

SABERES DOCENTES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL**TEACHER KNOWLEDGE AND DEVELOPMENT OF TEACHING IN INITIAL
TEACHER EDUCATION****Ingrid Ailla Prates Moreno¹**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

ORCID – <https://orcid.org/0009-0002-0765-9222>**Dulcinéia da Silva Adorni²**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

ORCID – <https://orcid.org/0009-0007-1670-6509>

620

Resumo

Este artigo discute como os saberes docentes são construídos e mobilizados na formação inicial e de que modo participam da constituição da docência. Desenvolve-se um ensaio bibliográfico baseado no diálogo entre estudos sobre saberes profissionais, aprendizagem da docência e experiência formativa, especialmente Tardif (2014), Imbernón (2000), Bondía (2002), Silva e Alves (2020) e Silva e Rios (2018). A análise organiza-se em dois eixos: a pluralidade e a mobilização dos saberes docentes; a aprendizagem da docência nas relações estabelecidas com a escola. Argumenta-se que a inserção escolar pode favorecer a constituição da docência quando as situações vividas são interpretadas, discutidas e relacionadas aos conhecimentos da formação. A experiência, por si só, não assegura aprendizagem: sua dimensão formativa depende das condições de participação e reflexão. O estudo contribui para distinguir a aquisição de conhecimentos, a produção de aprendizagens e a constituição de modos de compreender e exercer a docência.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência. Experiência formativa. Formação inicial. Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

A docência é constituída a partir de diferentes saberes e aprendizagens desenvolvidas ao longo da trajetória formativa e profissional dos professores. Esse processo envolve não apenas os conhecimentos teóricos

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, tem experiência na área de Educação, com ênfase no processo de Alfabetização e Letramento, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, e pesquisadora da formação de professores. Email: ingridailla.ip@gmail.com.br

² Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Pesquisa formação docente, práticas formativas e aprendizagens docentes. Email: dsadorni@gmail.com

adquiridos na formação acadêmica, mas também as experiências vividas no cotidiano escolar, as relações estabelecidas no ambiente educativo e as reflexões realizadas sobre a própria prática.

A presença da escola na formação inicial, entretanto, não significa que toda vivência produza conhecimento profissional. Observar uma aula, planejar uma atividade ou enfrentar um imprevisto pode ampliar a compreensão do ensino, mas também pode apenas reproduzir rotinas quando falta espaço para analisar as escolhas feitas e suas consequências. Essa tensão torna necessário investigar a relação entre aquilo que o licenciando aprende, os saberes que mobiliza e o modo como passa a compreender seu lugar na profissão.

O artigo parte da seguinte questão: como os saberes docentes são construídos e mobilizados na formação inicial e de que modo participam da constituição da docência? Seu objetivo é discutir as relações entre saberes profissionais, aprendizagem e experiência escolar, delimitando as condições sob as quais o contato com a prática pode adquirir sentido formativo. Por constituição da docência compreende-se aqui o processo, sempre inacabado, pelo qual o futuro professor elabora conhecimentos, critérios de ação e sentidos sobre ensinar, em relação com outros profissionais, estudantes e instituições.

Trata-se de um ensaio bibliográfico elaborado a partir de um recorte do referencial teórico de uma pesquisa de conclusão de curso em Pedagogia. Foram selecionadas, entre as obras já mobilizadas nessa pesquisa, aquelas diretamente relacionadas aos três conceitos que organizam o problema: saberes docentes, aprendizagens da docência e experiência na escola. Tardif (2014) e Nunes (2001) contribuem para delimitar a pluralidade dos saberes; Imbernón (2000) e Cunha (2014) permitem discutir a formação profissional; Larrosa Bondía (2002), Silva e Alves (2020), Silva e Rios (2018) e Silva e Nascimento (2022) ajudam a examinar a aprendizagem nas experiências escolares. A leitura foi organizada pela comparação de aproximações e diferenças entre essas contribuições, sem pretensão de levantamento exaustivo ou revisão sistemática. Não são analisados neste artigo as narrativas produzidas na pesquisa de origem.

