

# Análise da Prática de Ensino e a Formação no PIBID

## *Analysis of Teaching Practice and Training in PIBID*

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2440>

*Lais Barbosa Patrocino*

Mestra em Educação e licenciada em Ciências Sociais pela UFMG  
Analista educacional na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais  
[laisbp89bh@gmail.com](mailto:laisbp89bh@gmail.com)



Recebido em: 26/12/2018 – Aceito em 27/01/2018

**Resumo:** O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) trouxe uma importante contribuição à formação docente no Brasil e às licenciaturas, sobretudo das universidades públicas, historicamente negligenciadas nessas instituições. A crise política e econômica que se agravou em 2015 impactou o Programa, assim como o campo da educação e ciência de modo geral. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância do PIBID para a educação brasileira, focando especialmente na possibilidade de analisar a prática de ensino na docência. Para tanto foram analisadas publicações do próprio Programa e de demais trabalhos que tiveram o PIBID como objeto de estudo, além de apresentado relato de experiência da autora na vivência como supervisora de sociologia em Belo Horizonte.

**Palavras-chave:** PIBID, formação docente, análise da prática

**Resume:** El Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia (PIBID) traje una importante contribución a la formación docente en Brasil y a los profesorados, sobretudo de las universidades públicas, historicamentenegligenciadas enesas instituciones. La crisis política y económica que se agravó en el 2015 impactó el Programa, así como el campo de la educación y ciencia de modo general. Este trabajo tiene como objetivo analizar la importancia del PIBID para la educación brasilera, focalizando especialmente la posibilidad de analizar a la práctica de enseñanza en la docencia. Para tanto fueron analizadas publicaciones del propio Programa y de demás trabajos que tuvieron el PIBID como objeto de estudio, además de presentar relato de experiencia de la autora en la vivencia como supervisora de sociología en Belo Horizonte.

**Palabras-clave:** PIBIB, formación docente, análisis de la práctica

## Introdução

A baixa atratividade da licenciatura pode ser notada na queda da procura por cursos que ofertam essa modalidade. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano 2000, dentre os 15 cursos mais concorridos, 5 formavam professoras/es (Ciências Biológicas - 2º mais concorrido, História - 4º mais concorrido, Pedagogia - 6º mais concorrido, Matemática - 11º mais concorrido e Geografia - 13º mais concorrido). Já no ano 2012, não houve nenhum curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos.

Certamente a baixa atratividade da licenciatura está diretamente relacionada à baixa atratividade da carreira docente, que encontra explicações em diversos âmbitos. O primeiro a ser mencionado sem dúvida é a baixa remuneração e as más condições de trabalho. A baixa concorrência nos concursos para professoras/es, a falta de profissionais para assumir os cargos quando convocadas/os para tomar posse e as greves são realidade em todo país nas diferentes esferas do governo.

Além disso, a desvalorização da docência e da educação encontram explicações no processo socio-histórico de construção da profissão docente, no qual podemos apontar algumas questões centrais. Uma delas é a histórica relação da educação com a Igreja e a descaracterização da docência como profissão. A visão missionária herdada do discurso religioso é associada à desprofissionalização da docência (BIRGIN, 2000; DUBET, 2004; FELDFEBER, 1996; TENTI FANFANI, 2005; VALLE, 2002).

A massificação do ensino também trouxe complicadores para a profissão docente. Sua expansão evidenciou que apenas o acesso à escola não garantiria ascensão social. A heterogeneidade do público escolar trouxe novas exigências para as/os docentes, que passaram a ser cada vez mais responsabilizados pelos problemas relacionados ao ensino (DUBET, 2004; ESTEVE, 1995).

A precarização do trabalho docente fez com que acessem a essa ocupação profissionais oriundos de camadas sociais mais baixas, provocando uma mudança no perfil socioeconômico e cultural das/os professoras. Elas/es possuem uma origem cultural distante da que exige a academia, e a formação universitária não é suficiente para reduzir essa distância, o que cria uma deslegitimação da capacidade das/os professoras de ensinar e cria um estigma nelas/es próprias/os (BIRGIN, 2000).

