



O PIBID COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DE ACADÊMICAS DE PEDAGOGIA

PIBID AS A SPACE FOR CONSTRUCTING TEACHING PROFESSIONALISM IN THE TRAINING OF PEDAGOGY STUDENTS

Letícia Marodin Salles dos Santos

Acadêmica de Pedagogia da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7144-2477>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1519883274007780>

E-mail: leticiasalles6@gmail.com

Dayane Aparecida Barbosa Motta

Acadêmica de Pedagogia da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1899-8377>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3311884507243429>

E-mail: day_motta@yahoo.com.br

Andréia Anciutti

Mestra em Educação Básica pelo PPGEb, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)
Professora do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Caçador/SC
Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8085-818X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8521092144106254>

E-mail: andreia.santos@cacador.edu.sc.gov.br

Elis Regina Mazzurana

Doutoranda do PPGEb, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)
Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)
Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5835-3994>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8647921335861245>

E-mail: elis.regina@uniarp.edu.br

Marlene Zwierewicz

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Coordenadora do PPGEb, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)
Coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>

E-mail: marlene@uniarp.edu.br

Resumo

Este estudo aborda o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como espaço de construção da profissionalidade docente na formação inicial de acadêmicas de Pedagogia. Seu objetivo foi analisar como as experiências vivenciadas no programa contribuíram para o desenvolvimento da profissionalidade docente, considerando a mobilização de conhecimentos, o desenvolvimento de competências profissionais e a constituição da identidade docente. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e analítica, fundamentada na análise documental de diários reflexivos produzidos por bolsistas do PIBID durante a atuação em uma escola pública de Educação Básica. Os resultados demonstram que a inserção no contexto escolar favoreceu a articulação entre teoria e prática, a construção

progressiva de saberes docentes, o desenvolvimento de competências relacionadas à observação, ao planejamento, à mediação pedagógica, à avaliação e à reflexão crítica, além do fortalecimento da identidade profissional. Conclui-se que o PIBID constitui um espaço formativo significativo, promovendo experiências contextualizadas que fortalecem a profissionalidade docente e contribuem para a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a qualidade da educação.

Palavras-chaves: Formação inicial docente; PIBID; Profissionalidade docente; Educação básica.

Abstract

This study examines the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID as a space for the development of teacher professionalism in the initial education of Pedagogy undergraduate students. The study aimed to analyze how the experiences gained through the program contributed to the development of teacher professionalism by considering the mobilization of knowledge, the development of professional competencies, and the construction of teacher identity. The research is characterized as qualitative, descriptive, and analytical, based on documentary analysis of reflective journals produced by PIBID scholarship recipients during their activities in a public basic education school. The findings demonstrate that immersion in the school context fostered the integration of theory and practice, the progressive construction of professional teaching knowledge, the development of competencies related to observation, planning, pedagogical mediation, assessment, and critical reflection, as well as the strengthening of professional identity. It is concluded that PIBID constitutes a meaningful educational environment, providing contextualized experiences that strengthen teacher professionalism and contribute to the preparation of critical, reflective, and committed teachers dedicated to the quality of education.

Keywords: Initial teacher education; PIBID; Teacher professionalism; Basic education.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem sido objeto de intensos debates nas últimas décadas, especialmente diante da necessidade de aproximar os processos formativos das demandas concretas da prática docente. Entre essas demandas, incluem-se a articulação entre teoria e prática (Paixão, 2026), o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural (Leite *et al.*, 2018), o atendimento de necessidades da sociedade contemporânea (Basta, 2025).

Mais do que assegurar o conhecimento de conteúdos específicos de determinada área do conhecimento ou técnicas que auxiliem no ensino, é preciso desenvolver uma postura reflexiva (Martins; Oster; Sehnem, 2025) com inserção progressiva na cultura da profissão. Diante dessa perspectiva, a profissionalidade docente configura-se como um processo contínuo de aprendizagem, construído na articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências

vividas e reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2023; Nóvoa, 2017; Roldão, 2017; Tardif, 2014).

Apesar dos avanços na compreensão das demandas da formação inicial de professores e da ampliação dos debates sobre a profissionalidade docente, persistem lacunas não solucionadas. Diante desse panorama, reside a relevância de políticas públicas que contribuam para uma formação inicial situada e que atenda a demandas globais.

Sob essa perspectiva, os diferentes referenciais teóricos convergem ao compreender a formação docente como um processo construído na experiência. Freire (2023) defende que a reflexão crítica sobre a prática constitui condição para a transformação da ação pedagógica; Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são produzidos e ressignificados no exercício da profissão; Nóvoa (2017) destaca a escola como espaço privilegiado da formação profissional; enquanto Roldão (2017) compreende a profissionalidade como um processo contínuo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e responsabilidades inerentes ao trabalho docente. Em conjunto, essas perspectivas permitem compreender que aprender a ensinar envolve muito mais do que dominar conteúdos, exigindo participação ativa na cultura profissional da escola.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) está entre as políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação inicial docente e destaca-se por proporcionar aos licenciandos a inserção antecipada no contexto escolar, favorecendo a aproximação entre universidade e escola, possibilitando a vivência das diferentes dimensões do trabalho docente.

