



---

---

# Artigo de Divulgação

---

---

## IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS: QUE IDENTIDADE DOCENTE O PROGRAMA FAVORECE?

Oriel de Oliveira e Silva\*; Mario Marcos Lopes\*\*

\*Especialista em Psicomotricidade pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Licenciado em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

\*\*Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade de Araraquara. Especialista em Orientação Educacional; Gestão Escolar e Gestão Estratégica de Pessoas pela Faculdade de Educação São Luís. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá.

\*Autor para correspondência e-mail: [oriel-17@hotmail.com](mailto:oriel-17@hotmail.com)

### PALAVRAS-CHAVE

PIBID  
Identidade Docente  
Formação de Professores

### KEYWORDS

PIBID  
Teaching Identity  
Teacher Training

### RESUMO

Considerando a necessidade de o gestor escolar conhecer os professores que atuam na educação básica, este estudo teve o objetivo de levantar que identidade docente o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) promove nos licenciandos que participam do programa. Para tanto, foi feita revisão bibliográfica na qual foram explorados estudos que trataram do impacto do PIBID na construção da identidade docente. Com o levantamento dos dados que esses trabalhos veiculam, constatou-se que o programa traz consequências que impactam na formação dos futuros professores e na construção da identidade docente, sendo elas: a condição de compreender a dimensão da prática associada à esfera da teoria e de entender a influência recíproca de uma em relação à outra; a possibilidade de ressignificar as crenças sobre ser professor; a confirmação da certeza no que concerne à escolha da profissão; a tomada de consciência da realidade da escola enquanto instituição; o reconhecimento dos desafios ligados à gestão escolar; a construção da autonomia para superar as dificuldades envolvidas na docência; a adoção de postura reflexiva; a capacidade para formular alternativas criativas, a fim de adequar-se às adversidades; o empoderamento, a partir do desenvolvimento da condição de resistir às dificuldades do trabalho. Portanto, conclui-se que o PIBID interfere positivamente na formação dos bolsistas/futuros professores, os quais se caracterizam por ser profissionais conscientes, autônomos, pesquisadores, seres da práxis e resilientes para encarar os desafios da docência.

### IMPACT OF PIBID ON THE FORMATION OF SCHOLARSHIP HOLDERS: WHAT TEACHING IDENTITY DOES THE PROGRAM FAVOR?

Considering the need for the school manager to know the teachers that work in basic education, this study had the objective of raising the kind of teaching identity the PIBID (Institutional Program of Scholarships for Teaching) promotes in the graduates who participate in the program. For that, a bibliographic review was carried out, exploring studies that dealt with the impact of PIBID on the construction of teaching identity. With the survey of the data that these works convey, it was verified that the program has consequences that impact on the formation of the future teachers and on the construction of the teaching identity, being: the condition to understand the dimension of the practice associated with the sphere of the theory and of to understand the reciprocal influence of one in relation to the other; the possibility of re-meaning beliefs about being a teacher; confirmation of certainty as to the choice of profession; the awareness of the reality of the school as an institution; recognition of the challenges associated with school management; the construction of autonomy to overcome the difficulties involved in teaching; the adoption of reflexive posture; the ability to formulate creative alternatives in order to adapt to adversity; the empowerment, from the development of the condition of resisting the work difficulties. Therefore, it is concluded that PIBID interferes positively in the formation of fellows / future teachers, who are characterized by being conscientious professionals, autonomous, researchers, praxis beings and resilient to face the challenges of teaching.

Recebido em: 28/08/2020

Aprovação final em: 26/10/2020

DOI: <https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2021.v24i1.688>

## INTRODUÇÃO

Em 24 de junho de 2010, é publicado o Decreto nº 7.219, que institui o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Tal documento e a portaria 46 da CAPES, de 11 de abril de 2016, determinam, como um dos objetivos do programa, a pretensão de:

[...] 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 e aprendizagem (BRASIL, 2016, p. 3).

Outro objetivo importante trazido pelos documentos é o de “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2016, p. 3).

Essas duas intenções do programa tocam em um aspecto crucial da formação dos professores, que é a “identidade docente”<sup>1</sup>.

Oliveira (2017) afirma que o PIBID produz uma movimentação das identidades<sup>2</sup> de seus participantes, mediada por interações com colegas, professores e as experiências que cada um vive como docente. Citando Mateus (2011), o autor esclarece que as vivências estabelecidas com os outros, por meio da linguagem, impactam na formação das identidades. Mencionando, dessa vez, o estudo de Piconi e Mateus (2011), Oliveira (2017) explicita o resultado da pesquisa desses autores, a qual identificou que os participantes do PIBID que foram sujeitos de sua investigação ressignificaram suas identidades docentes.

A intenção do PIBID, de “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2016, p. 3) provavelmente tem uma implicação nesse impacto sobre as identidades docentes, na medida em que essas identidades, como constataram os autores acima citados, constituem-se nas relações estabelecidas pelos participantes com a “cultura da escola”.

Entretanto, cabe perguntar: que “identidade docente”<sup>3</sup> é essa que o PIBID contribui para formar? No contexto de finalização de um curso de Gestão Escolar, responder essa questão é relevante para se conhecer quem é, de modo genérico, o futuro professor da escola pública, ex-integrante do PIBID, o que ele espera de sua atuação na educação pública e como entende o exercício de sua profissão – aspectos que um gestor precisa conhecer, de modo a poder dialogar com esse público, em sua prática.

