

CAMINHOS DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID E NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Lizandra Lourenço de Souza Aleixo¹

Jorge Williams Cunha Ferreira²

Hercio da Silva Ferreira³

RESUMO

A formação docente é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, pois os educadores atuam na formação de crianças, jovens, adultos e idosos. Durante a graduação, estudantes de licenciatura frequentemente enfrentam dúvidas sobre a prática docente, como ensinar e conduzir aulas. Nesse cenário, programas de fomento à docência como o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) aproximam teoria e prática no cotidiano escolar. Este trabalho apresenta um relato das experiências vivenciadas nesses programas por uma discente de licenciatura. O objetivo é mostrar como essas experiências contribuem para a articulação entre teoria e prática, fortalecendo a formação inicial na docência. No PRP, a atuação foi com turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, sob orientação de um professor preceptor de Matemática. Já no PIBID, as atividades ocorreram em dois contextos: no Clube de Ciências do CCI/UFPA como projeto de extensão, com estudantes do quarto ano, e em uma escola estadual, com turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica e na análise das vivências pessoais nos programas PRP e PIBID, desenvolvida de forma descritiva e reflexiva, com foco nas contribuições desses espaços para a formação docente. O referencial teórico inclui autores como Nóvoa, Tardif e Zabalza, que destacam a importância da prática e da relação entre universidade e escola na formação docente. Os resultados indicam que as vivências favoreceram o desenvolvimento de competências pedagógicas, ampliaram autonomia e segurança na atuação, promoveram compreensão crítica do papel do educador, reforçaram a escolha pela docência como caminho de transformação social e contribuíram para consolidar a identidade docente. Nas considerações finais, destaca-se que essas experiências preparam a discente para os desafios da docência, contribuindo para uma atuação mais consciente e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Formação Docente, Práticas Educativas, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; Programa Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará - UFPA, lizandra.aleixo@iemci.ufpa.br;

² Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará - UFPA, jorge.ferreira@iemci.ufpa.br;

³ Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, hercio@ufpa.br.





A formação docente é fundamental para o avanço da educação e para a construção de uma sociedade crítica e reflexiva. O professor atua como mediador entre o conhecimento científico e o contexto social dos alunos, transformando saberes teóricos em práticas significativas. No Brasil, o debate sobre a qualidade da formação de professores se intensifica diante das demandas sociais e das transformações nas políticas educacionais (Gatti, 1998). Nesse contexto, a formação inicial surge como espaço essencial para o desenvolvimento da identidade docente e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Este artigo analisa a formação docente a partir da experiência em dois programas de fomento à docência: o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Essas iniciativas aproximam o licenciando do ambiente escolar, promovendo a articulação entre teoria e prática e permitindo a compreensão dos desafios reais da profissão (André, 2001). No PRP, a atuação ocorreu com duas turmas do sexto ano do Ensino Fundamental II em Matemática, enquanto no PIBID as atividades envolveram estudantes do terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental, em contextos distintos, incluindo uma escola pública e o Clube de Ciências do CCI/UFPA.

A pesquisa justifica-se pela relevância de compreender como esses programas contribuem para a autonomia profissional e para a consolidação da identidade docente, oferecendo aprendizado vivencial que complementa a teoria (Pimenta, 1996). As experiências práticas favoreceram a empatia, o diálogo e a adaptação frente às diferentes realidades dos alunos, reforçando a docência como processo reflexivo e socialmente engajado.

Além disso, o contato direto com a escola e com as comunidades escolares evidenciou a complexidade do trabalho docente, que combina funções pedagógicas, sociais e éticas. Essa vivência fortaleceu a percepção de que o professor deve desenvolver competências para lidar com desafios cotidianos, adaptando-se às diferentes realidades e promovendo um ambiente educativo inclusivo, colaborativo e transformador.