Outra importante questão relacionada à precarização do trabalho docente é sua feminização, já que as mulheres ingressaram no mercado de trabalho tardiamente e sob más condições. O trabalho escolar foi sendo entendido como extensão do trabalho doméstico e o salário das mulheres como renda complementar, o que contribuiu para a perda de prestígio da função docente e sua consequente má remuneração (LOURO, 1997; BRASLAVSKY E BIRGIN, 1992; MORGADE, 2006; HYPÓLITO, 1991). Além disso, a submissão e a aceitação da autoridade, características construídas socialmente como femininas, contribuem para a ausência de autonomia e consequentemente com a desprofissionalização docente (ALLIAUD, 1995).

Essa lógica de inferiorização se reflete e é reproduzida no campo acadêmico. O baixo prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado tem sido evidenciado em estudos sobre as relações de poder construídas no campo acadêmico brasileiro (PEREIRA, 2000; NAGLE, 1986; MENEZES, 1986). Essa hierarquia está relacionada às dicotomias entre os conhecimentos teórico e prático (ou o conhecimento do conteúdo e o pedagógico) e entre a pesquisa e o ensino. O saber pedagógico, ligado à transmissão do conhecimento, é desvalorizado e tomado como desnecessário (MARCELO, 2009) ou mesmo “primário”, já que está ligado ao esforço de tornar um conhecimento acessível, o que deveria ser aceito “naturalmente” (BOURDIEU, 1998).

Com relação à pesquisa e ao ensino, alguns autores (PEREIRA 1996; WOODS, 1995) mostraram como o ensino é comumente ignorado como atividade criativa e relacionado mais fortemente à repetição e à reprodução. A pesquisa, por outro lado, é representada como atividade criativa e inventiva (PEREIRA, 1996). Além disso, muitos autores discutem o modo como a racionalização do trabalho afasta o/a professor/a do processo produtivo de sua própria profissão, principalmente da construção curricular (APPLE E TEITELBAUN, 1991; ENGUITA, 1991; SACRISTAN, 1995; TARDIF, 2000). Desse modo, a escola passa a ser o espaço reservado à reprodução do saber, e à universidade cabe a produção desse conhecimento (BERNSTEIN, 1998; DÍAZ, 1995, TARDIF, 2000).

Podemos perceber, assim, como a desvalorização da educação e da docência estão refletidas nos diferentes níveis de ensino, encontrando no campo acadêmico um forte espaço de reprodução.

Em discussão sobre a responsabilidade das universidades públicas na formação dos professores para a Educação Básica, Menezes (1986) afirmou que a universidade tem negligenciado essa função (a qual deveria ser sua tarefa central) em detrimento do desenvolvimento da pesquisa. Para o autor “a Univer-

sidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder ‘fazer ciência em paz.’” (MENEZES, 1986, pp. 120).

O cenário de pouca valorização da licenciatura não aparenta ter sofrido grandes mudanças. No entanto, as formas de incentivo institucional à formação de professoras/essofreram algumas mudanças que merecem ser analisadas. É necessário avaliar os limites e as possibilidades dessas iniciativas no esforço de tornar os cursos de licenciatura e os estudos no campo da educação mais atrativos, para além da baixa atratividade da profissão docente.

## O PIBID

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou diversos programas de apoio à licenciatura e à formação docente. Além deles, já estiveram em discussão diversos outros que aguardavam orçamento para serem executados. Dentre os programas voltados especificamente para a licenciatura que já estiveram em andamento, podemos citar o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), além do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O Prodocência surgiu em 2007 e trata-se de um programa de fomento a projetos que objetivam aumentar a qualidade dos cursos de formação de professor e valorizar a carreira docente. São apoiados projetos relativos ao desenvolvimento de novos currículos, metodologias, materiais didáticos, bem como o aperfeiçoamento da formação de professores de licenciatura. No primeiro ano do Programa, foram aprovados 47 projetos; no ano seguinte, 49; em 2010 foram aprovados 74; e em 2013, 43 projetos.

