

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DOCENTE POR MEIO DA PRÁXIS: VIVÊNCIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DO PIBID

Fulano da Silva Santos ¹

Sicrano da Silva Santos ²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a contribuição das experiências e aprendizagens desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores, com ênfase na consolidação de uma práxis pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a realidade escolar. Para tanto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em referenciais teórico-metodológicos, entre os quais se destacam os estudos de Gatti (2009), Freire (1997), Tardif (2012) e Nóvoa (1998), que enfatizam a importância da integração dialética entre teoria e prática na formação docente. O trabalho discute como a vivência proporcionada pelo PIBID configura um espaço privilegiado para a articulação entre a formação acadêmica e as demandas concretas da educação básica, possibilitando aos licenciandos a reflexão crítica sobre suas experiências em contextos escolares reais. Os resultados indicam que a efetividade do programa depende da capacidade de articular conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos, promovendo a construção de saberes situados que dialoguem com as necessidades das escolas e comunidades atendidas. Além disso, ressalta-se a necessidade de constante avaliação e revisão das práticas institucionais do PIBID para evitar o distanciamento entre a universidade e a escola, bem como para garantir o engajamento efetivo dos participantes enquanto agentes formadores e transformadores em todas as etapas da licenciatura. Finalmente, o estudo evidencia que o principal desafio da formação docente via PIBID reside na construção de uma relação dialética e integradora entre as dimensões pedagógica e específica do ensino, contribuindo para a qualificação do processo formativo e para o fortalecimento do compromisso social da profissão docente.

Palavras-chave: Formação Docente, Práxis Pedagógica, PIBID, Formação Inicial, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios enfrentados pelos sujeitos em processo de formação inicial está relacionado à limitação de experiências pedagógicas realmente significativas ao longo de sua trajetória. Segundo Pimenta (1995), a estrutura curricular dos cursos de licenciatura não oferece suporte adequado à profissionalização dos licenciandos, especialmente devido à superficialidade que caracteriza os estágios curriculares obrigatórios, os quais não proporcionam vivências concretas e consistentes no contexto da docência.

¹ Graduando do Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, autorprincipal@email.com;

² Graduando pelo Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, coautor1@email.com;



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

É nesse contexto que se insere o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), concebido como uma política pública de formação inicial que aproxima as Instituições de Ensino Superior (IES) das escolas da educação básica. Por meio do envolvimento ativo de licenciandos, supervisores e coordenadores institucionais, o programa promove um intercâmbio rico de saberes e experiências pedagógicas. Além de oferecer suporte formativo aos estudantes, o PIBID cria espaços de formação continuada para profissionais da educação básica, estimulando a construção colaborativa da práxis docente e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Criado pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, o PIBID tem como objetivo central “a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial” (Brasil, 2007, p. 39). Inicialmente voltado às instituições federais de ensino superior, o programa foi progressivamente expandido para outras esferas, como instituições estaduais, comunitárias e privadas, consolidando um novo paradigma na formação de professores, no qual as escolas da educação básica são reconhecidas como espaços legítimos de formação e coautoras do processo formativo.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa busca investigar em que medida as experiências vivenciadas pelos licenciandos participantes do PIBID contribuem para a consolidação de uma práxis docente crítica e reflexiva durante a formação inicial de professores?

O objetivo geral do estudo é objetivo analisar a contribuição das experiências e aprendizagens desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores, com ênfase na consolidação de uma práxis pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a realidade escolar.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, adequada à compreensão de fenômenos educacionais em sua complexidade. Como destaca Minayo (2014), esse tipo de abordagem privilegia os significados, motivações e valores atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, sendo, portanto, apropriada para investigar processos formativos. Complementarmente, optou-se pela pesquisa bibliográfica como estratégia para fundamentar



e contextualizar teoricamente o estudo. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento sistemático de informações em fontes teóricas e empíricas pertinentes, constituindo muitas vezes a base exclusiva da investigação científica, ao permitir o mapeamento e a análise do estado da arte sobre o tema.

A análise dos dados foi realizada com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), reconhecido por sua aplicabilidade em pesquisas qualitativas voltadas à interpretação de significados presentes em documentos e registros textuais. Esse método exige do pesquisador um processo rigoroso de categorização e sistematização das informações, possibilitando a extração de sentidos e a produção de interpretações fundamentadas.