A propósito, também interessa saber qual é a influência que as experiências atreladas à gestão escolar, no âmbito do PIBID, têm na formação dos participantes do programa. Sabe-se que o PIBID foi concebido para o fomento da iniciação à docência, porém, na dinâmica escolar, os participantes entram em contato

<sup>1</sup> Entende-se aqui, como “identidade docente”, a percepção que o professor tem de si como agente da educação e que, portanto, orienta-o em sua prática pedagógica, entendimento consonante com o de Galindo (2004, p. 15), para quem: “[...] um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais [...]”. Essa autopercepção é formada e sintetizada por valores e concepções pedagógicas que ele aderiu ao longo de seu percurso não só como professor, mas também como pessoa. Trata-se de um produto de sua experiência de vida, de sua relação com o mundo e com os semelhantes. Oliveira (2017) afirma que o PIBID provoca uma “movimentação das identidades”, mas não esclarece o que é exatamente esse fenômeno. Entretanto, pode-se inferir que o autor esteja se referindo à transformação no modo que cada um tem de entender o que é ser professor, que a experiência no programa produz nos participantes. Daí, depreende-se que a “identidade docente” não é fixa, mas cambiante, sujeita a novas conformações. Ou seja, ainda que exista algo de sólido e particular (próprio de cada indivíduo) nas identidades, é possível que um programa remodele essas identidades, ou acrescente a elas um conteúdo novo, que passa a ser comum a todos os participantes desse programa. É exatamente essa interferência geral do PIBID sobre as identidades que se busca investigar neste estudo, o que, em forma de pergunta, poderia ser assim colocado: de que modo o PIBID impacta na identidade docente dos seus participantes? O que exatamente ele provoca de mudança?

<sup>2</sup> Entende-se que Oliveira (2017) está se referindo não às diferentes dimensões que juntas formam a coisa complexa que é a identidade de cada sujeito, mas à própria identidade de cada indivíduo, como a síntese de todos os valores que orientam percepções e as ações do indivíduo: na medida em que ele fala de diferentes sujeitos, a identidade deve ser, de fato, posta na dimensão do plural. Essa observação é importante, porque é possível falar também em “identidades” (no sentido de subidentidades) para se referir às múltiplas influências que cada sujeito tem em sua forma de perceber e agir, as quais, juntas, formam a identidade à qual se refere Oliveira (2017) em seu estudo. A esse respeito, Faria e Souza (2011, p. 37) afirmam: “[...] são várias as identidades que assumimos [...]”.

<sup>3</sup> Aqui, põe-se “identidade docente” no singular porque se quer saber de uma identidade de modo geral, aquilo que é resultado comum na formação de todos os que participam do PIBID.

com o que é ser gestor, podendo assim ampliar sua percepção quanto às particularidades e dificuldades dessa atividade<sup>4</sup>.

Portanto, o objetivo deste estudo é compreender os aspectos do PIBID que orientam a participação dos licenciandos nas atividades dentro das escolas públicas, bem como entender a identidade profissional que esses fundamentos do programa promovem.

Para isto, colocam-se como objetivos específicos do trabalho: 1 - levantar os principais objetivos do PIBID, expressos no texto de seu Decreto; 2 - identificar, em pesquisas de campo já publicadas, feitas com bolsistas do PIBID, os resultados da participação desses profissionais em relação à sua formação; 3 – relacionar esses resultados do PIBID a uma identidade profissional genérica<sup>5</sup>.

Este estudo é desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, na qual se destacam os artigos de Lo-guercio e Del Pino (2003), Faria e Souza (2011), Santos *et al.* (2013), Oliveira (2017), Oliveira *et al.* (2017) Araújo *et al.* (2018), Silva *et al.* (2018), Paniago *et al.* (2018) e Zutião *et al.* (2018), além do Decreto 7.219/2010 (BRASIL, 2010) e da Portaria 46, de 2016 (BRASIL, 2016). O trabalho de revisão bibliográfica se divide em três fases, sendo a primeira voltada para o conceito de identidade, a segunda para a formação de professores na atualidade e a inserção do PIBID nesse contexto, e a terceira voltada para discussão dos aspectos encontrados na primeira e na segunda fases.

## **REVISÃO DA LITERATURA**

### **IDENTIDADE DOCENTE**

“Identidade” é um conceito que, segundo Faria e Souza (2011), tem sido estudado no campo da educação, em discussões sobre “identidade docente”. Os autores analisaram pesquisas de mestrado e doutorado que se propuseram ao estudo da construção da identidade de professores.

Faria e Souza (2011) verificaram que as produções acadêmicas analisadas em seu estudo lançaram mão: ou de Antônio da Costa Ciampa - Ciampa (1987); ou de Claude Dubar – Dubar (1997); ou de Zygmunt Bauman - Bauman (2005); ou de Stuart Hall – Hall (2006).

Faria e Souza (2011) explicam que a identidade, para Ciampa (1987), está em permanente transformação, “[...] sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos [...]” (FARIA; SOUZA, 2011, p. 36).

Sobre Dubar (1997), os autores dizem que o sociólogo francês concebe a identidade como produto da socialização, na qual atuam tanto as relações dos indivíduos entre si, na convivência uns com os outros, quanto também a história de vida desses sujeitos. Nas palavras dos autores:

Dubar (1997) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa) [...]. (FARIA; SOUZA, 2011, p. 36)

Semelhante a Ciampa (1987), Dubar (1997) também considera a identidade sujeita a modificações e o fato de concebê-la como produto de um processo dinâmico, que se faz e refaz na e pela atividade, no bojo da socialização, aproxima-o de Ciampa (1987) (FARIA; SOUZA, 2011).