O desenvolvimento articula, inicialmente, as diferentes fontes dos saberes docentes e sua mobilização na formação inicial. Em seguida, discute como as relações estabelecidas com a escola podem participar da aprendizagem da docência. Por fim, aborda o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como contexto em que essas relações podem contribuir para a constituição da docência. As considerações finais retomam a questão-problema e delimitam o alcance da discussão bibliográfica.

SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL

A aprendizagem da docência se constitui em um processo contínuo, dinâmico e situado, que se inicia na formação inicial e se prolonga por toda a trajetória profissional. Esse processo não se restringe à apropriação de conhecimentos teóricos ou técnicos, mas envolve a articulação de diferentes saberes que se constroem, se mobilizam e se transformam nas interações vividas nos espaços formativos e nas práticas educativas. Nesse sentido, aprender a docência implica compreender a profissão como um campo de saberes em constante elaboração, marcado pelas experiências, pelos contextos institucionais e pelas relações estabelecidas com os sujeitos do processo educativo.

Essa compreensão articula-se à perspectiva de Imbernón (2000, p. 58), ao afirmar que “a formação inicial deve fornecer as bases” para a construção de um “conhecimento pedagógico especializado”, um conhecimento que não se limita à dimensão técnica, mas envolve saberes da prática, construídos e ressignificados ao longo da trajetória profissional. Assim, a formação inicial não oferece respostas para todas as situações que o futuro professor encontrará. Ela proporciona fundamentos para interpretar situações, examinar suas escolhas e ampliar progressivamente seus modos de compreender a profissão.

As bases oferecidas pela formação inicial precisam ser mobilizadas diante das situações concretas de ensino. Conhecer uma teoria pedagógica, um conteúdo ou uma orientação curricular não significa saber, desde o início, como relacioná-los às necessidades de uma turma. Entre conhecer e ensinar, o licenciando precisa considerar os objetivos da aula, as características dos estudantes, as formas de

apresentar o conteúdo e as condições da escola. A formação profissional docente envolve aprender a fundamentar essas decisões e revê-las à luz do que ocorre na prática.

Nessa perspectiva, os saberes docentes são compreendidos não como conhecimentos estáticos, mas como saberes em movimento, que se transformam na relação entre teoria e prática. A ação pedagógica acompanhada de reflexão crítica, possibilita ao licenciando analisar suas escolhas, questionar suas concepções e reelaborar suas formas de atuação. A reflexão, portanto, não deve aparecer como uma consequência automática da experiência. É preciso perguntar o que o licenciando teve a oportunidade de observar, que problemas identificou, com quem pôde discuti-los e como relacionou essas situações aos conhecimentos estudados na universidade.

Para compreender quais conhecimentos podem ser mobilizados nessas decisões, Tardif (2014) distingue saberes provenientes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. A classificação permite reconhecer diferentes fontes, mas não implica que sejam utilizados separadamente. Em uma mesma situação pedagógica, o professor pode precisar articular conhecimentos sobre o conteúdo, orientações curriculares, fundamentos educacionais e avaliações construídas no contato com os estudantes.

Ao preparar uma atividade, por exemplo, um licenciando pode precisar compreender o conteúdo, interpretar orientações curriculares, escolher formas de explicá-lo e ajustar a proposta diante das respostas dos estudantes. O exemplo ilustra uma possibilidade de articulação entre saberes. Seu valor analítico está em mostrar que mobilizar saberes envolve decisões situadas: conhecer uma categoria teórica ainda não equivale a saber agir em uma turma específica.

Os saberes da formação profissional são oriundos das ciências da educação e das teorias pedagógicas, constituindo-se como um conjunto de conhecimentos sistematizados que fundamentam a atuação docente. Na literatura, esses saberes oferecem conceitos e perspectivas para compreender o ensino, a aprendizagem, a escola e as responsabilidades da profissão. Sua contribuição não se limita a indicar

procedimentos: eles podem ajudar o futuro professor a formular questionamentos sobre práticas que, à primeira vista, lhe parecem naturais ou inevitáveis.

Isso não significa que todo conhecimento estudado na universidade seja imediatamente aplicado em sala de aula. A relação entre a formação acadêmica e a ação pedagógica exige interpretação. Ao se deparar com uma dificuldade de aprendizagem, por exemplo, o licenciando precisa examiná-la antes de decidir como agir. O conhecimento profissional pode ampliar as perguntas que ele faz sobre a situação e fundamentar as alternativas que considera.