O PLI teve início em 2010 com o objetivo de melhorar a qualidade da formação das/os professoras/es da Educação Básica, com foco na implementação de novas diretrizes curriculares. O Programa se constitui no financiamento de graduação sanduíche de estudantes de licenciatura de universidades brasileiras em mais de dez universidades portuguesas. Em 2012, foram beneficiados aproximadamente 280 estudantes, que puderam permanecer em missão de estudos por até 2 anos. No ano 2013 foram criadas parcerias com mais 2 universidades francesas, que beneficiaram aproximadamente 150 estudantes. Além da passagem e do auxílio na estadia, o Programa prevê o custeio de até 10 mil reais por mês por projeto-parceria para participação em eventos. As áreas contempladas pelo PLI são Artes, Biologia, Física, Matemática, Língua Portuguesa e Química. Embora pareça ter havido interrupção em ambos programas a partir de 2014, o PLI teve retorno com novo edital em 2017.

O PIBID surgiu como uma importante iniciativa de estímulo à licenciatura, e em princípio recebeu bastante investimento por parte do Governo Federal. A implementação do Programa alterou significativamente a estrutura dos cursos de licenciatura, mercedoras de uma análise cuidadosa.

O PIBID foi criado em 2007, com os objetivos de qualificar a formação na licenciatura, incentivar a carreira docente (sobretudo as com maior carência de professoras/es: Ciências e Matemática de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental, e Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio), inserir a/o licencianda/o no contexto escolar, contribuindo para a articulação entre teoria e prática, projetar o/a professor/a da Educação Básica como protagonista na formação das/os novas/os professoras/es, valorizar a profissão docente, e estabelecer um vínculo entre a universidade e as escolas das redes estadual e municipal de ensino.

Cada Instituição de Educação Superior (IES) conta com um/a coordenador/a institucional do PIBID, e também com um/a coordenador/a de gestão de processos educacionais, que auxilia na gestão do Programa na IES. O projeto do PIBID em cada IES se divide em subprojetos, correspondentes aos

cursos de licenciatura. Cada subprojeto possui um/a coordenador/a da área do conhecimento, que é professor/a do curso de graduação. O Programa se constitui na concessão de bolsas para estudantes da licenciatura fazerem estágio em escolas públicas, acompanhando um/a professor/a da disciplina correspondente à que essa/e estudante estuda na graduação. Esse/a professor/a, que recebe entre cinco e dez bolsistas da licenciatura, se torna supervisor/a no projeto do PIBID do qual faz parte, e também recebe bolsa. É de interesse do Programa que sejam estabelecidas parcerias justamente com as escolas cujo valor do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, que foi 4,3 em 2011.

Inicialmente os valores das bolsas eram de 1.200 reais para o/a coordenador/a da área do conhecimento, 600 reais para o/a supervisor/a, e 350 reais para a/o estudante da licenciatura. Em 2012 esses valores foram reajustados respectivamente para 1.400 reais, 765 reais, e 400 reais.

De acordo com dados disponibilizados na página virtual do Programa, o PIBID está presente em 284 IES e em mais de 4 mil escolas públicas de Educação Básica. O edital de 2012 concedeu mais de 49 mil bolsas, o que representou um crescimento de 80% com relação a 2011. Foram mais 40 mil bolsistas da licenciatura, mais de 6 mil supervisoras/es, e mais de 2 mil coordenadoras/es de área. O edital de 2013 chegou à concessão de 72 mil bolsas, representando novamente um grande crescimento com relação a 2012. No edital seguinte foram concedidas, pela primeira vez, 10 mil bolsas para estudantes de licenciatura bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni).