O estudo adota abordagem qualitativa e exploratória, baseada na reflexão crítica sobre a atuação nos programas, articulando saberes acadêmicos e práticos. O referencial teórico dialoga com autores que discutem a profissionalização docente, a identidade do professor e a prática reflexiva (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014; Zabala, 2004). Espera-se que a análise





evidencie a importância da formação inicial como etapa decisiva na constituição de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social (Freire, 2016).

Dessa forma, as discussões aqui apresentadas fundamentam as próximas seções do artigo, que abordarão de forma mais detalhada os contextos de atuação nos programas PRP e PIBID, os resultados obtidos e as reflexões decorrentes da experiência, reforçando a importância da formação inicial na constituição de professores socialmente engajados.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa e exploratória, com enfoque na análise das experiências formativas vivenciadas nesses programas de iniciação à docência Programa Residência Pedagógica (PRP) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A abordagem qualitativa permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e percepções, valorizando a subjetividade, a reflexão e a interpretação do contexto (Minayo, 2014). Esse tipo de pesquisa se mostrou o mais adequado, pois o objetivo central do trabalho é compreender o processo de formação docente a partir da vivência pessoal e profissional em espaços reais de aprendizagem.

O estudo se fundamenta em um método descritivo e analítico, uma vez que busca relatar e interpretar as experiências pedagógicas à luz de referenciais teóricos sobre formação docente. A opção pela pesquisa descritiva decorre da necessidade de registrar de forma detalhada as práticas e os resultados observados durante o desenvolvimento das atividades dos programas. A pesquisa analítica, por sua vez, favorece a reflexão crítica sobre essas experiências, permitindo estabelecer conexões entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada nas escolas parceiras (Gil, 2019). Assim, a metodologia combina observação, reflexão e análise para construir um olhar interpretativo sobre a formação do professor em contexto real.

Para a coleta de dados, utilizaram-se registros reflexivos elaborados ao longo da participação nos programas, incluindo diários de campo, relatórios de acompanhamento e anotações de reuniões pedagógicas. Esses instrumentos favoreceram a sistematização das observações e a organização dos resultados em categorias temáticas relacionadas à prática docente, à identidade profissional e à integração teoria-prática. Segundo Lüdke e André (2013), o uso de registros escritos é fundamental em pesquisas qualitativas, pois eles





constituem um meio de documentar percepções, sentimentos e aprendizagens que emergem no cotidiano da investigação.

Além disso, a pesquisa envolveu revisão bibliográfica, com base em obras clássicas e contemporâneas da área de formação docente, a fim de sustentar teoricamente as reflexões apresentadas. A revisão foi realizada em livros, artigos científicos e publicações acadêmicas disponíveis em bases nacionais como Scielo, Google Scholar e Catálogo da CAPES. Essa etapa permitiu contextualizar as vivências pessoais no campo da pesquisa, confrontando-as com estudos já consolidados na literatura sobre formação e prática docente (Severino, 2018). O cruzamento entre teoria e prática tornou-se, portanto, um dos eixos centrais da metodologia adotada.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu uma sequência organizada de etapas que envolveram as experiências nos dois programas de formação à docência. No Programa Residência Pedagógica, realizado entre 2023 e 2024 (12 meses), o trabalho teve início com reuniões de planejamento realizadas no IEMCI e na escola estadual do ensino fundamental II situada em um bairro periférico, destinadas à organização das atividades para duas turmas do sexto ano do turno da tarde, nas quais foram definidos os conteúdos, as estratégias de ensino e os materiais que seriam utilizados. Em seguida, foram produzidos jogos didáticos e recursos concretos ao longo dos encontros semanais, que posteriormente foram aplicados em oficinas, regências e atividades de observação em sala de aula, sempre acompanhadas de registros sistematizados nos relatórios parciais do programa (seis meses) e no relatório final de encerramento (doze meses), elaborados sob o acompanhamento do professor preceptor da área de Matemática, em conjunto com o professor orientador do núcleo do projeto.