Criado em 2007, o PIBID tem como propósito central melhorar a formação inicial de professores no contexto brasileiro, por meio da articulação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica (Iannaco; Bortone, 2025). Para os autores, ao mesmo tempo em que enriquece a formação teórica, o programa colabora com os estudantes das licenciaturas se prepararem para os desafios da docência.

Em uma revisão sistemática realizada por Deimling, Silva e Favarin (2025), foram identificadas, entre as principais contribuições do PIBID para a formação inicial, o enriquecimento da aprendizagem profissional da docência e o estímulo ao trabalho colaborativo entre os envolvidos nos subprojetos. Ao participar das atividades escolares, observar práticas pedagógicas, planejar intervenções, acompanhar processos de ensino e aprendizagem e refletir sobre essas experiências, os futuros professores ampliam sua compreensão acerca da complexidade da docência e desenvolvem competências essenciais da profissionalidade docente que dificilmente seriam construídas apenas no espaço universitário.

Este trabalho tem por objetivo analisar como as experiências vivenciadas no PIBID contribuíram para o desenvolvimento da profissionalidade docente de acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia, considerando a mobilização de conhecimentos, o desenvolvimento de competências profissionais e a constituição da identidade docente em contexto real de atuação. Para isso, foram analisados os diários reflexivos produzidos durante a participação das acadêmicas bolsistas no programa, buscando compreender de que maneira as experiências vividas no cotidiano escolar favoreceram a construção da profissionalidade docente das futuras professoras.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e analítico (Gil, 2024; Amado; Costa; Crusoé, 2014), desenvolvida por meio da análise documental de diários reflexivos produzidos pelas duas primeiras autoras deste manuscrito durante sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na condição de bolsistas. A pesquisa tem como foco analisar como as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribuíram para o desenvolvimento da profissionalidade docente das acadêmicas de Pedagogia, considerando as experiências desenvolvidas durante sua inserção em uma escola pública de Educação Básica.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal localizada na região Meio-Oeste de Santa Catarina, onde as bolsistas do PIBID atuaram junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre os meses de outubro de 2025 e junho de 2026. Nesse período, participaram das atividades propostas pelo PIBID sob orientação da professora supervisora e apoio dos docentes da unidade escolar, envolvendo a observação da rotina escolar, o planejamento e desenvolvimento de intervenções pedagógicas, o acompanhamento das aprendizagens e a mediação de atividades voltadas, principalmente, aos processos de alfabetização e letramento. As experiências desenvolvidas foram registradas mensalmente por meio de diários reflexivos elaborados pelas próprias acadêmicas, constituindo o corpus documental desta investigação.

A opção pela análise dos diários reflexivos fundamenta-se na compreensão de que esses documentos possibilitam o registro sistemático das experiências vivenciadas no contexto escolar e dos significados atribuídos pelas acadêmicas às situações formativas, caracterizando-se como importantes instrumentos de investigação qualitativa (Amado e Ferreira, 2014). Além de seu valor documental, os diários favorecem processos de reflexão sobre a prática e de

desenvolvimento profissional, permitindo acompanhar a construção da docência ao longo do percurso formativo (Zabalza, 2004).

A categorização foi realizada de forma indutiva, a partir dos diários reflexivos e da identificação de unidades de significado recorrentes (Amado; Costa; Crusoé, 2014). Na interpretação dos registros, buscou-se articular as dimensões referenciais dos diários, relacionadas às práticas pedagógicas e ao contexto escolar; e às dimensões expressivas, que trazem as reflexões da bolsista sobre sua atuação e seu desenvolvimento profissional.

Desse processo, emergiram quatro categorias analíticas que expressam o percurso formativo encontrado nos registros da bolsista: (i) a inserção na cultura escolar como etapa inicial da profissionalidade docente; (ii) da observação à colaboração na intervenção pedagógica: a construção do fazer docente; e (iii) o PIBID como espaço de construção da profissionalidade docente. Tais categorias possibilitaram analisar como a participação no programa favoreceu a mobilização de conhecimentos, o desenvolvimento de competências profissionais e a constituição da identidade docente em contexto real de atuação.

Por se tratar de um relato de experiência fundamentado em documentos produzidos pelas próprias participantes, foram preservados o anonimato da instituição de ensino, da professora supervisora e dos estudantes envolvidos, respeitando os princípios éticos da pesquisa.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados são apresentados em três categorias analíticas construídas a partir dos diários reflexivos das bolsistas. Essa organização representa o percurso formativo vivenciado pelas acadêmicas, destacando uma trajetória que transida da aproximação com o contexto escolar até o envolvimento de atividades em diferentes espaços da escola.

A inserção na cultura escolar como etapa inicial da profissionalidade docente

O início da atuação das acadêmicas de Pedagogia e bolsistas do PIBID foi marcado pelo processo de inserção no cotidiano escolar, possibilitando a aproximação com a dinâmica da sala de aula, com a rotina das crianças e com o trabalho desenvolvido pela professora supervisora. As primeiras experiências estiveram relacionadas ao acolhimento das crianças, à inserção ao ambiente escolar, à organização dos espaços, ao acompanhamento das atividades e ao apoio nos momentos de rotina, como lanche e intervalo. Tais vivências favoreceram o conhecimento do contexto escolar e permitiram compreender a importância da organização do ambiente para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Essa etapa representa um momento fundamental da formação inicial docente, uma vez que possibilita ao licenciando aproximar-se da profissão em seu contexto real de exercício. Nessa perspectiva, Nóvoa (2017) defende que a formação de professores deve ser concebida como uma formação profissional, construída em estreita articulação com a escola e com a profissão docente, superando o distanciamento historicamente estabelecido entre universidade e escola. Como afirma o autor, "é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão" (Nóvoa, 2017, p. 1109).