No I Fórum Mineiro de Coordenadores Pibid/CAPES, realizado em Belo Horizonte no dia 07 de dezembro de 2012, foi dito por representantes da CAPES que o objetivo do Programa é integrar as licenciaturas e os estágios a ele, fazendo com que todos os licenciandos sejam bolsistas do PIBID.

Desse modo, podemos notar que havia um grande projeto de expansão do Programa, que vinha recebendo cada vez mais investimento do Governo Federal. No entanto, a partir de 2014 houve uma interrupção na concessão de novas bolsas.

## Avaliações do PIBID

De acordo com o Relatório de Gestão do Programa, de 2013, a grande maioria das coordenações institucionais avaliam que o PIBID impacta nas escolas participantes, sobretudo na otimização dos espaços e no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo esse Relatório, a grande maioria das/os egressas/os do Programa estava atuando como docente, sendo metade na educação pública.

Já com relação aos impactos do PIBID diretamente nas licenciaturas, a grande maioria das coordenações institucionais do programa apontou a maior articulação entre teoria e prática e o aumento do envolvimento de docentes nesses cursos como ganhos.

Essas questões foram confirmadas no Estudo Avaliativo do PIBID, de 2014, acrescentando-se que o Programa também estimula as/os estudantes bolsistas ao espírito investigativo.

Diversos trabalhos têm sido produzidos tendo como foco a análise das contribuições do PIBID na formação de licenciandas/os, tomando como base depoimentos delas/es próprias/os com relação a formação que têm recebido em experiências locais.

Algumas questões têm sido apontadas como aspectos positivos propiciados pelo PIBID na formação da licenciatura, como o aprendizado com a experiência prática (SILVA ET AL, 2012), a desconstrução de preconceitos com relação ao sistema público de ensino (TINTI, 2012), a adequação didática e metodológica dos conteúdos trabalhados (PAREDES E GUIMARÃES, 2012), o desenvolvimento da

formação acadêmica (AMARAL, 2012; PANIAGO E SARMENTO, 2017), a apropriação do trabalho docente e a efetivação de práticas pedagógicas coerentes (YAMIN, CAMPOS E CATANANTE, 2016), a identificação com a profissão docente (DARROZ E WANMACHER, 2015). Também são ressaltados os ganhos trazidos com a possibilidade do trabalho prático desenvolvido em grupo (SANTOS E ARROIO, 2015).

Notamos que as contribuições do PIBID na formação na licenciatura têm sido pensadas sob diversos aspectos. A seguir será focada a questão da análise da prática como contribuição propiciada pelo Programa.

## A análise da prática

Analisar a prática de ensino é a base de muitas disciplinas de estágio docente. O planejamento de aulas e projetos e a discussão de suas aplicações práticas constitui a base dessas disciplinas na licenciatura.

Na prática docente, planejamento e reflexão sobre o cotidiano de trabalho não perdem sua centralidade, mas tornam-se privilégios na medida em que nem sempre é possível executá-los. Grande parte das/os professoras/es de disciplinas que são ministradas apenas em uma aula por semana, por exemplo, são as/os únicas/os da escola, o que reduz as possibilidades de compartilhamento do planejamento das atividades didático pedagógicas e também da análise reflexiva da aplicação prática desse planejamento.

A reflexão sobre a docência também tem sido apontada como possibilidade de propor novas estratégias para as questões desafiadoras detectadas ao longo da prática (DARROZ E WANMACHER, 2015).

A importância da análise da prática docente não reside apenas nas questões didático pedagógicas. É fundamental que haja conversas, relatos, debates sobre os conflitos presentes no ambiente escolar, para que assim possam surgir mudanças subjetivas, coletivas e políticas (PEREIRA, 2013).