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) envolveu atividades desenvolvidas em dois contextos distintos: a escola estadual e o Clube de Ciências da UFPA. Na escola, o trabalho foi realizado com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, no turno da tarde, envolvendo observação de aulas, acompanhamento das práticas da professora regente, análise das interações dos estudantes e atuação direta em sala por meio de regência, especialmente em Matemática e em atividades interdisciplinares. No Clube de Ciências, considerado um espaço não formal de aprendizagem, as ações ocorreram com uma turma do 4º ano atendida aos sábados. Nesse ambiente, eram realizadas reuniões





semanais de planejamento e discussão pedagógica, que resultaram na elaboração de propostas investigativas e lúdicas direcionadas às crianças.

O percurso metodológico no PIBID, na escola, foi organizado a partir de um diagnóstico inicial da turma, seguido do planejamento das intervenções em conjunto com a professora regente e o coordenador do projeto. No Clube de Ciências, as atividades foram acompanhadas por um professor orientador e por professores estagiários, que orientavam a elaboração e a execução das propostas. As ações desenvolvidas enfatizaram a alfabetização científica e matemática, com o uso de recursos lúdicos, leitura mediada e situações de aprendizagem contextualizadas ao cotidiano dos estudantes. Assim como no Residência Pedagógica, cada etapa foi discutida com orientadores e supervisores, o que possibilitou sistematizar os registros, refletir sobre os desafios enfrentados e compreender as aprendizagens construídas ao longo do processo, compondo um percurso metodológico baseado em planejamento, intervenção, observação e análise.

O contexto da pesquisa compreendeu duas experiências distintas: a atuação em turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, durante o período de vigência do PRP, e a participação em atividades pedagógicas com turmas de quarto e terceiro ano no PIBID. Essas vivências ocorreram em escolas públicas, sob supervisão de professores preceptores e coordenação de docentes universitários. O acompanhamento das aulas, a observação dos processos de ensino e a colaboração no planejamento de atividades didáticas constituíram os principais meios de imersão na realidade escolar. De acordo com André (2001), o contato direto com o campo de prática é essencial para a construção de saberes profissionais e para a consolidação da identidade docente.

Durante a pesquisa, foram respeitados os princípios éticos, garantindo anonimato e confidencialidade das informações, com autorização das escolas participantes. O tratamento dos dados utilizou análise temática, organizando registros em categorias que evidenciam padrões de aprendizagem, desafios enfrentados e transformações percebidas ao longo do percurso formativo (Bardin, 2016). A metodologia reflete um compromisso com a reflexividade e a autenticidade das experiências, considerando a pesquisadora como participante ativa da investigação e alinhada à perspectiva de Freire (2016), que defende a necessidade de o educador ser pesquisador de sua própria prática, construindo conhecimento a partir da experiência e da reflexão.





REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente no Brasil é um campo de estudo consolidado e amplamente debatido, principalmente a partir de autores que compreendem o professor como sujeito ativo do seu processo formativo. Para Nóvoa (1992), o ato de formar professores não se restringe a transmitir saberes teóricos, mas envolve criar espaços de reflexão sobre as práticas e experiências vivenciadas. O autor destaca que o educador se constitui a partir das relações que estabelece com os alunos, com o conhecimento e com o contexto social em que atua. Assim, a docência é compreendida como um processo de autoconstrução e de diálogo permanente com a realidade, em que o professor aprende e se forma continuamente.

De acordo com Nóvoa (1995), a identidade docente se constrói a partir da integração entre os saberes teóricos e os saberes da prática. Ele argumenta que a formação inicial precisa oferecer oportunidades reais de aproximação com a escola, de modo que o futuro professor vivencie as complexidades do cotidiano escolar e desenvolva autonomia profissional. Essa ideia é especialmente relevante no contexto dos programas de iniciação à docência, como o PIBID e o PRP, que visam romper a distância entre a universidade e a escola. O autor também aponta que a profissionalização docente só é possível quando o professor se reconhece como produtor de saberes e como agente de transformação social.