Ao vivenciar a rotina da escola e acompanhar a professora supervisora em diferentes situações de ensino, as bolsistas passaram a compreender que a docência extrapola a execução de atividades em sala de aula, envolvendo processos de planejamento, organização dos espaços, interação com os estudantes e tomada de decisões pedagógicas. Complementando essa perspectiva, Roldão (2017), defende que a formação docente precisa estar vinculada ao desenvolvimento da profissionalidade, compreendida como um processo contínuo de construção do conhecimento profissional e das competências necessárias ao exercício da profissão. Para a autora, a formação deve ser concebida como um *continuum*, integrando a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

A participação nas atividades cotidianas da escola favoreceu a mobilização de conhecimentos que dificilmente poderiam ser construídos apenas no contexto universitário. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e têm origem em diferentes fontes, sendo produzidos e ressignificados na prática profissional, nas interações estabelecidas no ambiente escolar e na convivência com professores mais experientes. Ao questionar como esses saberes são apropriados, o autor destaca que eles decorrem, entre outros aspectos, da experiência vivida e do contato com docentes experientes, reconhecendo o caráter social e prático da formação profissional. Essa compreensão converge com Nóvoa (2017), ao reconhecer que a aprendizagem da docência ocorre no interior da profissão, em interação com aqueles que compartilham a cultura profissional da escola.

Dessa forma, o período inicial de inserção possibilitou às bolsistas construir conhecimentos sobre a cultura profissional docente por meio da observação, da participação e da convivência cotidiana com a professora supervisora e com os estudantes. Ao conhecerem a rotina escolar, observarem a organização do trabalho pedagógico e participarem das práticas desenvolvidas, passaram a compreender aspectos da docência que ultrapassam os conhecimentos teóricos, envolvendo formas de agir, de organizar o trabalho, de comunicar-se e de tomar decisões no contexto escolar. Esses resultados corroboram a perspectiva de Nóvoa

(2017), ao reconhecer a escola como espaço privilegiado para a aprendizagem da docência e para a construção da profissionalidade docente.

Da observação à colaboração na intervenção pedagógica: a construção do fazer docente

Com a finalização do período inicial de inserção e conhecimento da rotina escolar, os registros dos diários reflexivos demonstraram uma ampliação progressiva da participação das bolsistas nas práticas pedagógicas. Inicialmente, sua atuação esteve concentrada na observação das atividades e no apoio à professora supervisora; posteriormente, passou a envolver intervenções direcionadas às necessidades de aprendizagem das crianças, especialmente nos processos de alfabetização e letramento. Tal movimento demonstra que a docência se constitui por um desenvolvimento contínuo de aprendizagem profissional embasado na relação entre teoria, prática e reflexão. Nesse sentido, Nóvoa (2017) afirma que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, ressaltando a escola como espaço fundamental para a constituição da identidade docente.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Freire (2023, p. 24), ao destacar que ensinar exige "a reflexão crítica sobre a prática", o que nos faz entender que a experiência escolar somente assume caráter formativo quando acompanhada por processos de análise, problematização e reconstrução das ações pedagógicas. Complementando essa perspectiva, Imbernón (2011, p. 60) afirma que "a formação permanente do professor deve se apoiar na reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente", indicando que o desenvolvimento profissional ocorre quando o professor transforma sua atuação em objeto de investigação e aprendizagem. Assim, a inserção proporcionada pelo PIBID possibilita que o futuro docente compreenda a complexidade do trabalho educativo e desenvolva uma postura reflexiva diante das situações vivenciadas.

Os registros iniciais dos diários reflexivos revelam que as primeiras ações das bolsistas estavam relacionadas ao acompanhamento das atividades de leitura, à observação das dificuldades apresentadas pelas crianças e ao auxílio em propostas envolvendo desenho, escrita, recorte e colagem. Com o avanço das experiências no cotidiano escolar, suas participações tornaram-se mais sistemáticas, envolvendo atividades de reconhecimento do alfabeto, identificação de vogais e consoantes, formação de palavras, leitura de pequenos textos e produção escrita. Esse processo representa a construção gradual dos saberes docentes, que conforme Tardif (2014, p. 36), constituem um saber plural: "pode-se definir o saber docente como um saber plural [...]", constituído por saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais.

A construção desses saberes ocorre na articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as situações concretas da prática escolar. Ampliando essa compreensão, Morin (2015, p. 35) contribui para essa reflexão ao defender que "[...] o conhecimento pertinente é aquele capaz de situar toda informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que se inscreve", ou seja, a formação docente necessita superar compreensões fragmentadas do processo educativo. Dessa forma, o fazer docente envolve compreender os sujeitos, os conhecimentos e as situações pedagógicas em suas múltiplas relações, considerando as dimensões cognitivas, sociais e culturais presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, Nóvoa (2017) destaca que a formação docente não deve se limitar aos espaços universitários, pois se fortalece na interação com a cultura profissional da escola e com os diferentes sujeitos que compõem esse contexto.