Faria e Souza (2011) também explicam o conceito de identidade para Bauman (2005). Segundo os autores, o sociólogo polonês entende a identidade como uma construção, não como uma descoberta, mas como uma invenção de cada sujeito, a qual, para concretizar-se, deve ser buscada, com esforços. Essa

<sup>4</sup> Cf. Santos *et al.* (2013) e Oliveira *et al.* (2017).

<sup>5</sup> “Genérica”, porque entende-se que a formação da identidade profissional sofre influências também da história de vida pessoal de cada indivíduo, como Dubar (1997 *apud* FARIA; SOUZA, 2011) afirma. Essas singularidades não podem ser determinadas a priori e encaixadas em uma categoria absoluta. O que se busca saber com este estudo é o que efetiva e objetivamente o PIBID proporciona aos seus participantes.



condição de construção da identidade viabiliza a escolha de uma identidade por cada pessoa. Porém, esse processo de invenção e escolha de identidade sofre influência da “liquidez” que é a marca da sociedade pós-moderna, segundo o sociólogo. Os autores explicam que “[...] na modernidade líquida, há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas (BAUMAN, 2005). Com isso, só se pode falar em construção identitária enquanto experimentação infundável.” (FARIA; SOUZA, 2011, p. 37). Desse modo, dentro do pensamento de Bauman (2005), a identidade também está sujeita a constantes transformações, não sendo, assim, fixa, imutável.

Sobre Hall (2006), Faria e Souza (2011, p. 38) esclarecem a condição da identidade, para o autor em questão:

Por último, apresenta a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. A visão de sujeito assume contornos históricos e não biológicos, e o sujeito adere a identidades diversas em diferentes contextos, que são, via de regra, contraditórias, impulsionando suas ações em inúmeras direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas. Frente à multiplicidade de significações e representações sobre o que é o homem na pós-modernidade, o sujeito se confronta com inúmeras e cambiantes identidades, possíveis de se identificar, mas sempre de forma temporária. Logo, o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas [...].

Destarte, apesar das especificidades que caracterizam o pensamento de cada um, os quatro teóricos que as produções analisadas por Faria e Souza (2011) utilizaram na abordagem da identidade docente convergem no entendimento de que a identidade é um fenômeno complexo, que se transforma segundo as influências da dinâmica histórica, social e cultural na qual os indivíduos estão inseridos. Nas palavras dos autores:

A análise dos aportes teóricos utilizados nas teses nos leva a concluir que a forma como esses autores que estudam identidade no trabalho (Dubar), identidade na pós-modernidade (Bauman) ou identidades culturais (Hall) oferece fundamentos para a compreensão da constituição da identidade docente, visto considerarem essa constituição como dinâmica e em constante movimento, em que o sujeito se confronta com as mudanças e busca novas formas de identificação [...] (FARIA; SOUZA, 2011, p. 41).

Eles complementam, afirmando, sobre a convergência dos autores, que:

[...] os quatro concebem identidade como complexa, inacabada, resultando do processo constante de tensão entre o sujeito histórico e as condições materiais em que vive. Portanto, identidade como síntese de uma tensão dialética jamais findável. (FARIA; SOUZA, 2011, p. 42).

Galindo (2004) argumenta no mesmo sentido. A autora afirma que a construção da identidade é caracterizada pela contingência, isto é, pela abertura à reconstituição permanente. Um aspecto diferencial de seu pensamento é que, para a autora, a identidade se constrói a partir de uma relação de reconhecimento, em um duplo sentido: um “auto reconhecimento” e um “alter-reconhecimento”. A autora explica que o “auto reconhecimento” se refere à percepção que cada pessoa tem de si e a quais significados cada uma atribui a si própria. Já o “alter-reconhecimento” está ligado à percepção - difundida na sociedade -, sobre uma determinada categoria de indivíduos. Em suma, segundo a autora, esses dois tipos de reconhecimento

estão envolvidos na formação da identidade docente.

Outra perspectiva, sobre identidade docente, é a trazida por Loguercio e Del Pino (2003). Os autores consideram que a identidade do professor é formulada no âmbito da cultura escolar, onde circulam narrativas que definem o que é “ser professor”:

[...] enunciados que compõem o discurso escolar e que têm como sujeito o/a professor/a. Enunciados que se apresentam em forma de frases e signos linguísticos e que assujeitam e constituem os/as professores/as da escola. Isto é, através do falar ou do “diz-se” da escola constituem e/ou instituem verdades sobre o ser professor/a [...]. (LOGUERCIO; DEL PINO, 2003, p. 19).

Os autores expõem um problema que se faz presente na formação dos professores. Eles explicam que as universidades criticam os que estão em atuação nas escolas, rotulando-os como “desatualizados”, e tentam formar os futuros a partir de uma idealização de professor, idealização que desconsidera a complexa dinâmica da cultura escolar (na qual se fazem presentes concepções que moldam as ações do professor em atuação), a mesma que faz os docentes em exercício não aderirem às ideias circulantes no meio acadêmico. Nas palavras dos autores:

As salas de aulas da graduação (salvo raras exceções) preparam os/as professores/as para serem professores/as ideais, professores/as “bons” e “boas”, melhores que os/as seus/suas professores/as por possuírem “mais” conhecimento atualizado. Raramente, ou nunca, problematizam que existe uma cultura escolar capaz de desestabilizar os seus conhecimentos, capaz de destruir as suas ilusões, capaz de resistir com seus discursos aos contradiscursos universitários. Desta forma, surgem declarações como as que Moraes (1994) identificou, onde os/as professores/as acabam por negar todo o conhecimento produzido na academia ao se depararem com as escolas, seus espaços, suas salas de professores/as e de aulas, enfim, suas resistências (LOGUERCIO; DEL PINO, 2003, p. 23)