A valorização da prática reflexiva é outro ponto central da obra de Nóvoa. O autor defende que o professor precisa desenvolver a capacidade de analisar suas ações, compreender seus resultados e reformular suas estratégias, construindo um ciclo contínuo de aprendizagem (Nóvoa, 1995). Essa prática reflexiva aproxima-se do pensamento de Paulo Freire, que compreende a docência como um ato ético, político e transformador, no qual o educador é chamado a pensar criticamente a realidade para agir sobre ela (Freire, 2016).

Desse modo, a formação de professores deve estar pautada na reflexão constante sobre o fazer pedagógico e na busca por práticas emancipatórias. Outro autor amplamente reconhecido na área da formação docente é Tardif, cuja obra teve grande repercussão no Brasil por abordar a complexidade dos saberes que sustentam a profissão docente. Para Tardif (2014), os saberes do professor são múltiplos e resultam da combinação entre conhecimentos teóricos, curriculares, profissionais e experienciais. O autor afirma que o professor aprende a ensinar tanto por meio de sua formação acadêmica quanto pelas experiências cotidianas





vividas na escola, em um processo de construção de identidade e de saber profissional. Essa concepção reforça a importância do diálogo entre teoria e prática como eixo estruturante da formação inicial.

Tardif (2014) ainda explica que os saberes docentes são sociais, pois são construídos nas interações que o professor estabelece com outros sujeitos e com o contexto institucional. Ele ressalta que o trabalho docente é coletivo, marcado pela troca de experiências e pela construção compartilhada do conhecimento. Essa visão contribui para superar a concepção tradicional que isola o professor em sua prática, destacando a importância da colaboração e do trabalho em equipe no ambiente escolar. Dessa forma, a docência é compreendida como um espaço de convivência, negociação e aprendizagem coletiva.

Já Zabalza (2004) apresenta uma abordagem complementar ao discutir a docência como uma atividade que exige planejamento, reflexão e aperfeiçoamento contínuo. O autor defende que o professor é um profissional que aprende constantemente, revisando suas práticas e buscando novos caminhos para o ensino. Segundo Zabalza (2006), a formação docente precisa estimular o pensamento crítico, a autonomia e a sensibilidade pedagógica, permitindo ao educador compreender a diversidade dos alunos e adaptar suas estratégias de ensino às diferentes realidades. Essa postura investigativa e reflexiva fortalece o compromisso ético e social do professor. A obra de Zabalza também destaca que o ensino é um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, afetivas e éticas.

O autor argumenta que o professor não pode ser visto apenas como executor de conteúdos, mas como um mediador que favorece a construção de sentido e de significado no processo educativo (Zabalza, 2004). Essa visão humanizadora da docência reforça o papel do professor como sujeito criador e como protagonista do processo formativo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente se dá por meio da prática reflexiva, da partilha de experiências e da busca constante pela melhoria do ensino.

O diálogo entre as concepções de Nóvoa, Tardif e Zabalza permite compreender a formação docente como um processo permanente, que articula saberes científicos, práticos e éticos. As reflexões desses autores ajudam a fundamentar a importância de programas como o PIBID e o PRP, que proporcionam ao licenciando experiências reais e reflexivas de ensino. Essa vivência na escola possibilita o fortalecimento da identidade profissional, o exercício da autonomia e o compromisso com uma prática educativa transformadora. Assim, o referencial



teórico deste trabalho sustenta a compreensão de que formar-se professor é um processo contínuo, crítico e profundamente humano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir das experiências nos programas de iniciação à docência no PIBID e no PRP evidenciam avanços significativos na formação inicial e na construção da identidade docente, especialmente por meio da atuação direta com turmas dos anos iniciais. As vivências práticas em sala de aula possibilitaram a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, favorecendo uma compreensão mais ampla dos processos de ensino e aprendizagem. Observou-se que o contato direto com os alunos, o planejamento das aulas e a mediação pedagógica foram elementos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da segurança profissional.