As experiências vivenciadas pelas bolsistas permitiram compreender que ensinar envolve interpretar situações, tomar decisões pedagógicas e reorganizar estratégias conforme as necessidades dos estudantes. O PIBID, nesse processo, constitui-se como espaço formativo que aproxima as futuras professoras da realidade escolar e favorece a construção progressiva da profissionalidade docente. A articulação entre conhecimentos acadêmicos, saberes experienciais e reflexão crítica possibilita compreender a docência como uma construção permanente, na qual aprender a ensinar significa também aprender a analisar, transformar e ressignificar a própria prática.

À medida que suas participações se ampliavam, as intervenções passaram a acompanhar diferentes dimensões da alfabetização, incluindo orientações sobre o traçado das letras, organização da escrita no caderno, interpretação de atividades e desenvolvimento da consciência fonológica. Também foram realizadas práticas envolvendo leitura compartilhada, produção textual, escrita do nome próprio e reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas.

Essas experiências corroboram a concepção apresentada por Soares (2020), segundo a qual o ensino sistemático da leitura e da escrita não implica desconsiderar o protagonismo da criança, mas organizar situações pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29), ao afirmarem que "a criança procura compreender a natureza da escrita e formula hipóteses sobre seu funcionamento". Enquanto essas autoras sugerem a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento sobre a escrita, Soares (2020) enfatiza a importância da mediação docente para promover avanços nesse processo. Assim, compreender como a criança aprende constitui condição essencial para que o professor planeje intervenções mais adequadas e significativas.

O acompanhamento das intervenções durante o PIBID, em colaboração com os docentes das turmas, possibilitou maior compreensão do processo de alfabetização, que além do ensino de letras e sílabas, envolve oportunizar que crianças compreendam o funcionamento do sistema de escrita alfabética e participem de práticas sociais de leitura e escrita. Os avanços observados nos estudantes demonstram que intervenções planejadas e intencionais favoreceram o desenvolvimento das hipóteses de escrita e orientaram a reorganização contínua da prática pedagógica.

O acompanhamento mais próximo de alguns estudantes possibilitou às acadêmicas bolsistas desenvolverem a capacidade de observar sistematicamente as respostas das crianças, reconhecer diferentes ritmos de aprendizagem e selecionar estratégias de intervenção coerentes com as necessidades identificadas. Além de executar atividades pedagógicas, esse processo exigiu a análise contínua das situações de aprendizagem, a tomada de decisões fundamentadas e a avaliação dos resultados obtidos, configurando um movimento de investigação da própria prática. A portaria da CAPES nº 90/2004, que dispõe sobre o regulamento do PIBID, no artigo 6º, inciso IV, estabelece como objetivo do programa

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2024).

Assim, a atuação das bolsistas não se restringiu à aplicação de estratégias previamente definidas, passando a constituir um processo permanente de observação, análise, intervenção e replanejamento.

Um dos aspectos mais presentes durante todo o período de atuação foi o acompanhamento individualizado e próximo das crianças, que permitiu compreender que cada criança aprende de maneira singular e demanda formas diferenciadas de mediação. A identificação das dificuldades relacionadas à leitura, à escrita, à interpretação de enunciados, ao raciocínio matemático e à coordenação motora orientava continuamente a escolha das intervenções realizadas, exigindo das bolsistas uma postura investigativa diante das situações vivenciadas em sala de aula. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica buscou articular o ensino do sistema de escrita às práticas sociais da linguagem, reconhecendo, como afirma Soares (2004, p. 100), que "[...] é preciso alfabetizar letrando e letrar alfabetizando".

As intervenções, realizadas sob orientação dos docentes da escola e com acompanhamento da supervisora do PIBID, buscaram estimular a autonomia das crianças por

meio da leitura compartilhada, da repetição orientada, da utilização de desenhos como estratégia para resolução de problemas matemáticos, do incentivo à interpretação dos enunciados e do diálogo constante durante a realização das atividades. Entretanto, essas estratégias não foram adotadas de forma aleatória, mas redefinidas a partir da observação dos avanços e das dificuldades apresentadas pelas crianças, permitindo ajustar continuamente a ação pedagógica.

Conforme Soares (2004), alfabetizar implica articular alfabetização e letramento. Essa mediação exige do professor uma postura dialógica e investigativa, aproximando-se da compreensão de Freire (2023), para quem ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e compromisso permanente com a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Roldão (2021) amplia essa discussão ao compreender a reflexividade como fundamento da profissionalidade docente.

Também foi possível observar avanços relacionados à organização dos registros escritos, ao reconhecimento de letras, sílabas e palavras, à coordenação motora fina, à concentração e ao cuidado com os materiais escolares ao longo do percurso das turmas acompanhadas pela acadêmica. Além de constatar esses progressos, as bolsistas passaram a analisá-los como indicadores para reorientar a prática, compreendendo que cada intervenção precisava ser continuamente avaliada em função das respostas apresentadas pelas crianças, fazendo com que a investigação constituísse parte integrante da própria prática profissional. Nessa perspectiva, Morin (2015, p. 24) afirma que "o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade", indicando que compreender os processos de aprendizagem requer considerar as múltiplas dimensões que constituem o desenvolvimento humano e o contexto educativo. Essa compreensão permitiu às bolsistas interpretar os avanços das crianças para além de resultados isolados, atribuindo-lhes significado no planejamento de novas intervenções.