Além disso, segundo os autores, na dinâmica do interior da escola, emergem fenômenos que, mesmo que não venham à consciência de maneira explícita, modulam a identidade docente. No próprio ato de falar sobre os estudantes, em si, já está presente um elemento de constituição identitária. Os autores exemplificam:

[...] Quando os/as professores/as fazem suas avaliações dos/as alunos/as, seja nos momentos informais das salas dos/as professores/as ou nos momentos oficiais nos conselhos de classe, estão posicionando e construindo sua identidade docente em relação aos/as alunos/as e às discussões entre eles/as professores/as. Considerar um/a aluno/a, bagunceiro/a, inteligente, atencioso/a evidencia o que o/a professor/a pensa sobre a sala de aula, sobre as práticas permitidas ou não e sobre o que é ser professor/a. (LOGUERCIO; DEL PINO, 2003, p. 20)

Em suma, Loguercio e Del Pino (2003) trabalham com a ideia de identidade aliando-a à docência - mais do que Faria e Souza (2011). Assim, a partir de suas considerações, pode-se compreender mais completamente a influência do PIBID na formação da identidade docente.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL E OS RESULTADOS DO PIBID**

De acordo com Paniago *et al.* (2018), atualmente o campo da educação é influenciado por uma nova dinâmica resultante das recentes transformações científicas e tecnológicas, dinâmica esta que faz do “ser professor” um ato desafiador. Nesse contexto, segundo as autoras, diversos programas e leis foram postos em prática no Brasil, na última década, visando ao atendimento das necessidades que os desafios ligados

à docência impuseram: em meio a essas adequações à nova realidade consolidada com as transformações científicas e tecnológicas, é que o PIBID nasce (PANIAGO *et al.*, 2018).

As autoras explicam que a atual formação de professores é marcada por alguns vícios: “[...] a desconexão dos conhecimentos trabalhados na formação em relação ao cotidiano da escola; a fragmentação curricular; a priorização demasiada na área disciplinar, em prejuízo da formação sociopedagógica [...]” (PANIAGO *et al.*, 2018, p. 4).

Paniago *et al.* (2018) explicam que, antes mesmo de ingressarem nos cursos de licenciatura, os futuros professores já possuem um conhecimento empírico, que vem da observação de seus professores na educação básica. Portanto, os licenciandos já vêm com uma bagagem que se constituiu na prática, na realidade concreta. As autoras explicam também que após concluírem a formação inicial, os professores vão para o exercício da profissão e nessa ocasião permanecem em formação, nutrindo-a com os dados da experiência docente. Elas afirmam que: “[...] logo, a aprendizagem da docência, ou seja, os processos de aprender a ser professor não se dão apenas na formação inicial, mas por toda a sua vida [...]” (PANIAGO *et al.*, 2018, p. 5).

Acerca da formação dos professores, Silva *et al.* (2018, p. 1) afirmam que:

A formação do professor deve ser pensada e construída dentro da sua profissão, com estratégias de formação que proporcionem aos futuros professores a inserção no seu ambiente de trabalho e o desenvolvimento/mobilização de saberes relacionados à carreira docente [...]

Baseando-se em Nóvoa (2009), os autores argumentam que a formação docente deve se dar orientada para o contexto da escola, levando em consideração os elementos presentes nesse ambiente (destacadamente, as relações que se estabelecem nesse meio) e que, em não se atendendo esse requisito, a formação será fragmentada.

Os autores explicam que em todas as profissões é necessário articular os conhecimentos teóricos aos práticos, embora muitas vezes seja difícil determinar a qual tipo cada conhecimento pertence. Eles acrescentam, ainda, que, especificamente na profissão de professor, para além da relação teoria e prática necessária a todas as outras profissões, existe também a necessidade de se incluir um conhecimento de natureza vivencial, o qual só pode vir à tona no contexto da ação. Nas palavras deles:

Ao se pensar na formação de um profissional, de uma forma bem simplista, deve-se levar em consideração os conhecimentos necessários para atuação na profissão e como estes são aplicados. De modo geral, o primeiro grupo de conhecimentos são identificados como teóricos e o segundo como práticos. Dessa forma se espera que toda a profissão tenha um conjunto de conhecimentos teóricos que a caracterizam e atividades ou procedimentos práticos que são relacionadas a ela. Porém identificar esses conhecimentos, que muitas vezes são de naturezas diferentes e relacioná-los com a prática da profissão nem sempre é uma tarefa fácil. Em se tratando da docência os desafios são maiores ainda, pois além desses saberes teóricos e práticos, existem outros de natureza vivencial que são somente construídos na ação. (SILVA *et al.*, 2018, p. 3)

Assim, Silva *et al.* (2018, p. 3) concluem sua argumentação afirmando que a formação de professores deve fomentar o contato dos futuros professores com “[...] o cotidiano escolar, a prática docente e a interação com profissionais da educação [...]”. Precisamente isto o PIBID propicia.

O estudo de Zutião *et al.* (2018) constatou que a participação no PIBID, entre o público analisado em sua pesquisa, favoreceu o desenvolvimento de habilidades sociais. As autoras concluíram que, sobretudo em relação às habilidades “Autoexposição a desconhecidos e a situações novas” e “Autocontrole da agressividade”, a participação no programa foi positiva para desenvolvê-las.

