

Refletir a prática: os diários reflexivos na constituição da práxis docente no PIBID

Isabelle Ottoni Silva¹
Mergenfel A. Vaz Ferreira²
Danielle de Almeida Menezes³

RESUMO

O presente artigo analisa como a participação de licenciandos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento da práxis pedagógica (PIMENTA; LIMA, 2004). Adoto uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de diários reflexivos produzidos durante dezoito meses de minha atuação no Subprojeto Interdisciplinar de Línguas Adicionais com Crianças, desenvolvido em escolas bilíngues da rede municipal pública do Rio de Janeiro. Ancorado nas discussões sobre formação docente, reflexão e aprendizagem profissional, o estudo investiga de que maneira a experiência ativa na escola amplia a compreensão do cotidiano escolar e favorece a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática pedagógica. A análise dos diários permite acompanhar as transformações na forma como compreendi minha experiência no PIBID. Ao longo dos registros, tornam-se mais frequentes reflexões sobre as relações institucionais da escola, minha autonomia pedagógica e a construção da minha identidade profissional. Nesse sentido, o estudo busca compreender como essas experiências foram sendo significadas ao longo da formação e da constituição da minha práxis docente, permitindo que a permanência no PIBID se converta, efetivamente, em experiência formativa.

Palavras-chave: Formação de professores; PIBID; Práxis pedagógica; Identidade docente; Línguas adicionais.

¹ Licencianda em Letras Português-Alemão da UFRJ. Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

² Professora da Faculdade de Letras da UFRJ. Coordenadora de Área do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

³ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora de Área do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

Abstract

This article analyzes how the participation of teacher education students in the Institutional Teaching Initiation Scholarships Program (PIBID) contributes to the construction of teacher identity and to the development of pedagogical praxis (PIMENTA; LIMA, 2004). I adopt a qualitative approach, grounded in the analysis of reflective journals produced over the course of eighteen months during my work in the Interdisciplinary Subproject on Additional Languages with Children, carried out in bilingual schools within the Rio de Janeiro municipal public school system. Rooted in discussions on teacher education, reflection, and professional learning, this study investigates how active experience in the school setting broadens the understanding of everyday school life and fosters the integration of academic knowledge with pedagogical practice. The analysis of the journals allows me to track the changes in how I understood my experience in PIBID. Throughout the entries, reflections on the school's institutional relationships, my pedagogical autonomy, and the construction of my professional identity become increasingly frequent. In this sense, the study seeks to understand how these experiences came to be interpreted over the course of my education and the development of my teaching praxis, allowing my participation in PIBID to effectively become a formative experience.

Keywords: Teacher education; PIBID; Pedagogical praxis; Teacher identity; Additional languages.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um importante desafio da educação contemporânea, sobretudo diante da necessidade de aproximar os conhecimentos produzidos na universidade das demandas concretas da escola básica. Diversos estudos apontam que a fragmentação entre teoria e prática ainda caracteriza parte significativa dos cursos de licenciatura, dificultando a construção de uma identidade profissional articulada às complexidades do trabalho docente (TARDIF, 2014; GATTI, 2010).

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consolidou-se como uma importante política pública de formação docente ao inserir

licenciandos no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros períodos da graduação. Essa aproximação favorece experiências que ultrapassam o estágio supervisionado tradicional, permitindo que a aprendizagem da docência ocorra em diálogo permanente entre universidade, escola e professores da educação básica (AMBROSETTI et al., 2013; PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018).

Compreende-se, nessa perspectiva, que aprender a ensinar não significa apenas dominar conteúdos disciplinares, mas construir saberes profissionais produzidos na própria experiência. Para Tardif (2014), o conhecimento docente é plural e temporal, constituindo-se na articulação entre saberes acadêmicos e experienciais. Em sentido semelhante, Freire (1996) entende a prática pedagógica como práxis, isto é, um movimento permanente de ação, reflexão e transformação da realidade, em outras palavras, uma superação da dicotomia teoria e prática, conforme apontam Pimenta e Lima (2004).