Para Demo (2003), educar pela pesquisa implica compreender que o professor deve atuar como pesquisador de sua própria prática, tendo a pesquisa como princípio científico e educativo capaz de orientar a construção do conhecimento e qualificar a ação pedagógica. Ao investigar as dificuldades apresentadas pelas crianças, experimentar diferentes formas de intervenção e refletir sobre seus resultados, as bolsistas desenvolveram competências relacionadas à observação, ao planejamento, à avaliação e à tomada de decisões, compreendendo que ensinar implica investigar continuamente os processos de aprendizagem.

Corroborando essa perspectiva, Roldão (2021, p. 85) afirma que "a prática reflexiva requer [...] o recurso a conhecimento teórico e prático prévios, a teorização problematizadora da situação prática em apreço, e a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros e mobilizado noutras situações". Essa transformação da experiência em aprendizagem

profissional aproxima-se da perspectiva de Pineau, para quem a formação docente resulta da articulação entre autoformação, heteroformação e ecoformação, constituindo-se nas relações que o sujeito estabelece consigo mesmo, com os outros e com o meio (Abreu; Nóbrega-Therrien; Therrien, 2022).

As experiências vivenciadas no PIBID favoreceram exatamente esse movimento, reforçando o que apontam Araújo *et al.* (2026), ao afirmarem que "a articulação entre teoria e prática, a reflexão crítica e a valorização da diversidade foram fundamentais para o sucesso da experiência, contribuindo significativamente para a formação de educadores mais conscientes e engajados". Desse modo, o PIBID contribuiu para o desenvolvimento de uma postura investigativa diante da docência e para a construção de competências profissionais sustentadas na reflexão crítica sobre a prática.

O PIBID como espaço de construção da profissionalidade docente

A análise do conjunto dos registros reflexivos das acadêmicas bolsistas do PIBID permite identificar que o desenvolvimento da profissionalidade docente ocorreu de maneira gradual e articulada às experiências vivenciadas no cotidiano escolar. A aprendizagem da docência não ocorreu de forma linear nem exclusivamente acadêmica, mas foi construída na interação permanente entre os conhecimentos desenvolvidos na universidade e as experiências vividas na escola. Esse movimento converge com Nóvoa (2023, p. 2), ao afirmar que "os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente [...]. É o tempo mais importante na maneira como nos tornamos professores, na construção da nossa identidade profissional". Essa compreensão reforça que a inserção das bolsistas no cotidiano escolar favoreceu a aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e as exigências concretas do trabalho docente, contribuindo significativamente para a construção de sua identidade profissional.

Esse percurso demonstra que a profissionalidade docente foi sendo construída por meio da participação contínua nas práticas escolares, da interação com a professora supervisora e da reflexão sistemática sobre as experiências vivenciadas. Ao longo desse processo, as bolsistas ampliaram seus conhecimentos acerca da organização do ensino, desenvolveram habilidades de observação, planejamento, mediação e intervenção pedagógica e conquistaram maior segurança para atuar com as crianças. Behrens (2007) defende que a formação docente precisa superar a fragmentação entre teoria e prática, favorecendo processos que possibilitem ao futuro professor construir conhecimentos em contextos reais de atuação. Essa compreensão dialoga com Freire (2023), para quem a reflexão crítica sobre a prática constitui elemento essencial da

formação docente, permitindo que o professor transforme sua ação pedagógica à medida que problematiza e ressignifica sua própria experiência.

Sob essa perspectiva, a evolução observada na atuação das bolsistas pode ser compreendida à luz da epistemologia da prática profissional. Como afirma Tardif (2000, p. 6), "os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos", sendo construídos na resolução de situações concretas da prática docente. Para o autor, a profissionalização do ensino fundamenta-se na mobilização de conhecimentos especializados voltados à resolução das demandas que emergem no cotidiano escolar, exigindo autonomia, discernimento, capacidade de adaptação e construção de julgamentos profissionais. Assim, os conhecimentos docentes não se restringem à aplicação de teorias aprendidas na universidade, mas são continuamente construídos, revisados e aperfeiçoados na prática.

Para Freire (2023), formar é muito mais do que treinar para o desempenho de técnicas ou habilidades, pois a formação docente pressupõe um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática e de construção da autonomia profissional. Para o autor, a formação de professores está intrinsecamente relacionada à reflexão sobre a prática educativa e aos saberes necessários ao exercício da docência, compreendendo o professor como sujeito inacabado e em constante processo de aprendizagem. Ao longo dos registros analisados, observa-se exatamente esse movimento de amadurecimento profissional, em que cada experiência vivenciada contribuiu para ampliar a capacidade de observar, interpretar, intervir e refletir sobre as situações pedagógicas.