O CONCEITO DE PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A práxis é entendida como uma ação consciente, intencional e transformadora da realidade, que vai além de atividades cotidianas ou mecânicas, pois envolve reflexão crítica, valores e objetivos. Segundo Vázquez (2007), toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é práxis, esta se distingue por seu caráter transformador e por revelar o ser humano como sujeito histórico e social. Compreender a práxis como uma diretriz pedagógica e política significa reconhecer o papel ativo do sujeito na transformação da realidade, ampliando a noção de formação humana. A práxis só ocorre quando teoria e prática se unem, sendo a teoria isolada incapaz de transformar o mundo e a prática sem base teórica limitada em seu impacto.

Assim, a práxis é fruto da articulação entre pensamento e ação, sempre situada em contextos sociais e históricos, e só se realiza plenamente quando produz mudanças concretas. Freitas (2005) e Konder reforçam essa visão, ao distinguirem a práxis de ações mecânicas, destacando seu potencial de transformação consciente.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e para poderem alterá-la, transformando-se a si mesma. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 1992 apud Freitas, 2005, p. 138).

Conforme argumenta Vázquez (2007), o ser humano se configura como agente ativo da história, não se limitando à mera contemplação teórica nem à prática desprovida de intencionalidade. Trata-se de um sujeito dotado de capacidade de organização, reflexão crítica e ação consciente sobre a realidade que o cerca. Nesse sentido, comprehende-se que o homem é



um ser histórico, cuja trajetória existencial se constrói a partir da produção contínua de história, alicerçada em experiências concretas e nas necessidades que surgem ao longo do tempo.

Para Paulo Freire, a práxis é a união entre reflexão e ação para transformar o mundo, sendo essencial para superar a opressão. Ele defende que teoria e prática devem caminhar juntas, com educadores agindo de forma ética, crítica e coerente com seu discurso. A prática pedagógica deve formar alunos participativos, capazes de pensar e agir criticamente. Freire também destaca a importância do diálogo na relação entre professores e alunos, e vê na práxis uma ferramenta fundamental para promover inclusão e transformação social e educacional.

Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, o fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (Freire, 2005, p. 70).

Freire (2005) propõe a práxis como solução para o conflito entre teoria (verbalismo) e prática (ativismo), destacando que uma depende da outra. A práxis pedagógica, nesse sentido, integra ação e reflexão crítica para transformar a realidade. O diálogo é fundamental nesse processo, pois promove a construção coletiva do conhecimento e valoriza a experiência dos alunos. Sem base teórica, a prática perde seu potencial transformador. Assim, a interação entre ação e reflexão é essencial para desenvolver uma consciência crítica e promover mudanças no indivíduo e na sociedade.

a práxis é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora. Nessa proporção, a educação viabilizada por uma práxis transformadora possibilita aos sujeitos saírem de sua condição de oprimidos para a construção de um mundo mais humanizado (p. 45).

A práxis pedagógica de Freire busca romper com o modelo tradicional e autoritário de ensino, propondo uma educação baseada na valorização das experiências dos alunos, na reflexão crítica e na ação transformadora. Para ele, ensinar é criar condições para que o conhecimento seja construído, não apenas transferido. Essa práxis se fundamenta no diálogo, na criticidade e na transformação social, promovendo uma relação libertadora entre professor





e aluno. Assim, a prática pedagógica deve desenvolver todas as potencialidades humanas por meio de uma abordagem reflexiva, dialógica e problematizadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO - AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE: EXPERIMENTAÇÕES NA ESCOLA SÃO JOÃO BATISTA, EM CAMETÁ

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído em 2007 pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 38/2007 (Brasil, 2007), sendo implementado a partir de 2009 com foco inicial nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que ofereciam cursos de licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática, tendo como público prioritário o Ensino Médio.

Em 2010, com a promulgação do Decreto nº 7.219/2010, o programa passou por uma significativa reformulação, sendo estendido a todas as instituições de ensino superior, públicas ou privadas, que oferecessem cursos de licenciatura, e ampliando seu escopo para contemplar todos os segmentos da Educação Básica. O referido decreto estabelece objetivos centrais do PIBID, como: fomentar a formação de professores para a Educação Básica; valorizar a carreira docente; qualificar a formação inicial dos licenciandos por meio da aproximação entre universidade e escola; proporcionar a imersão dos futuros professores no cotidiano das instituições públicas de ensino; reconhecer as escolas como espaços co-formadores; e promover a articulação entre teoria e prática pedagógica, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura (Brasil, 2010).

Em consonância com esses princípios, a Portaria nº 72/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) regulamenta os critérios de seleção das escolas parceiras, permitindo a participação de instituições com diferentes perfis avaliativos, sejam eles abaixo ou acima da média, conforme indicadores oficiais. Essa diretriz busca oferecer experiências formativas diversificadas aos licenciandos (CAPES, 2010).