Araújo *et al.* (2018) pretenderam, em seu estudo, comparar o desempenho acadêmico de universitários participantes do PIBID com o de estudantes não participantes do programa. Os resultados da pesquisa indicaram que o público participante do programa apresentou melhor rendimento acadêmico, em comparação com os licenciandos que não participaram do PIBID. Nas palavras dos autores:

A partir dos dados obtidos atinentes ao rendimento acadêmico desses licenciandos, pode-se constatar que as maiores médias de rendimento acadêmico, medido através do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) adotado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), estiveram associadas aos egressos que foram bolsistas do PIBID. Assim, os resultados oriundos do estudo avaliativo do tipo *ex post-facto* demonstraram a relevância do PIBID para a formação dos universitários, posto que foram identificadas diferenças substantivas na qualidade do aprendizado dos bolsistas, quando comparados a outros aprendizes que não tiveram a mesma fortuna de se submeterem às experiências brindadas pelo referido programa institucional. Depreende-se, portanto, que o aprendizado dos bolsistas PIBID é qualitativamente superior ao dos não bolsistas, independentemente do conceito do curso de pertença no ENADE e do turno de funcionamento. (ARAÚJO *et al.*, 2018, p. 15)

Entretanto, o efeito da participação no PIBID transcende as implicações no âmbito da performance acadêmica, que Araújo *et al.* (2018) constataram, ou na esfera do desenvolvimento de habilidades sociais, que Zutião *et al.* (2018) identificaram.

Oliveira (2017) constatou que os participantes do PIBID puderam ressignificar as crenças sobre a profissão e o trabalho docente. Nas palavras do autor:

O PIBID trouxe possibilidades de ressignificação das próprias crenças dos integrantes acerca do trabalho docente e/ou da profissão. Os participantes dizem, muitas vezes, ressignificar suas próprias crenças à medida que desenvolvem e participam do projeto [...] (OLIVEIRA, 2017, p. 920)

O autor observa que o PIBID não atua como uma “maquiagem” que distorce a dura realidade da escola pública atual, de modo a fazer com que os universitários participantes se iludam ingenuamente, mas possibilita aos licenciandos encontrar novos sentidos e vislumbrar alternativas para superar esse complicado *status quo* da educação pública. Nas palavras do autor:

Não se trata de uma proposta que maquia o *modus operandi* da docência no cenário histórico e atual. Como vimos, os participantes estão céticos e conscientes da realidade profissional situada. No entanto, envolver-se no PIBID, a exemplo do que ocorreu com os participantes de Jordão (2013), significou-lhes a atribuição de novos sentidos à escola pública, bem como a descoberta de outros caminhos possíveis de ação do magistério diante da constatação de problemas existentes em sala de aula [...]. [...] Talvez guiados pelas discussões teóricas, cultura da confiança e desejo de mudança coletiva e colaborativamente produzidos, como consta das programações do projeto, esses integrantes, ao invés de reforçarem a imagem decadente do professor, optam, por meio da ação, por ressignificarem o *status quo* da docência. Uma característica essencial sobre esse fato é os integrantes do PIBID – formador de professores, professores supervisores e alunos – sentirem-se pares, cúmplices, unimúltiplos [...]. (OLIVEIRA, 2017, p. 921)

Fundamentando-se em Gomes *et al.* (2015), Oliveira (2017) explica que as experiências compartilhadas que os participantes do PIBID têm reconstruem as percepções que eles possuem de ser professor. Nas



palavras do autor:

Para Gomes et al. (2015, p. 86), é inegável a condição que a “docência compartilhada” provoca nos pibidianos ao lhes oportunizarem momentos de crescimento mútuo. Nesse caso, os conhecimentos prévios, adquiridos, são compartilhados, ideias são expostas e o sentido da aprendizagem, da escola e da educação é (re)construído. Além disso, no desenvolvimento do PIBID, o encontro com o/outro/s possibilita outras mediações. Para Mateus (2011, p. 190), “é na experiência com o outro que (re)criamos nossas identidades, aquilo que somos e que desejamos ser”. (OLIVEIRA, 2017, p. 921)

O estudo de Gomes e Souza (2016) chegou às mesmas conclusões que Oliveira (2017), sobre os impactos do PIBID na constituição dos participantes em professores. Segundo as autoras, o programa viabiliza a tomada de consciência da realidade da escola, conhecimento este que atua como fundamento para qualificar as reflexões acerca da escolha da profissão e do compromisso de trabalhar na formação das futuras gerações.

As autoras explicam que “[...] diferentes relatos e expressões dos participantes demarcam que a participação no programa favorece uma experiência diferenciada que contempla, para além dos estudos teóricos, o conhecimento da realidade escolar [...]” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 151). Um dos participantes de seu estudo relata: “As ações do PIBID me auxiliaram a entender como o universo dentro da escola é visto de uma forma na academia, e na realidade é de outra forma na prática”. (GOMES; SOUZA, 2016, p. 153).

As autoras também esclarecem que, para os participantes do PIBID, “[...] o conhecimento teórico adquirido na formação não basta para garantir uma formação de qualidade, pois é a experiência de reconhecimento cotidiano da profissão que parece embasar a autenticidade em tornar-se professor [...]” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 151).