Além disso, Freire (2025b) ressalta que ensinar constitui uma tarefa profissional que exige preparo científico, competência, compromisso ético, sensibilidade e disposição permanente para aprender. "A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional" (Freire, 2025b, p. 29), que requer coragem, responsabilidade e capacidade de articular razão, emoção e compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Essas características foram sendo desenvolvidas gradualmente pelas bolsistas à medida que sua participação nas atividades escolares deixou de ser predominantemente observacional para assumir um caráter cada vez mais ativo e intencional. Nessa direção, Roldão (2017) compreende a profissionalidade docente como um processo permanente de desenvolvimento de conhecimentos, competências e responsabilidades inerentes ao exercício da profissão, construído no enfrentamento das situações concretas do trabalho pedagógico. Assim, a aproximação entre universidade e escola fortalece a aprendizagem da docência e contribui para reduzir a distância entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade vivenciada nas escolas.

A participação no PIBID favorece, portanto, o desenvolvimento progressivo de competências profissionais, responsabilidade pedagógica, autonomia e compromisso com a aprendizagem dos estudantes. À medida que sua participação nas atividades escolares deixou de ser predominantemente observacional para assumir um caráter cada vez mais ativo e intencional, as bolsistas passaram a compreender que ensinar envolve tomar decisões fundamentadas, analisar continuamente a prática e responder às necessidades dos estudantes.

Conforme Behrens (2007), superar modelos formativos centrados na reprodução do conhecimento implica promover práticas que integrem teoria e prática, estimulando uma postura investigativa, crítica e reflexiva diante dos desafios do cotidiano escolar. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de Morin (2015), ao defender que a formação docente precisa considerar a complexidade das situações educativas, reconhecendo que ensinar envolve articular conhecimentos, contextos, relações humanas e capacidade de enfrentar as incertezas próprias da prática pedagógica.

O PIBID constitui, assim, um espaço privilegiado de formação, possibilitando a aproximação entre os conhecimentos desenvolvidos no curso de Pedagogia e as exigências concretas da docência. A experiência permitiu compreender que ser professora envolve o domínio de conteúdos, competência essencial do fazer docente, mas também a capacidade de planejar, observar, intervir, avaliar, estabelecer relações e tomar decisões diante das diferentes situações presentes no cotidiano escolar. Em consonância com esse entendimento, Torre e Zwierewicz (2009, 2022) defendem que processos formativos comprometidos com a articulação entre teoria e prática favorecem aprendizagens contextualizadas, colaborativas e transformadoras.

Essa compreensão é ampliada por Zwierewicz (2023, p. 12), ao afirmar que a formação docente "estimula o diagnóstico de demandas locais e de emergências globais, a discussão, a descoberta de soluções e intervenções que colaborem para melhorar a realidade e enfrentar suas incertezas". Assim, as experiências vivenciadas no PIBID revelam que a profissionalidade docente se constitui por meio de um processo progressivo de inserção, participação, reflexão e construção de saberes em contexto. Ao possibilitar que as acadêmicas vivenciassem situações reais de ensino, dialogassem com professores experientes e refletissem continuamente sobre sua prática, o programa favoreceu a constituição de conhecimentos, habilidades e atitudes que fundamentam o exercício da docência e fortalecem a construção da profissionalidade docente.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O PIBID COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DE ACADÊMICAS DE PEDAGOGIA

*Letícia Marodin Salles dos Santos; Dayane Aparecida Barbosa Motta; Andréia Anciutti;
Elis Regina Mazzurana; Marlene Zwierewicz*

A análise dos diários reflexivos à luz da literatura evidencia que o desenvolvimento da profissionalidade docente vivenciado pelas bolsistas do PIBID ocorreu como um processo progressivo, caracterizado pela mobilização de conhecimentos, pelo desenvolvimento de competências profissionais e pela constituição da identidade docente em contexto real de atuação, conforme representado pela Figura 1. Os registros revelam que a aprendizagem da docência foi construída na articulação entre universidade, escola e reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas durante a participação no PIBID.

Figura 1: Percurso formativo de uma bolsista do PIBID



Fonte: Elaborada pelas autoras (2026).

Essa dinâmica do processo formativo contribui para a superação da fragmentação entre teoria e prática, aproximando-se da perspectiva da complexidade proposta por Morin (2015), segundo a qual o conhecimento se constitui nas inter-relações entre diferentes dimensões da realidade. Sob essa ótica, aprender a ensinar implica integrar conhecimentos científicos, experiências, valores, relações humanas e contextos sociais, configurando um percurso formativo marcado pela articulação entre múltiplos saberes. Essa compreensão também dialoga com Nicolescu (1999), ao defender a superação das fronteiras disciplinares e a construção do conhecimento por meio da interação entre diferentes níveis de realidade.

No que se refere à mobilização de conhecimentos, observa-se que as acadêmicas passaram a integrar conhecimentos pedagógicos, didáticos e curriculares desenvolvidos na formação universitária com os saberes construídos na prática cotidiana da escola. Inicialmente, os registros demonstram uma postura predominantemente observacional, voltada ao conhecimento da rotina escolar e da organização do trabalho docente. Progressivamente, esses conhecimentos foram sendo ressignificados à medida que as bolsistas passaram a planejar intervenções, acompanhar as aprendizagens e tomar decisões fundamentadas diante das situações concretas de ensino.