A seleção dos bolsistas baseia-se na matrícula ativa em cursos de licenciatura, com exigência de dedicação mínima de 30 horas mensais às atividades do PIBID. Em contrapartida, os estudantes recebem bolsa-auxílio e podem contabilizar a carga horária no processo de integralização curricular. As ações desenvolvidas são acompanhadas por docentes



da Educação Básica das escolas-campo e por professores supervisores das instituições de ensino superior, ambos igualmente contemplados com bolsas, incentivando a participação qualificada no programa.

IX Seminário Nacional do PIBID

O PIBID se destaca por promover um ambiente formativo pautado no diálogo e na interação colaborativa entre licenciandos, coordenadores institucionais e supervisores escolares, favorecendo uma formação docente recíproca e contextualizada (CAPES, 2013).

Os bolsistas foram inseridos no ambiente escolar para vivenciar a rotina cotidiana, compreendendo o funcionamento institucional e a cultura organizacional da escola. Essa imersão incluiu o acompanhamento das atividades de planejamento pedagógico, a identificação das formas de articulação entre escola, família e comunidade, entre outros aspectos essenciais para a prática docente. Segundo Gil (2002), a observação constitui a principal via de acesso à realidade, sendo a observação assistemática caracterizada por sua espontaneidade, na qual o pesquisador assume o papel de espectador diante do grupo investigado. Nesse contexto, essa etapa inicial mostrou-se fundamental para compreender e analisar a prática pedagógica, proporcionando aos bolsistas um sentimento de pertencimento ao espaço escolar e, simultaneamente, favorecendo sua aceitação pela comunidade escolar, que passou a reconhecer os participantes ativos do processo educativo.

Ademais, no âmbito do subprojeto, foram realizadas atividades de observação semiestruturada e regência em turmas das escolas-campo, sempre mediadas pelas supervisoras. Nessas atividades, adotou-se a metodologia da observação participante, além da elaboração de planejamentos e da condução de aulas pelos bolsistas. Durante a regência, a supervisora atuava como orientadora na construção dos planos de aula, conferindo autonomia ao bolsista em sua prática pedagógica e avaliando seu desempenho por meio de instrumentos específicos de acompanhamento. Assim, a relação entre bolsista e supervisora configurou-se como um espaço dialógico e formativo, pautado na reciprocidade e na construção da autonomia, tanto no exercício docente dos bolsistas quanto na prática orientadora das supervisoras.

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria,



sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de ditadura racionalista (Freire, 1996, p. 74).

X Encontro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

De fato, o aprendizado envolve uma reflexão crítica e contextualizada, na qual os bolsistas, sob a orientação da supervisora, conseguiram articular de maneira significativa e reflexiva o conhecimento teórico e a prática docente. Essa integração entre teoria e prática contribuiu para a formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes de seu papel cívico, aspectos que se fizeram presentes nos diálogos sobre objetivos e planejamento das atividades.

Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) assume um papel de grande relevância na qualificação dos futuros professores diante dos desafios do fazer pedagógico na contemporaneidade. Nesse contexto, buscou-se questionar a supervisora e os bolsistas: *“Você acredita que a experiência no programa PIBID foi capaz de direcionar uma nova prática profissional como professor alfabetizador? Por quê?”*

Como resposta a esse questionamento, foram apresentadas as seguintes considerações:

"Sim, o olhar teórico por si só é muito limitado. O PIBID proporcionou formações direcionadas à docência que a graduação, por vezes, não contempla. Observar todo o processo de alfabetização e letramento de uma turma, compreender os métodos utilizados e como estes se aplicam na prática, resultando na construção de um sujeito não apenas alfabetizado, mas letrado, crítico e autônomo, foi uma experiência enriquecedora. Contribuiu significativamente para a formação da minha concepção de ensino pautada em uma educação transformadora, além de me levar à compreensão de que nenhum método se sobrepõe a outro; tudo depende do olhar sensível e contextualizado do alfabetizador" (Graduanda I, 2025).

"Sim, acredito que a experiência no programa PIBID foi fundamental para a construção da minha identidade como futuro professor alfabetizador. O contato direto com a realidade da sala de aula me permitiu desenvolver um olhar mais atento às necessidades dos alunos, bem como compreender melhor os desafios e as potencialidades inerentes ao processo de alfabetização. Essa vivência contribuiu para consolidar minha identidade docente e reafirmar minha escolha pela carreira educacional" (Graduanda II, 2025).