É preciso pensar um espaço institucional para os frequentes e conhecidos desabaços, para que eles ocorram para além das salas de professoras/ese conselhos de classe. É preciso que eles sejam organizados institucionalmente para que sejam aproveitados em momentos de construção coletiva, que possam contribuir tanto para acolher as demandas subjetivas como também para possibilitar a elaboração de propostas elaboradas pelo grupo.

O PIBID sem dúvida cria possibilidades para que seja feita com frequência uma análise da prática docente, que atende a essas diferentes funções. No caso do PIBID Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os diálogos entre as/os licenciandas/os bolsistas e a autora, que entre 2012 e 2013 atuou como supervisora, levaram à problematização de uma importante questão que diz respeito a permitir que as/os estudantes entendam e reconheçam a legitimidade do conteúdo proposto a ser trabalhado.

Essa é uma questão desafiadora sobretudo no atual contexto político de tentativa de retirada de determinados conteúdos do currículo escolar, que enfrentam algumas disciplinas da área de humanas, como campo científico menos reconhecido. É muito comum que a produção teórico científica na área de humanas seja rebaixada a mera perspectiva ideológica, e não como conhecimento objetivo. Exemplo disso é o termo “ideologia de gênero” que tem sido usado na tentativa política de retirar a discussão de gênero e sexualidade do currículo escolar.

Em diálogos no PIBID Sociologia UFMG, chegou-se na análise de que a construção do conhecimento junto às/aos estudantes é fundamental para que as ideias não lhes pareçam impostas. Nesse sentido, o cuidado em apresentar o percurso histórico das teorias sociológicas, em aulas mais dialogadas e

que partam de problemas práticos e próximos do contexto das/os estudantes foi entendido como caminho fundamental para que a disciplina não lhes parecesse uma condução a novas ideias de forma arbitrária. Do contrário, a proposta da sociologia na escola é justamente problematizar as ideias e valores socialmente legitimados e evidenciar seu caráter arbitrário, para entendê-los como construções sociais e que portanto podem ser repensadas/os, reconstruídas/os, estabelecidos de outras formas diferentes das que conhecemos.

O espaço de reflexão sobre a prática e de planejamento com base nos resultados de trabalho obtidos possibilitaram um nível de compreensão mais profundo sobre as formas de comunicação e interação na sala de aula, que conduziram a um reencontro com os próprios objetivos da sociologia enquanto disciplina da educação básica.

## Desafios para o PIBID

Em novembro de 2017 o Ministério da Educação anunciou uma mudança do PIBID para um programa de residência pedagógica, que pretende articular a estrutura já presente no Programa com as secretarias municipais e estaduais de educação.

A despeito desse destino apontado para o PIBID, o contexto de crise econômica e política pela qual o Brasil vem passando neste período e que impactou diretamente o crescimento do Programa no que diz respeito à concessão de novas bolsas e planejamento da expansão do Programa de modo geral é o que de fato tem marcado o prognóstico político com relação ao investimento estatal na formação docente.

No entanto, é necessário pensar ainda outro desafio para seu desenvolvimento. Esse desafio diz respeito ao contexto da Reforma do Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017. Tal medida provisória altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece as disciplinas outrora integrantes do currículo da educação básica como disciplinas optativas, correspondente a itinerários formativos específicos, que serão ofertados conforme interesse das instituições escolares. Ao perder a condição de disciplina obrigatória, a importância do ensino dessas disciplinas na formação da/o cidadã/o volta novamente a ser questionada e mais ainda a formação de professoras/es nessas áreas.

Por fim, cabe ainda apontar que apesar das diversas contribuições do PIBID apresentadas aqui, há registro também da insuficiência do Programa na construção do desejo por parte das/os licenciandas/os de atuar na docência na Educação Básica (FELÍCIO, 2014). Reitera-se que mudanças significativas tanto no campo das condições de trabalho docente, como do lugar ocupado pelas licenciaturas nas universidades públicas, questões trazidas na introdução deste trabalho, exigem uma mudança radical para que de fato a profissão docente tenha seu valor social retomado.