Outro desdobramento positivo da experiência no PIBID, que Oliveira (2017) identificou, foi o desenvolvimento da autonomia no tratamento dos conhecimentos, que os participantes do programa tiveram. Segundo o autor, na medida em que o PIBID lança os licenciandos para o contexto da atuação docente, na qual estão implicadas as ações de observação e reflexão sobre a prática, os futuros professores são impulsionados a lidar com o conhecimento científico de modo ativo e autônomo, ou seja, aplicando-o de forma consciente e conforme a realidade concreta, após submetê-lo a uma análise crítica - ao invés de reproduzi-lo segundo as determinações de outrem. Aliás, deriva - dessa competência - a criatividade para tornar passível de ensino um conhecimento acadêmico. Nas palavras do autor:

Como podemos inferir, se o PIBID aposta em atividades de observação, de diagnóstico e de intervenção escolar, certamente possibilita, como detectou o estudo de Mafra e Corrêa (2015), o desenvolvimento de várias capacidades docentes, entre elas, a de transposição didática, isto é, a capacidade de transformar o conhecimento científico em um conhecimento ensinável. Com efeito, a vivência em sala de aula, o envolvimento, a integração, seguidas de um plano de ação, contendo reflexão e investigação crítica sobre a própria prática do exercício, transformam a realidade [...]. (OLIVEIRA, 2017, p. 922)

Outro resultado, relacionado à autonomia, que foi identificado por Oliveira (2017), é que o PIBID possibilita um estreitamento da relação teoria-prática. A natureza do programa, segundo o autor, impulsiona a problematização das ações docentes, a qual é instrumentalizada por reflexões, leituras, discussões e tomadas de consciência, e dá à prática pedagógica novos sentidos e rumos. Oliveira (2017) menciona

também a oportunidade que os participantes do PIBID têm de consolidar sua decisão acerca da escolha da profissão, de ter certeza de se, de fato, ser professor é o que desejam.

Outro achado importante do estudo de Oliveira (2017) é a conscientização crítica que os participantes do programa têm acerca da realidade contextualizada das escolas, ou seja, da variedade de situações (realidades) que se pode encontrar no trabalho docente, dependendo do contexto. Os participantes do PIBID que fizeram parte do estudo do autor explicitaram o reconhecimento de realidades até então não conhecidas ou que, imaginadas apenas, eram distintas do que se mostrou para eles na experiência em sala de aula, no fazer.

Em suma, principalmente os dados trazidos por Oliveira (2017), indicam que o PIBID surge como uma resposta à necessidade de formação docente alinhada aos desafios atuais do “ser professor”, agregando múltiplos bens à formação dos futuros professores.

Outra dimensão da experiência no PIBID é a percepção relativa à gestão escolar. O trabalho de Santos *et al.* (2013) identificou que a compreensão do que é a gestão escolar se transforma a partir da vivência dos bolsistas no programa. Nas palavras das autoras,

Foi perguntado também aos alunos que participam do PIBID se ao ingressarem neste programa suas concepções sobre gestão escolar sofreram mudanças e responderam; “Sim, pois não sabia a amplitude do ser gestor, e agora tendo contato com o eixo de gestão foi que percebi que não é apenas mandar e desmandar, é coordenar o meu trabalho e de todos o que fazem parte da escola” [...] “Com certeza [...] quando temos contato de fato percebemos que é uma relação bem mais complexa do que se imagina, afinal estar na gestão é estar à frente da tomada de decisões e como tal agrega muitos conflitos [...]” (SANTOS *et al.*, 2013, p. 7).

Semelhante constatação foi feita por Oliveira *et al.* (2017), que identificaram os desafios de ser gestor na promoção da educação inclusiva, especificamente. Segundo as autoras: “As observações permitiram constatar as dificuldades em efetivar a educação inclusiva [...]” (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 19602) e “[...] o trabalho desenvolvido contribuiu para nossa formação, pois identificamos os desafios das instituições para a concretização da educação inclusiva” (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 19607).

Portanto, essas experiências em torno da atividade de gestão também foram importantes na formação dos licenciandos participantes do PIBID.

#### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES E NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE DOCENTE**

Paniago *et al.* (2018) chamam a atenção para a complexidade do exercício da docência na atualidade, a qual é marcada pelos efeitos das recentes transformações científicas e tecnológicas. As autoras também destacam os vícios que a formação de professores sofre: “[...] a desconexão dos conhecimentos trabalhados na formação em relação ao cotidiano da escola; a fragmentação curricular; a priorização demasiada na área disciplinar, em prejuízo da formação sociopedagógica [...]” (PANIAGO *et al.*, 2018, p. 4).

Adicionalmente Paniago *et al.* (2018) lembram que a formação dos professores se dá no decorrer de toda a vida, nas fases pré e pós licenciatura, quando, respectivamente, os licenciandos formam uma concepção de “ser professor” (com base em suas experiências como estudantes da educação básica) e quando eles, já egressos da universidade, acumulam experiências no exercício da profissão.

Assim, baseando-se nessas considerações de Paniago *et al.* (2018), tem-se uma conjuntura na qual, de um lado, há o difícil desafio de ser professor em uma sociedade complexa - marcada pela presença das novidades tecnológicas e científicas - e, de outro, existe uma formação que, como uma lacuna entre as experiências anteriores e posteriores à licenciatura, caracteriza-se por um distanciamento do que se

aborda na universidade em relação ao que acontece no cotidiano real da escola.

Dentro desse cenário, Silva *et al.* (2018) preconizam que a formação inicial dos professores favoreça vivências no *lócus* de atuação dos futuros docentes (escola), integrando os três tipos de conhecimento que compõem a formação do professor: o teórico, o prático e o vivencial. Os autores explicam que a introdução dos licenciandos na escola deve ser parte da formação dos professores, para que não haja fragmentação.

O estudo de Oliveira (2017, p. 922), no relato de um dos seus participantes, que é bolsista do PIBID, indicou que o programa favorece a atitude de relacionar todos os conhecimentos que integram a compreensão do fenômeno educacional, de modo que os procedimentos sejam baseados na teoria, mas também atuem como um orientador para o tratamento crítico dos conceitos.