"Sim, acredito que a experiência no programa PIBID foi essencial para redirecionar minha prática profissional como alfabetizador. A vivência cotidiana na escola possibilitou uma aproximação com os desafios e especificidades do ensino, especialmente no processo de alfabetização. [...] Outro aspecto crucial foi a percepção da importância de adotar uma abordagem inclusiva e diferenciada, considerando as particularidades de cada estudante. [...] Dessa forma, a experiência foi um verdadeiro marco em minha formação, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade docente mais crítica, reflexiva e preparada para os desafios do processo de ensinar e aprender" (Graduanda III, 2025).



Segundo Freire (1996), não existe ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Dessa forma, os bolsistas foram **além do senso comum**, desenvolvendo uma postura crítica por meio do processo de observação, investigação e análise de sua própria prática pedagógica.

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (Freire, 1996, p. 16).

O PIBID, além de contribuir para a integração entre teoria e prática na formação discente, proporciona aos licenciandos uma visão ampla do ambiente escolar, permitindo analisar os desafios relacionados ao desenvolvimento da literacia e da numeracia, com foco no desenvolvimento integral dos alunos. Essa compreensão é construída por meio da reflexão crítica e do conhecimento epistemológico desenvolvido ao longo dos módulos do subprojeto, nos quais a supervisora e os bolsistas aprofundaram-se em concepções progressistas de educação, especialmente a perspectiva histórico-crítica, bem como nas teorias de aprendizagem de Vygotsky.

A prática pedagógica voltada à construção da cidadania e da autonomia crítica exerce impactos significativos, fundamentada em uma educação voltada à transformação social e à formação de indivíduos com posicionamento social consciente. Nesse sentido, Saviani (2003) identifica na pedagogia histórico-crítica a articulação de uma prática pedagógica comprometida com a transformação da sociedade, e não apenas com a sua manutenção.

Esta sessão aborda as concepções pedagógicas que orientam a prática docente, considerando o cotidiano escolar, o planejamento de aulas, metodologias, avaliação e relações interpessoais em conexão com o aprendizado das crianças. O PIBID é destacado como um programa que enriquece a formação dos futuros professores, fortalecendo a articulação entre escola e universidade. Araújo, Andriola e Coelho (2018) ressaltam essa ponte formativa, enquanto Gatti (2014) aponta que os cursos de licenciatura ainda enfrentam desafios na preparação docente. Paneago (2016) complementa, afirmando que o PIBID estimula a reflexão crítica sobre a carreira e o compromisso com o ensino. Com isso, o programa oferece uma formação inicial sólida, unindo teoria e prática e aproximando as IES da Educação Básica.

Para Mateus (2014), os potenciais pedagógicos e epistemológicos do PIBID manifestam-se na construção de parcerias entre universidades e escolas, bem como na experimentação de novas práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de

saberes docentes mais integrados. A participação no programa permite aos licenciandos vivenciar concretamente os desafios da docência, instaurando uma dinâmica de ação/reflexão e reflexão/ação em sua trajetória formativa.

Silva, Falcomer e Porto (2018, p. 18) destacam que o programa mobiliza saberes aplicados à docência e reconhece o protagonismo das escolas e de seus educadores no processo formativo, favorecendo a superação do “modelo de formação aplicacionista do conhecimento, respeitando e reconhecendo a escola e seus professores como colaboradores e parceiros no processo de formação”.

A participação dos licenciandos no PIBID proporciona uma imersão na realidade da sala de aula, permitindo a articulação entre o saber acadêmico e os desafios da prática docente. Essa vivência favorece uma formação mais crítica, consciente e socialmente comprometida. O programa aproxima escolas e universidades, valorizando o aspecto investigativo da formação docente.

Segundo Paneago (2016) e Araújo, Andriola e Coelho (2018), o diferencial do PIBID está na integração entre vivência escolar e projetos de ensino, pesquisa e intervenção. Para Santos e Powaczuk (2012), a formação docente deve desenvolver não apenas conhecimentos, mas também habilidades interpessoais, emocionais e culturais. No entanto, a redução de investimentos públicos nos últimos anos ameaça a continuidade do programa, afetando especialmente estudantes de cursos noturnos.

A supervisora destacou que a experiência no PIBID ampliou suas perspectivas formativas, oferecendo vivências significativas que contribuíram para a construção de sua identidade profissional como professora alfabetizadora. O Bolsista I ressaltou que a prática foi essencial para compreender a dimensão prática do processo de alfabetização e letramento, enquanto o Bolsista II evidenciou a construção de um olhar sensível às necessidades dos alunos e às possibilidades de desenvolvimento durante o processo de aprendizagem. O Bolsista III enfatizou que a vivência no programa foi um marco na sua formação, consolidando uma identidade docente crítica e reflexiva (Freitas & Almeida, 2020, p. 7).