Tardif (2014), ao abordar os saberes profissionais dos professores, destaca os saberes disciplinares, relacionados aos conhecimentos das áreas específicas que se ensina; os saberes curriculares, que dizem respeito à forma como o ensino é organizado e prescrito nos programas, documentos e orientações oficiais; e, os saberes experienciais, construídos e ressignificados no exercício da prática docente, a partir das vivências cotidianas do professor.

Os **saberes disciplinares** estão relacionados às áreas específicas de conhecimento. Em síntese, os saberes disciplinares correspondem aos conhecimentos dos campos que integram a formação do professor. Nesse sentido:

[...] saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. [...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, ... (Tardif, 2014, p. 38).

Na Licenciatura em Pedagogia, sua discussão precisa considerar a amplitude dos conhecimentos com os quais o futuro docente trabalhará, sem reduzir o ensinar ao domínio isolado de conteúdos. Conhecer um assunto é indispensável, mas o trabalho pedagógico também existe selecionar aspectos relevantes, estabelecer relações entre eles e buscar formas de torná-los compreensíveis para os estudantes.

Os saberes curriculares, por sua vez, estruturam-se nos programas escolares e prescrições curriculares, definido o que deve ser ensinado e como esse ensino se organiza

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e

apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (Tardif, 2014, p. 38)

Portanto, os saberes curriculares não chegam ao professor com uma descrição completa de cada aula que deverá realizar. Entre uma orientação curricular e a atividade desenvolvida com os estudantes, há um trabalho de leitura, planejamento e decisão. Considerar esses saberes na formação inicial permite compreender que o licenciando também precisa aprender a interpretar o currículo e a relacioná-lo às condições em que o ensino acontece.

Na preparação do ensino, saberes disciplinares e curriculares se relacionam. O futuro professor precisa compreender o que pretende ensinar e situar esse conhecimento nos objetivos e na organização do que pretende ensinar e situar esse conhecimento nos objetivos e na organização do trabalho escolar. Para transformar tais orientações em uma atividade, também mobiliza conhecimentos pedagógicos: escolhe como abordar o conteúdo, considera as possibilidades de aprendizagem e analisa posteriormente o que ocorreu. A experiência dessa atividade pode, então, oferecer novas questões para suas decisões.

Os saberes experienciais são construídos na prática e nas interações cotidianas da profissão. Trata-se de saberes que emergem da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, habilidades, saber-fazer e saber-ser (Tardif, 2014, p. 39). Diferentemente dos saberes aprendidos na formação acadêmica, esses conhecimentos nascem da prática cotidiana e ganham sentido por serem constantemente experimentados e reconstruídos na realidade escolar.

Nesse processo, o professor desenvolve formas próprias de agir, resolver problemas e tomar decisões pedagógicas, que se consolidam ao longo do tempo, mas permanecem abertas à transformação. Não se trata de um saber acabado, mas de um conhecimento em permanente (re)construção. Também por isso, vivenciar uma situação não basta para convertê-la em saber profissional. Uma atividade pode ser repetida sem que suas razões e seus efeitos sejam examinados. Seu potencial formativo cresce quando o sujeito pode descrever o que aconteceu, confrontar suas

expectativas com o corrido, dialogar com outros professores e reconsiderar suas decisões.

Cunha (2014) chama atenção para os significados que os professores atribuem aos próprios saberes em contextos sociais e institucionais. Essa perspectiva impede tratar a aprendizagem da docência como um processo exclusivamente individual. Aquilo que o licenciando consegue observar, experimentar e discutir depende também das relações estabelecidas na escola e das oportunidades de participação que lhe são oferecidas. A experiência profissional, portanto, não resulta apenas da presença do sujeito em determinado espaço, mas das formas pelas quais ele participa das atividades e interpreta o que vive.

As categorias de Tardif permitem identificar a fonte dos saberes docentes. Na formação inicial, a questão não se limita a reconhecer essas fontes: envolve compreender como o licenciando relaciona os conhecimentos estudados às situações escolares, justifica escolhas pedagógicas e reconsidera interpretações diante o que vive. Esse movimento depende das oportunidades de participação e diálogo oferecidas durante a formação.