[...] O professor não é só aquele que está na sala de aula e ministra um conteúdo feito por outros. Por exemplo, ele deve ser um professor pesquisador! Então, o PIBID auxilia nisso. O professor tem que estar sempre refletindo sobre a sua prática. [...] Pesquisando, colocando as teorias, refletindo e colocando-as em prática nas suas aulas [...].

Então, a fim de promover a inserção dos futuros professores na escola, e instrumentalizá-los com a aquisição de novas competências e percepções que a prática propicia, o PIBID tem oportunizado aos seus participantes uma série de vantagens que impactam em sua formação como professores.

Dentre essas vantagens, Oliveira (2017) constatou que os participantes do programa que fizeram parte de sua investigação puderam ressignificar as crenças sobre a profissão e o trabalho docente, de modo a tomarem consciência das reais dificuldades inerentes à docência, mas também a se imbuírem de uma motivação para atuar criativamente, alternativamente, para superar esses desafios. Além dessa ressignificação, a vivência dos participantes também permitiu consolidar a certeza em relação à escolha da profissão. Desse modo, os participantes do PIBID tendem a perceber sua atuação como ação crítica e proativa, isto é, ao mesmo tempo consciente dos desafios e engajada para superá-los por meio de práticas inovadoras.

O autor identificou, ainda, que os participantes do PIBID estreitaram a relação entre as dimensões da teoria e da prática, instrumentalizando-se para compreender as variações que o contexto impõem no exercício da profissão, bem como para agir com autonomia no ajuste das ações a serem adotadas nas diversas e imprevisíveis situações problemáticas que aparecem diariamente, confirmando a afirmação de Silva *et al.* (2018, p. 4), para quem, baseando-se em Shulman (1986), [...] somente a partir da prática, ou seja, da sua atuação como docente, o professor irá aprender a lidar com as surpresas e incertezas da sala de aula”. Assim, os licenciandos do PIBID tendem a ser professores capazes de, na imprevisibilidade da docência, vislumbrar soluções que respondam a situações adversas na dinâmica de seu trabalho.

Outros dados significativos são os trazidos por Zutião *et al.* (2018) e Araújo *et al.* (2018), segundo os quais, respectivamente, os licenciandos do PIBID demonstraram possuir algumas habilidades sociais (não identificadas de forma idêntica em quem não participava do programa) e apresentaram melhor rendimento acadêmico - também em comparação com esse outro público. Por isso, pode-se esperar que os licenciandos do PIBID sejam universitários dedicados à sua formação e disponham de habilidades que os tornam resilientes em situações de adversidade ou capazes de se autocontrolar, em ocasiões de exposição.

Outro aspecto é que o PIBID apresenta como um dos seus objetivos “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”. Tardif (2014 apud SILVA *et al.*, 2018) dá ao corpo de “saberes dos professores” uma pluralidade, afirmando que esses se enquadram em um dos seguintes quatro tipos: oriundos das teorias da educação; relativos às disciplinas específicas (Geografia, História, Língua Portuguesa, e assim por diante); curriculares (que se referem aos currículos que norteiam

seu planejamento e a escolha das estratégias de ensino); e experienciais, que são aqueles que resultam da prática docente. Ao lançar os licenciandos para dentro da escola, o PIBID oportuniza a construção dos saberes experienciais, oportunizando, inclusive, que essa experiência seja elemento de base para reconstruí-rem, crítica e permanentemente, os outros três saberes. Assim, pode-se esperar dos bolsistas do programa a competência de analisar os referenciais teóricos da educação a partir de uma experiência concreta na área, relacionando teoria e prática e adotando uma atitude de fundamentação de seus procedimentos em conceitos veiculados na literatura. Em suma, pode-se esperar desses futuros professores uma postura de “professor pesquisador”.

Outro aspecto importante é a implicação da vivência no PIBID em relação à concepção de gestão escolar, que o trabalho de Santos *et al.* (2013) identificou: para os bolsistas que foram ouvidos no estudo das autoras, a participação no programa alterou a compreensão do que é ser gestor em uma escola, pois puderam tomar consciência dos desafios inerentes à função. De modo mais específico e relacionado à educação inclusiva, Oliveira *et al.* (2017) também puderam compreender as dificuldades e a complexidade envolvidas na efetivação dessa vertente educacional.

Destarte, embora o PIBID enfoque a iniciação à docência, dois trabalhos na literatura também mostraram a influência do programa sobre a percepção que os participantes têm sobre ser gestor de uma escola, aspecto este que deve interferir em sua identidade docente, já que, como apontaram Faria e Souza (2011), a identidade está aberta permanentemente à reconstrução, mediada pela relação do indivíduo com seu contexto.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve o objetivo de compreender os aspectos do PIBID que orientam a participação dos licenciandos nas atividades dentro das escolas públicas, bem como entender a identidade profissional que esses fundamentos do programa promovem.

Foi feita revisão bibliográfica, na qual se destacaram os artigos de Loguercio e Del Pino (2003, Faria e Souza (2011), Santos *et al.* (2013), Oliveira (2017), Oliveira *et al.* (2017) Araújo *et al.* (2018), Silva *et al.* (2018), Paniago *et al.* (2018) e Zutião *et al.* (2018), além do Decreto 7.219/2010 (BRASIL, 2010) e da Portaria 46, de 2016 (CAPES).