Essa integração entre diferentes formas de conhecimento aproxima-se da perspectiva transdisciplinar defendida por Nicolescu (1999), ao compreender que a construção do conhecimento ocorre na articulação entre diferentes níveis de realidade e na superação da fragmentação disciplinar. Portanto, a aprendizagem da docência ultrapassa a simples aplicação de conteúdos acadêmicos, constituindo-se em um processo de diálogo permanente entre teoria, prática, sujeitos e contexto.

O percurso formativo também revela o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à observação sistemática, ao planejamento pedagógico, à mediação das aprendizagens, à avaliação contínua e à investigação da própria prática. Os diários demonstram que as intervenções deixaram de ser executadas de forma prescritiva para constituírem ações fundamentadas na análise das necessidades dos estudantes, exigindo constante replanejamento e tomada de decisões. A investigação da prática tornou-se elemento estruturante da atuação da bolsista, favorecendo a construção de competências essenciais para o exercício da docência e fortalecendo sua capacidade de interpretar, intervir e avaliar os processos de aprendizagem em sala de aula.

Outro aspecto observado refere-se à constituição da identidade docente. Os registros mostram uma mudança gradual de posicionamento: de observadoras que acompanham a rotina escolar para futuras professoras que assumem responsabilidades pedagógicas, participam das decisões relativas ao ensino e desenvolvem maior autonomia profissional. Essa transformação manifesta-se pela ampliação das atividades realizadas e pela mudança na forma de compreender a docência, reconhecida como uma prática complexa. Tal compreensão converge com Morin (2015), ao reconhecer que a docência constitui uma atividade complexa, permeada por incertezas, interações e múltiplos condicionantes, exigindo do professor a capacidade de contextualizar conhecimentos, estabelecer relações e tomar decisões em situações singulares. Assim, a identidade docente deixa de ser entendida como um atributo previamente definido e passa a constituir-se em um processo permanente de construção.

É importante destacar o papel central da professora supervisora nesse processo formativo. Sua atuação ultrapassou o acompanhamento técnico das atividades, constituindo-se como mediação pedagógica e formativa permanente. Nessa perspectiva, a mediação desenvolvida pela professora supervisora aproxima-se da concepção freireana de educação, ao compreender que a formação ocorre no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento. Ao compartilhar conhecimentos, orientar o planejamento, discutir intervenções, acompanhar as decisões das bolsistas e promover momentos de reflexão sobre as situações vivenciadas na escola, a professora supervisora favoreceu a aprendizagem situada da docência. A convivência cotidiana com uma professora experiente permitiu que conhecimentos tácitos da profissão fossem explicitados, discutidos e apropriados pelas licenciandas, fortalecendo sua inserção na cultura profissional docente e contribuindo para a construção de suas identidades como professoras.

Esse diálogo entre as bolsistas e a professora supervisora aproxima-se da concepção freireana de educação, segundo a qual o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (Freire, 2025a), compreendendo que o conhecimento se constitui na relação dialógica entre os sujeitos e na problematização da realidade. Nessa perspectiva, a reflexão compartilhada entre supervisora e bolsistas favoreceu a construção de novos conhecimentos profissionais e fortaleceu a autonomia das futuras professoras, demonstrando o caráter colaborativo da formação docente.

A análise dos resultados permite identificar que a construção da profissionalidade docente das bolsistas ocorreu por meio da articulação entre a mobilização de conhecimentos, o desenvolvimento de competências profissionais, a constituição da identidade docente e a mediação formativa da professora supervisora. Esses elementos se desenvolveram em um processo integrado, dinâmico e contextualizado, no qual os conhecimentos acadêmicos foram continuamente ressignificados diante das situações concretas da prática escolar, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, à observação, à mediação pedagógica, à investigação da própria prática e à tomada de decisões.

Paralelamente, a convivência cotidiana com a professora supervisora possibilitou o diálogo, a problematização das experiências e a apropriação de saberes próprios da profissão, fortalecendo a inserção das acadêmicas na cultura docente e a construção progressiva de suas identidades profissionais. Desse modo, a profissionalidade docente revelou-se como um processo permanente de formação, construído na interação entre universidade e escola, teoria e prática, reflexão e ação, experiências individuais e aprendizagem colaborativa, confirmando que aprender a ensinar implica participar ativamente das atividades presentes do contexto

escolar, pesquisando e ressignificando a própria prática a partir das experiências concretas que a escola proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória vivenciada pelas acadêmicas ao longo do PIBID indica que a formação docente é construída de maneira gradual, por meio das experiências desenvolvidas no contexto escolar. O percurso registrado nos diários reflexivos demonstra que a aproximação entre universidade e escola favoreceu a compreensão da realidade educacional e possibilitou a construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência.

A participação nas atividades da escola permitiu ampliar a compreensão sobre o trabalho do professor, fortalecendo a capacidade de planejar, observar, intervir e refletir sobre a prática pedagógica. Assim, o PIBID constituiu-se como um espaço significativo para a formação inicial, favorecendo o desenvolvimento da profissionalidade docente desde os primeiros contatos com a profissão.