Essas experiências práticas nos programas de formação docente também evidenciaram a importância do diálogo entre o fazer pedagógico e a reflexão teórica. Freire (2016) destaca que a formação do professor se sustenta na articulação entre ação e reflexão, permitindo compreender o sentido da própria prática. Do mesmo modo, Lüdke e André (2013) afirmam que é no contato direto com a escola e com os estudantes que o licenciando desenvolve autonomia e começa a consolidar sua identidade profissional. Essas vivências também se aproximam da compreensão de Tardif (2014), ao defender que os saberes docentes se constroem nas experiências cotidianas e na relação com os desafios concretos da escola.

Figura 1: Atividade Realizada no Clube de Ciências UFPA



Fonte: Própria Autora

Durante as atividades realizadas, foi possível identificar três categorias analíticas principais: planejamento pedagógico, gestão da sala de aula e relação professor-aluno. O



planejamento destacou-se como instrumento essencial para a organização das práticas educativas, exigindo do licenciando uma postura reflexiva e propositiva diante dos desafios escolares. Já a gestão da sala de aula permitiu o aprimoramento das habilidades de liderança, comunicação e resolução de conflitos. Por fim, a relação professor-aluno demonstrou ser o eixo central do processo de ensino, revelando que a empatia, o respeito e o diálogo são pilares para o sucesso das práticas pedagógicas.

O exercício de planejar, conduzir e avaliar atividades permitiu compreender de forma mais profunda as demandas da sala de aula e a complexidade das situações vividas nos anos iniciais. Essa vivência cotidiana reforçou a importância da intencionalidade pedagógica e da capacidade de tomada de decisões diante de situações imprevistas, aspectos ressaltados por Zabalza (2004) ao discutir a prática docente como um processo que exige constante análise, flexibilidade e sensibilidade profissional. Esses elementos evidenciaram que a prática constitui, por si só, um espaço formativo em que o licenciando desenvolve postura crítica, maturidade profissional e competência para interpretar a realidade escolar.

Compreendes-se que outro aspecto importante identificado nos resultados foi o impacto do acompanhamento docente realizado pelos professores supervisores e orientadores das instituições participantes. A troca com profissionais mais experientes possibilitou o aperfeiçoamento das estratégias didáticas e a consolidação de uma postura crítica diante das dificuldades encontradas. Essa parceria entre universidade e escola mostrou-se essencial para fortalecer o elo entre teoria e prática, tornando o processo formativo mais significativo e contextualizado.

Figura 2 : Atividade Realizada no Programa Residência Pedagógica



Fonte: Própria Autora





A análise dos dados evidenciou também a importância do trabalho coletivo e colaborativo no ambiente escolar. O envolvimento em projetos interdisciplinares, reuniões pedagógicas e atividades extracurriculares ampliou a compreensão sobre o papel social do professor e a necessidade de uma prática integrada entre os diferentes componentes curriculares. As experiências compartilhadas com outros licenciandos, professores e alunos contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência profissional voltada à cooperação e ao compromisso ético com a educação pública.

Além disso, as observações e registros sistematizados indicaram que a formação inicial mediada pelos programas proporcionou uma reflexão mais profunda sobre os desafios enfrentados na escola contemporânea. Temas como indisciplina, evasão, dificuldades de aprendizagem e diversidade cultural foram analisados a partir de situações concretas vividas no cotidiano escolar. Essa vivência prática favoreceu o amadurecimento docente e reforçou a necessidade de um olhar sensível e humanizado diante das diferentes realidades educacionais.