Os dados encontrados na literatura sugerem que os participantes do PIBID se caracterizam por algumas qualidades cujo desenvolvimento o programa favorece, podendo-se estabelecer uma noção geral de identidade desses futuros professores participantes do programa. Os bolsistas são profissionais que, com a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar durante sua formação inicial, compreendem a relação das teorias pedagógicas com as práticas docentes como uma unidade na qual os dois elementos que a compõem (teoria e prática) se influenciam reciprocamente. Ou seja, que a experiência concreta conecta o que se estuda ao que se faz: ata-se os procedimentos aos conceitos. Tal fato sugere que os participantes do PIBID têm a possibilidade de romper com a fragmentação que marca os cursos de formação inicial, que Paniago *et al.* (2018) trazem à tona, e de atender ao preconizado por Silva *et al.* (2018). E fica claro que um os objetivos do PIBID, expresso nos documentos legais que orientam o programa, tem sido cumprido. O corolário desse êxito é a tendência de esses profissionais se tornarem “professores pesquisadores”.

Ademais, como trouxe Oliveira (2017), a participação no PIBID dá aos licenciandos instrumentos para desenvolver a autonomia, a capacidade de resolver problemas e imprevistos inerentes à prática docente e atribuir um sentido positivo à profissão, de modo a vislumbrar alternativas criativas para a superação das dificuldades que o exercício do magistério impõe.

Outro diferencial que marca a formação dos participantes do programa enquanto professores é o desenvolvimento de habilidades que os que não participam do PIBID não apresentam. O estudo de Zutião *et al.* (2018) mostrou essa exclusividade. Sobre a habilidade de “Autocontrole da agressividade”, as autoras

destacam que “[...] aqueles que tiveram algum tipo de experiência prática (trabalho, estágio ou PIBID) tiveram mais oportunidades de contato direto com diferentes pessoas e opiniões e foram expostos mais vezes a críticas e advertências [...]” (ZUTIÃO *et al.*, 2018, p. 272). Acerca da habilidade de “Autoexposição a desconhecidos e situações novas, as autoras esclarecem que:

[...] nos estágios, os alunos estão constantemente se expondo a desconhecidos e situações novas, visto que muitos, na maior parte das vezes, nunca tiveram contato com a sala de aula e/ou com alunos com e sem deficiência. Além disso, durante os estágios, uma vez que os alunos aplicam diferentes atividades e têm contato com diferentes professores, alunos, funcionários, direção e coordenação da escola, acabam vivenciando novas situações e tendo que se adaptar a elas [...]. (ZUTIÃO *et al.* 2018, p. 273)

Entende-se que a posse dessas habilidades empodera os futuros professores no enfrentamento das dificuldades implicadas no exercício da profissão.

Outro elemento da formação dos licenciandos participantes do PIBID é a postura investigativa que esses futuros professores valorizam e adotam. No estudo de Oliveira (2017), um dos participantes da pesquisa do autor, bolsista do PIBID, concluiu:

Porque se consolida geralmente numa ação prática, o PIBID auxilia a gente a pensar noutras visões que temos de professor. O professor não é só aquele que está na sala de aula e ministra um conteúdo feito por outros. Por exemplo, ele deve ser um professor pesquisador! Então, o PIBID auxilia nisso. O professor tem que estar sempre refletindo sobre a sua prática [...] (OLIVEIRA, 2017, p. 922)

Nesse relato, evidencia-se a percepção que o PIBID proporciona, de que implicado no ato da docência está a postura investigativa, a atitude reflexiva. Mais uma vez, confirma-se a possibilidade que o PIBID traz de atrelar a teoria com a prática e se mostra que a realização do programa tem atendido a um dos objetivos expressos no texto do Decreto que o instituiu: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010).

Em suma, entendendo a identidade como fenômeno permanentemente aberto à incorporação de novos conteúdos, conforme explicaram os sociólogos explorados no estudo de Faria e Souza (2011), pode-se esperar que os pibidianos se formem, se percebam como profissionais conscientes, autônomos, pesquisadores, sujeitos da práxis e resilientes para encarar os desafios da docência.

Por fim, foram também encontrados dados que indicam um impacto da participação no PIBID sobre a concepção do que é ser gestor, aspecto este que igualmente atua na construção da identidade docente, podendo-se esperar que esses profissionais tenham empatia com o gestor, por conhecer os desafios ligados à função.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adriana Castro; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; COELHO, Afrânio de Araújo. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1–22, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e172839.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.: MEC, 2010.



Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.: CAPES, 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/04.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

GOMES, Cláudia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 147-156, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00147.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros; DEL PINO, José Cláudio. Os discursos produtores da identidade docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/02.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

OLIVEIRA, Aryane; SCHAPLINSKY, Silvia Alessandra; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro. Relato de experiência do projeto PIBID Pedagogia-Gestão Escolar com foco na educação inclusiva: um olhar para a dislexia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2017. p. 19, 2017. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27116\\_13692.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27116_13692.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

OLIVEIRA, Hélio Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. (56:3), p. 913-934, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v56n3/2175-764X-tla-56-03-00913.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; DA ROCHA, Simone Albuquerque. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-31, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e190935.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

SANTOS, Rayane Pedrosa dos.; COSTA, Antonia Flávia Moraes da; PESSOA, Janaira Suelly Soares; PIRES, Maria da Conceição; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. A vivência na gestão escolar no contexto do PIBID: numa perspectiva formativa. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5, 2013.. Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista, v. 1, n. 2, Vitória da Conquista, p. 19599-19608, 2013.

Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_1796\\_2260359b8976ef273e8c24cfaba24d98.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1796_2260359b8976ef273e8c24cfaba24d98.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

SILVA, Delano Moody Simões; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-22, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v20/1983-2117-epec-20-e9526.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

ZUTIÃO, Patrícia; COSTA, Carolina Severino Lopes da; LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues. Habilidades sociais em universitários com diferentes experiências de preparação para o trabalho. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 261-276, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n2/1413-6538-rbee-24-02-0261.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.