Os diários reflexivos demonstraram uma evolução progressiva das bolsistas durante sua participação no programa, com a passagem de uma postura voltada principalmente à observação para uma atuação mais participativa, segura e fundamentada nas necessidades dos estudantes. Esse processo revelou seu amadurecimento profissional, expresso na ampliação de sua autonomia, na capacidade de tomar decisões pedagógicas e na reflexão constante sobre sua prática. Dessa forma, os diários constituem importantes instrumentos de acompanhamento da aprendizagem docente e permitiram compreender como a experiência no PIBID contribuiu para a construção da práxis pedagógica.

A formação das acadêmicas foi fortalecida pelo trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do PIBID, envolvendo as pessoas que fazem parte da escola de educação básica e da universidade. Cada um desses atores desempenhou papel fundamental no acompanhamento, na orientação e na reflexão sobre as experiências vivenciadas na escola, promovendo a articulação entre universidade e Educação Básica.

A atuação articulada dessa equipe favoreceu o planejamento das atividades, o diálogo permanente, a construção coletiva de conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia das bolsistas. Esse processo formativo proporcionou condições para que as futuras professoras compreendessem a docência de forma crítica, reflexiva e contextualizada, fortalecendo sua inserção na cultura profissional e contribuindo significativamente para a construção de sua profissionalidade docente.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se o fato de a análise ter sido realizada a partir dos diários reflexivos de apenas duas acadêmicas participantes do PIBID. Embora essa opção metodológica tenha possibilitado acompanhar, de forma aprofundada, o percurso de construção da profissionalidade docente em um contexto específico, os resultados não permitem generalizações para outros participantes, instituições ou contextos formativos. Nesse sentido, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o número de participantes e de instituições investigadas, bem como utilizem diferentes fontes de dados, de modo a aprofundar a compreensão sobre os processos de mobilização de conhecimentos, desenvolvimento de competências profissionais e constituição da identidade docente na formação inicial de professores.

Os resultados desta pesquisa reafirmam a relevância do PIBID como política pública voltada à formação inicial de professores. Ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano da Educação Básica, o programa possibilita vivências que dificilmente seriam construídas apenas no ambiente universitário. A articulação entre teoria e prática, aliada ao acompanhamento da professora supervisora e à reflexão sobre as experiências vividas, favoreceu o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais ao exercício da docência. Dessa forma, o PIBID mostrou-se um importante espaço de aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento da profissionalidade docente e para a formação de professores mais preparados para os desafios da educação contemporânea.

DECLARAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAGen)

Declara-se que foi utilizada ferramenta de Inteligência Artificial generativa (ChatGPT/OpenAI) para apoio na revisão linguística, na organização textual do manuscrito e na elaboração da imagem apresentada no artigo. As autoras são as únicas responsáveis pelo conteúdo dos seus manuscritos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), conforme Edital CAPES nº. 10/2024 e Portaria CAPES nº. 90/2024.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Samara Moura Barreto de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Autoformação docente: constituição e permanência do conceito. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 40, n. 1, e022012, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1366>
- AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. Documentos pessoais (e não pessoais). In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ARAÚJO, Beatriz de Oliveira; SANTOS, Elisangela de Jesus; BASTOS, Raissa Santos; BATISTA, Thamirys Valentina da Silva Pinto; SILVA, Hérica Rios da; SANTOS, Cenilza Pereira dos. PIBID e a Formação Docente: Experiências em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais. **Anais do Seminário Institucional do PIBID**, [S. l.], n. 2, 2026. Disponível em: <https://anais.uefs.br/index.php/pibid/article/view/2883>. Acesso em: 29 jul. 2026.
- BASTA, Leandro. Formação docente e os desafios da educação básica no século XXI. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 12, n. 32, p. 42-65, jul./set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v12i32.22820>.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, 30(3), 439-455, 2007.
- 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 29 jul. 2026.
- DEIMLING, Natalia Neves Macedo; SILVA, Maria Eduarda da Cruz; FAVARIN, Geovanna Bezerra. Os impactos do Pibid na formação de estudantes dos cursos de licenciatura: estado do conhecimento. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, e15317, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e15317>.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 92. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025a.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025b.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2024.
- IENNACO, Juliana de Paula; BORTONE, Douglas Franco. PIBID: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e suas implicações na formação de professores. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 1, p. 1661-1673, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-100>.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEITE, Eliana Alves Pereira *et al.* Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273>.
- MARTINS, Angela Maria; OSTER, Vanessa Viebrantz; SEHNEM, Edmar Lucas Ferreira. Cenário da formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil: avanços e

fragilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 128, p. 1-23, jul./set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304931>.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, António. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 8, e023001, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833>. Acesso em: 26 jul. 2026.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. O Distanciamento Entre Formação Universitária e Prática Docente: Análise das Lacunas Estruturais na Preparação de Professores para a Educação Básica. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 29, p. 1-20, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18363924>.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>.

ROLDÃO, Maria do Céu. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 79-90, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i28.545>.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano VIII, n. 29, p. 19–22, fev./abr. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

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

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores - PCE: uma via metodológica para o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação na educação. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Escolas criativas: reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores**. Caçador: UNIARP, 2022. p. 228-247. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/972152>. Acesso em: 16 ago. 2025.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: inclusão digital, tecnologias assistivas e sustentabilidade no desenvolvimento de Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica**. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741254>. <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>. Acesso em: 28 jul. 2026.