Nesse contexto, o PIBID constitui um espaço formativo que permite aos licenciandos aprender de forma experiencial sobre o exercício do magistério, consolidando seu “saber-fazer” docente. Observa-se, portanto, que tanto a supervisora quanto os bolsistas exerceram a práxis pedagógica ao longo das vivências do programa, materializando a dialética ação-reflexão-ação, essencial à prática docente crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A formação de professores é um processo multifacetado e complexo, que envolve desde políticas governamentais até a organização das instituições de ensino superior, impactando diretamente a qualidade dos cursos de licenciatura. Nesse contexto, iniciativas voltadas à qualificação docente devem ser concebidas como políticas públicas estratégicas, permanentes e prioritárias, não subordinadas a interesses ou gestões temporárias, pois a formação docente está diretamente relacionada à qualidade da educação e ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do país.

O PIBID surge como uma estratégia essencial, ao possibilitar que os estudantes de licenciatura tenham acesso ao ambiente escolar desde os primeiros semestres do curso. Embora não substitua o estágio supervisionado, por se tratar de atividade curricular não obrigatória, o programa desempenha papel crucial ao integrar teoria e prática desde o início da formação dos futuros professores.

Os benefícios do PIBID incluem a articulação entre conhecimento teórico e vivência prática, além da promoção da colaboração entre universidades e escolas de Educação Básica. O programa aproxima os licenciandos da realidade escolar, permitindo-lhes desenvolver reflexão crítica sobre sua prática e suas trajetórias formativas. Além disso, favorece a troca de saberes entre futuros docentes e educadores em exercício, fortalecendo a prática pedagógica.

A experiência no PIBID amplia significativamente a visão dos licenciandos sobre a profissão docente, proporcionando-lhes compreensão das múltiplas dimensões e desafios do trabalho educacional. O programa possibilita observação, análise e soluções para problemas cotidianos nas escolas, promovendo a integração entre pesquisa e ensino.

Por fim, o PIBID representa uma política pública de extrema relevância para a elevação da qualidade educacional e para a qualificação da formação inicial dos professores. Entretanto, a redução de investimentos, especialmente no corte de bolsas, compromete o acesso dos licenciandos a essa experiência formativa essencial, principalmente os estudantes de cursos noturnos. Torna-se, portanto, urgente implementar políticas públicas que garantam a continuidade e a priorização da formação docente desde sua base, sob pena de retrocesso significativo para o sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C., ANDRIOLA, W., & COELHO, A. A. (2018). Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. In:



Educação em Revista, 34, e172839. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698172839>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p. bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e

BRASIL. Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018a). Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38_Institui_RP.pdf Acesso: 20 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de Gestão PIBID. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 20 de nov de 2024.

DIAS-DA-SILVA, B.C. O estudo linguístico-computacional da linguagem. **Letras de Hoje**, 41(2),103138. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/597>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

FONSECA, M. J. M. Carls Rogers: Uma Concepção holística do homem, p. 28. 2002. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8285/5897>. Acessado em 20 de maio de 2023.

FONTOURA, H. A. da. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, Editora EGA. p. 76. 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 129. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Auxiliadora S. **Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, n.1, p. 135-150, 2005. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/485>. Acesso em: 20 agosto de 2024

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP.** (100), 33-46. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e Problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, 1(2), 139–150. 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis: O pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José C. **Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma. G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil:gênese e crítica de um conceito. 7. Ed. São Paulo: Cortez. 2012.

MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. **Educação em Revista**, 30(3), 355-384. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300016>. 2014. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

MEC - Ministério da educação. Portaria Normativa n. 38 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 2017. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

PANEAGO, R. N. Contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Revista Eletrônica da Pós-graduação em Educação da UFG**. 12(1), 1-15. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/40087/pdf/>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

PERRENOUD, P., & Magne, B. C. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre, RS: Artmed. 1999.

SANTOS, E. G., & POWACZUK, A. C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, 5(2), 38-53. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35843/23273>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SILVA, D. M. S., FALCOMER, V. A. S., & PORTO, F. S. As contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais,



Universidade de Brasília. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, 20, e9526. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983211720182001024>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis** – 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, p. 440. 2007.

VYGOTSKY. **Aprendizado e Desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.