APRENDER A DOCÊNCIA NA RELAÇÃO COM A ESCOLA

A mobilização dos saberes docentes nas situações escolares envolve um processo de aprendizagem. Ao observar uma aula, participar do planejamento ou discutir uma atividade realizada, o licenciando pode rever o modo como compreende a docência e as decisões necessárias para exercê-la. Essas aprendizagens não dizem respeito apenas à aquisição de conteúdos ou técnicas, pois também se constroem nas relações com os sujeitos que participam do trabalho escolar. Nesse sentido, Silva e Alves (2020, p. 3) apontam que:

[...] a aprendizagem da docência é constituída, também, pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos no processo de formação inicial. São relações que se evidenciam em diferentes focos, mas que convergem para singularidades do campo da docência. Assim, são relações entre professores em exercício e licenciando; relações de saberes no campo da teoria e prática, bem como relações que se evidenciam nas práticas cotidianas do fazer docente.

A contribuição dos autores permite compreender que aprender a ensinar é um processo realizado pelo licenciando, mas não de maneira de isolada. A aproximação com a escola o coloca em contato com professores, estudantes e situações de ensino que exigem decisões nem sempre previstas durante o planejamento. As relações estabelecidas nesse espaço podem ampliar sua compreensão da profissão, sobretudo quando há oportunidade de conversar sobre as escolhas pedagógicas e de refletir sobre o que aconteceu nas aulas.

Desse modo, a aprendizagem da docência não se limita à dimensão individual, mas se constitui na relação do outro, em um movimento de interação e partilha. Silva e Alves (2020, p.3) caracterizam a relação homóloga como “um modo de aprender com o outro, na convivência diária do tecer a profissão docente”. Aprender com o outro, entretanto, não equivale repetir suas ações. Ao acompanhar o trabalho de um professor, o licenciando pode buscar compreender por que uma atividade foi escolhida, como foi conduzida e que alternativas poderiam ser consideradas diante das respostas dos estudantes. Essa análise permite reconhecer tanto as possibilidades quanto os limites das práticas observadas.

O planejamento também pode se tornar objeto de aprendizagem. Ao preparar uma atividade, o futuro professor considera o que pretende ensinar, os conhecimentos da turma e as estratégias podem favorecer sua participação. A realização da aula permite comparar essas previsões com o que aconteceu. Quando uma explicação não produz a compreensão esperada ou uma questão dos estudantes exige outro encaminhamento, o licenciando precisa avaliar suas escolhas e considerar possíveis ajustes. A discussão dessas situações com professores da escola pode ampliar sua interpretação do ocorrido.

A possibilidade de retomar o que ocorreu mostra que aprender a docência não equivale a executar corretamente uma sequência previamente definida. O licenciando pode identificar questões que não havia considerado, relacioná-las ao que estudou na universidade e rever suas interpretações. As situações escolares passam, assim, a suscitar novas perguntas para a formação, enquanto os conhecimentos acadêmicos oferecem perspectivas para analisá-las.

Nem toda participação em atividades escolares, contudo, se converte em experiência formativa. Bondía (2002, p.21) afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Ao distinguir experiência de informação, o autor também adverte que “a informação não é experiência” (Bondía, 2002, p.21). Essa distinção ajuda a questionar a quantidade de atividades realizadas como medida suficiente da aprendizagem docente. Observar muitas aulas ou reunir numerosos registros não garante que o licenciado tenha examinado os problemas encontrados ou atribuído sentido o que viveu.

A reflexão sobre uma situação pode começar pela descrição do que aconteceu, mas precisa avançar para a análise: o que foi previsto? O que se modificou durante a atividade? Como os estudantes participaram? Que explicações podem ser consideradas para suas respostas? Essas perguntas não asseguram uma conclusão única. Elas permitem, porém que o licenciando estabeleça um diálogo entre suas primeiras impressões e outras interpretações e possa compreender melhor as condições em que a prática se desenvolveu.

A distinção entre participar de uma atividade e atribuir sentido ao que foi vivido aproxima-se da discussão sobre aprendizagens experienciais. Silva e Nascimento (2022, p. 338) as definem como “aquelas oriundas da produção de vivências e experiências que professores/as constroem na/pela atuação profissional”. Os autores tratam de professores em exercício, cuja trajetória não pode ser igualada à de estudantes em formação inicial. Ainda assim, a formação contribui para compreender a experiência como fonte possível de conhecimento profissional. No caso do licenciando, interessa analisar como as primeiras situações vividas na escola começam a ser interpretadas e relacionadas aos saberes construídos durante a formação.

