14, e71637, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100134&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2025.
- CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação de docentes universitários. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 1 out. 2025.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v.

- 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>. Acesso em: 1 out. 2025.
- GATTI, Bernardete A; ANDRÉ, Marli E. D. A; GIMENES, Nelson A. S; FERRAOGUT, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 1 out. 2025.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Paradigma*, Maracay, v. 42, n. e2, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 1 out. 2025.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 26 set. 2025.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.