As análises construídas nos resultados e discussões demonstram que a participação nos programas PIBID e Residência Pedagógica contribuiu de maneira decisiva para a construção de uma identidade docente sólida e reflexiva. Antes de participar desses programas, havia dúvidas sobre seguir a carreira docente, acompanhadas de medos e inseguranças. Essas questões mudaram significativamente após a experiência, que proporcionou vivências práticas em sala de aula, possibilitando o aprendizado sobre a elaboração de planejamentos de aulas, o trabalho em equipe de forma interdisciplinar com outros professores e a compreensão da dinâmica de imposição e organização em sala de aula. Além disso, essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, reflexão sobre a prática docente e fortalecimento da confiança e segurança no exercício da profissão.

A articulação entre teoria e prática, a observação sistemática e o diálogo com os profissionais da escola favorecem aprendizagens significativas, que vão além da dimensão técnica e abrangem aspectos éticos e humanos da docência. Esses achados reafirmam a importância das políticas públicas de incentivo à formação inicial, destacando-as como instrumentos essenciais para preparar professores comprometidos com a transformação social por meio da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram compreender que a formação docente é um processo contínuo, que ultrapassa os limites da sala de aula e se estende às experiências vividas, às relações construídas e às aprendizagens compartilhadas. A participação nos programas PIBID e Residência Pedagógica possibilitou vivenciar experiências e aprendizados, de forma concreta, os desafios e as possibilidades da prática docente, consolidando a compreensão de que o professor se forma no exercício cotidiano de sua profissão, por meio da observação, da reflexão e da ação.

Os resultados evidenciaram que o contato direto com a realidade escolar favorece a articulação entre teoria e prática, tornando a formação inicial mais significativa e transformadora. As experiências vividas nas escolas públicas reforçaram a importância do diálogo, da empatia e da responsabilidade ética como princípios fundamentais para a atuação docente. Além disso, foi possível reconhecer o valor do trabalho coletivo e da troca de saberes entre professores em formação e profissionais experientes, fortalecendo a identidade e o compromisso social do educador.

A pesquisa também evidenciou que políticas públicas como o PIBID e a Residência Pedagógica exercem papel determinante no fortalecimento da educação básica e na qualificação da formação de professores. Essas iniciativas contribuem para a valorização da docência e para a formação de profissionais críticos, reflexivos e preparados para atuar em contextos diversos. Ao promover a aproximação entre universidade e escola, os programas reafirmam a importância da prática supervisionada e do acompanhamento pedagógico como eixos estruturantes da formação inicial.

Considera-se que o estudo contribui para o campo da formação docente ao oferecer uma análise reflexiva sobre a importância das experiências práticas na construção da identidade profissional. A continuidade de pesquisas nessa área é fundamental para aprimorar as estratégias formativas, fortalecer a integração entre ensino e pesquisa e inspirar novas políticas educacionais voltadas à valorização do magistério. Assim, a docência é reafirmada como espaço de transformação social e de construção coletiva do conhecimento, sustentada pelo compromisso ético e pela busca constante por uma educação de qualidade.

Outro ponto de destaque é a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada. O PIBID e a Residência Pedagógica mostraram-se estratégias eficazes de inserção do licenciando na realidade escolar, mas ainda demandam ampliação de recursos e de acompanhamento institucional para garantir sua permanência e





alcance. Investir nesses programas é investir na qualidade da educação brasileira, pois eles permitem que o futuro professor construa competências pedagógicas sólidas e desenvolva uma identidade profissional consciente e ética.

Conclui-se que a pesquisa aponta para a importância de novas investigações que aprofundem a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, com foco nas experiências formativas em contextos escolares diversos. É necessário estimular a produção científica sobre a formação docente, promovendo o diálogo entre universidades, escolas e órgãos governamentais. Assim, a docência continuará sendo compreendida não apenas como uma profissão, mas como uma missão social e humana, voltada à emancipação dos sujeitos e ao fortalecimento da educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
- GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 103, p. 190–191, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1890>. Acesso em: 10 out. 2025.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 7ª edição. Rio de Janeiro: Atlas, 2019.
- LÜDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 out. 2025.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ZABALZA, Miguel Ángel. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.





ZABALZA, Manuel. Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. (2ª ed.) Madrid: Narcea, 2006.