Esse processo depende também das oportunidades oferecidas ao futuro professor. Participar do planejamento com docentes da escola, conhecer os objetivos de uma atividade e poder discuti-la depois de sua realização são condições que favorecem a compreensão do trabalho pedagógico. Quando a participação se restringe à execução de tarefas sem interlocução sobre os objetivos e os resultados,

a presença na escola pode oferecer contato com a rotina, mas poucas oportunidades para elaborar conhecimentos sobre ela.

Silva e Rios (2018, p. 207) ao discutirem a iniciação à docência no PIBID, afirmam que a aprendizagem experiencial “decorre da imersão no contexto de práticas educativas da profissão docente, o que possibilita aprendizagem do ser professor a partir de dimensões atuais da docência”. A inserção na escola, nesse caso, amplia o contato do licenciando com atividades e relações próprias da profissão. Sua contribuição formativa, porém, precisa ser examinada à luz das práticas em que ele participou e das oportunidades que teve para refletir sobre elas.

Ao participar da vida escolar, o licenciando também pode modificar a maneira como compreende seu lugar na docência. Passa a considerar os objetivos da aula, as respostas dos estudantes, as condições institucionais e a responsabilidade pelas decisões pedagógicas. Esse deslocamento não ocorre de modo uniforme nem se completa ao fim da graduação. Programas que favorecem a inserção na escola, como o PIBID discutido por Silva e Rios (2018), constituem contextos nos quais essas relações entre saberes, aprendizagens e sentidos da docência podem ser analisados.

SABERES DOCENTES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO PIBID

Entre as iniciativas de inserção de licenciandos na escola pública, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) permite investigar a relação entre os saberes construídos na universidade e aqueles mobilizados no trabalho escolar. Sua proposta de aproximação entre instituições de ensino superior e escolas de Educação Básica situa o futuro professor em atividades e relações próprias da profissão. Nesse contexto, interessa compreender as oportunidades oferecidas para participar do ensino, dialogar com professores e refletir sobre as experiências vividas.

O PIBID integra as políticas de formação docente e possui objetivos definidos em sua regulamentação e busca estimular a interação da Educação Superior com a Educação Básica, estabelecendo projetos de cooperação que melhorem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública [...] (Frantz; Rausch, 2013, p. 622). Essa cooperação amplia a compreensão do papel da escola na formação inicial. Ela deixa

de aparecer somente como espaço para executar atividades planejadas na universidade e passa a ser compreendida como instituição na qual professores, estudantes e licenciandos participam da elaboração e da análise do trabalho pedagógico. Nessa relação, o professor de Educação Básica pode compartilhar conhecimentos construído no exercício da profissão e discutir com o futuro docente as razões de suas decisões.

Biscaro e Aranda (2024, p.7) observam que:

Nesse ambiente formativo, os licenciandos constroem e reforçam seus conhecimentos profissionais por meio das interações com supervisores, colegas, professores e demais agentes escolares, consolidando assim suas perspectivas sobre a prática docente.

As interações destacadas por Biscaro e Aranda (2024) permitem ao licenciando conhecer interpretações construídas por sujeitos que participam do cotidiano escolar. Uma decisão pedagógica pode responder a características da turma, a objetivos definidos coletivamente ou a condições que não são perceptíveis em uma observação isolada. Conversar sobre essas razões ajuda o futuro professor a compreender uma prática antes de toma-la como modelo a reproduzir.

Os saberes experienciais dos professores em exercício adquirem relevância nessa relação. Um supervisor pode explicar por que alterou uma atividade durante a aula, como interpretou a dificuldade de um estudante ou que aspectos considerou ao reorganizar o planejamento. Para o licenciando, conhecer as razões abre a possibilidade de examinar a docência como um trabalho que exige julgamento pedagógico. O diálogo permite comparar explicações, identificar tensões e relacionar a prática aos conhecimentos da formação acadêmica.