No que diz respeito ao campo acadêmico, as próprias instituições de fomento à pesquisa, que têm pensado junto ao Ministério da Educação nos programas de incentivo à licenciatura, podem construir autonomia para promover o incentivo institucional às carreiras de formação docente na própria prática universitária, inserindo, por exemplo, critérios avaliativos para os programas de pós graduação ligados a essas questões. Ainda que enfrente limitações estruturais, o campo acadêmico universitário tem autonomia para implementar potenciais transformações institucionais.

## Referências Bibliográficas

- ALLIAUD, Andrea. Pasado, Presente y Futuro del Magisterio Argentino. *Formación docente*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores, ano IV n 17 dez. 1995.
- AMARAL, E. M.R. Avaliando Contribuições para a Formação Docente: Uma Análise de Atividades Realizadas no PIBID-Química da UFRPE. *Química Nova na Escola*. Vol. 34, Nº 4, p. 229-239, NOVEMBRO 2012.
- APPLE, Michael W. e TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?, in *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Editora Palmarinca, n 4, 1991.
- BIRGIN, Alejandra. “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión” En: GENTILI, Pablo y FRIGOTTO, Gaudencio (comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, CLACSO, Buenos Aires, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” in: NOGUEIRA, M. A. & CATANI A. (orgs) *Escritos de Educação*, Petrópolis, Vozes, 1998. cap.II.
- BRASLAVSKY, C. BIRGIN, A. (org.) *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: FLACSO/Editorial Miño y Dávila, 1992.
- BERNSTEIN, Basil. El dispositivo pedagógico in: BASIL, Bernstein *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Ed. Morata, Original, 1996.
- CAPES. Relatório de Gestão PIBID. Brasília, 2013.
- DARROZ, Luiz Marcelo; WANNMACHER, Clóvis Milton Duval. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 727-748, dez. 2015.
- DÍAZ, Mario. Aproximaciones al campo intelectual de La educación. In LARROSA, Jorge (org.) *Escuela, Poder y Subjetividad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1995.
- ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização, in *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Editora Palmarinca, n 4, 1991.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente, in NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Ed. Porto, 1995.
- FELDFEBER, Myriam. *Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino*. Trabalho apresentado no III Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Caracas, Junho de 1996.
- FELÍCIO, H.M.S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise, in *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Editora Palmarinca, n 4, 1991.
- LOURO, G. Gênero, Sexualidade e Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 01, n. 01, p. 109-131, ago. /dez. 2009.
- MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. *Universidade, Escola e Formação de Professores*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- MORGADE, Graciela. “State, gender and class in the social construction of Argentine women teachers” En: CORTINA, R. y SAN ROMAN, S. *Women and teaching*, New Cork, Palgrave ed., 2006 (traducción).
- NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. *Universidade, Escola e Formação de Professores*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, jun. 2017.
- PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O.M. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. *Química Nova na Escola*. Vol. 34, Nº 4, p. 266-277, Novembro 2012.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. 1996. xx, 286 f., enc.: Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, Dec. 2000.

- PEREIRA, M.R. Os profissionais do impossível. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 38(2), 2013.
- Relatórios e Dados. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 05/10/12, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Data de acesso: 24/11/2017.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores, in NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Ed. Porto, 1995.
- SANTOS, Valéria C.; ARROIO, Agnaldo. A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial. *Quím. Nova*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 144-150, jan. 2015.
- Silva, Camila Silveira da et al. O saber experiencial na formação inicial de professores a partir das atividades de iniciação à docência no subprojeto de química do PIBID da Unesp de Araraquara. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 4, p. 184-188, 2012.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abril 2000, p.5-24.
- TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente. Análisis comparado en la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Tinti, Douglas da Silva. PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- VALLE, Ione Ribeiro. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. Especial, jul./dez. 2002, p. 209-230.
- WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor in NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Ed. Porto, 1995.
- YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. “Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 245, p. 31-45, abr. 2016.