A constituição da docência envolve mais do que desenvolver habilidades para realizar atividades em sala de aula. Inclui os sentidos que o licenciando atribui ao ensino, às responsabilidades da profissão e ao seu próprio lugar no trabalho escola. Nóvoa (2009, p. 30) afirma:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação

são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

O registro das práticas, o diálogo com professores e a reflexão sobre o trabalho, destacados por Nóvoa (2009), mostram que a participação na escola pode envolver mais do que a realização de atividades. Ao analisar as razões de uma decisão e suas consequências, o licenciando relaciona saberes de diferentes origens e começa a elaborar critérios para sua própria ação. Desse modo, o PIBID apresenta possibilidades de participação na constituição da docência. O alcance dessas possibilidades, contudo, depende das experiências efetivamente desenvolvidas e das condições oferecidas para interpretá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão permitiu compreender que os saberes provêm de diferentes fontes e são mobilizados nas situações de ensino. Na formação inicial, os conhecimentos construídos na universidade entram em relação com os saberes disciplinares, curriculares e experienciais quando o licenciando observa a escola, participa das atividades pedagógicas e procura compreender as decisões envolvidas no trabalho docente. Assim, responder à questão que orientou este artigo exige reconhecer tantos os saberes que o futuro professor constrói quanto as maneiras pelas quais os relaciona às situações que vivencia.

A aprendizagem da docência envolve a interpretação dessas situações e o diálogo com professores e outros sujeitos da escola. Ao confrontar o que planejou com o que ocorreu, examinar as respostas dos estudantes e reconsiderar suas escolhas pedagógicas, o licenciando pode elaborar critérios para sua ação e atribuir novos sentidos à profissão. Nesse processo, os saberes participam da constituição da docência ao ajudá-lo a compreender suas responsabilidades e a fundamentar suas decisões. A aproximação com a escola, inclusive por meio programas como o PIBID, oferece oportunidades para essas aprendizagens, cuja realização depende das condições de participação e reflexão.

A contribuição deste artigo está em explicitar a mobilização dos saberes, a aprendizagem nas experiências escolares e a constituição da docência como um processo contínuo, que não se encerra ao final da formação inicial.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. Focos da Aprendizagem Docente. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.3, p.25- 48, novembro 2012 ISSN 1982-5153. Disponível em: https://www.academia.edu/145353555/Focos_da_Aprendizagem_Docente. Acesso em: 24 de fev. 2026.

BISCARO, Adriana de Fatima. Vilela.; ARANDA, Maria Alice de Miranda. Contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos do MATO GROSSO DO SUL. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**. 2024. Disponível em: <https://share.google/7GxIKmYN2dsYQEFNp>. Acesso em: 26 de dez. 2025.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Gerald. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan./abr., 2002, p. 20-28. Acesso em: 29 de out. 2025.

CUNHA, Maria Izabel da. **Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/?lang=pt>. Acesso em: 24 de fev. 2026.

FRANTZ, Matheus Jurgen; RAUSCH, Rita Buzzi. Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME. ISSN 1809-0354 v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013. DOI <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825/2425>. Acesso em: 28 de nov. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. A formação inicial para a profissão docente. In: IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000. Coleção Questões da Nossa Época; v. 77, p. 57-66.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. **Cadernos de formação**. Centro De Formação E Aperfeiçoamento Profissional

Lisboa, 1988. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-3>. Acesso em: 03 de dez. 2025.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes E Formação De Professores: Um Breve Panorama Da Pesquisa Brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 de fev. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/104495807/Saberes Docentes e Forma%C3%A7%C3%A3o Profissional TARDIF 2014](https://www.academia.edu/104495807/Saberes_Docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional_TARDIF_2014). Acesso em: 04 de dez. 2025.

SILVA, Fabrício Oliveira da; ALVES, Ingrid da Silva. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. X, p. 01-26, e020104, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100274. Acesso em: 24 de fev. 2026.

SILVA, Fabricio Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, jan./abr. 2018 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 24 de fev. 2026.

SILVA, Fabrício Oliveira da; NASCIMENTO, Edna Gama do. Aprendizagens experienciais da docência: narrativas de professores/as alfabetizadores/as. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 32, n. 2, p. 338–353, 2022. DOI: 10.18224/frag.v32i2.12185. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/12185>. Acesso em: 7 mai. 2026.