A experiência vivida no contexto escolar oferece inúmeras situações que mobilizam reflexões sobre o fazer docente, e compreender como a prática docente é construída e ressignificada ao longo da experiência permanece como uma questão relevante para os estudos sobre formação. Nesse contexto, os diários reflexivos constituem uma possibilidade de acompanhar as transformações na maneira como o licenciando interpreta o cotidiano escolar, suas próprias práticas e os desafios da docência.

Dessa forma, neste trabalho analiso, por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de diários reflexivos produzidos por mim entre 2025 e 2026, como a experiência estendida no Subprojeto Interdisciplinar de Línguas Adicionais com Crianças, do PIBID da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), contribui para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Os diários reflexivos analisados nesta pesquisa evidenciam que as transformações vivenciadas por mim não se restringem ao domínio de técnicas de ensino. Ao longo do percurso formativo, observa-se um deslocamento gradual do olhar sobre a docência: as inquietações iniciais relacionadas à minha própria atuação cedem espaço para uma compreensão mais ampla das relações pedagógicas, institucionais e investigativas que

constituem o cotidiano escolar. Assim, mais do que registrar acontecimentos, os diários permitem-me acompanhar a constituição da identidade profissional em sua dimensão temporal, tornando-se fonte privilegiada para compreensão de como a experiência é convertida em conhecimento docente.

Além desta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, a análise dos diários reflexivos e, por fim, as considerações finais.

2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE ATUAÇÃO E OS APORTES DA REFLEXÃO DOCENTE

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Subprojeto Interdisciplinar de Línguas Adicionais (Alemão, Francês e Inglês) com Crianças do PIBID-UFRJ, realizado, desde 2025, em três escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro: duas bilíngues e um Ginásio Educacional Tecnológico (GET). Em cada uma das escolas, há oito pibidianos pertencentes a um dos cursos de licenciatura em Letras participantes do subprojeto (Português-Alemão; Português-Francês e Português-Inglês). Os dados gerados são relacionados à língua alemã. No contexto investigado, o ensino de línguas adicionais articula-se às experiências culturais e pedagógicas vividas pelas crianças, que exigiram de mim competências que vão além do domínio linguístico, como planejamento, sensibilidade às especificidades da infância e atuação colaborativa com a equipe escolar.

Essa realidade aproxima-se da concepção de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são construídos na interação entre diferentes experiências e não podem ser reduzidos à aplicação de conhecimentos produzidos na universidade. O exercício da docência mobiliza decisões contínuas diante de situações singulares, exigindo que o professor produza novos saberes a partir da própria prática.

Nesse viés, Schön (2000) defende que a formação profissional se fundamenta na reflexão sobre a ação. Em vez de aplicar respostas previamente estabelecidas, o professor

interpreta, avalia e reorganiza continuamente sua atuação diante das demandas do cotidiano escolar. Para Freire (1996), essa reflexão constitui a própria práxis educativa, uma vez que ensinar implica pesquisar, dialogar e reconstruir permanentemente os conhecimentos produzidos na experiência. Assim, os diários reflexivos elaborados durante a minha participação no PIBID assumem, portanto, papel central nesta investigação. Mais do que registros administrativos, constituem espaços de elaboração crítica da prática, nos quais transformo experiências cotidianas em objetos de reflexão sobre minha própria formação.

Nesse sentido, Ambrosetti et al. (2013) destacam que o PIBID fortalece a aproximação entre universidade e escola ao promover processos formativos construídos de maneira colaborativa entre licenciandos, supervisores e docentes universitários. De forma semelhante, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) evidenciam que a aprendizagem da docência ocorre mediante a inserção progressiva do futuro professor nas diferentes dimensões da vida escolar, possibilitando a articulação entre ensino, pesquisa e reflexão sobre a prática.

A escolha pelos diários reflexivos como *corpus* da pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a escrita constitui parte integrante da formação docente. Ao registrar mensalmente dúvidas, descobertas, inseguranças e pequenas transformações do cotidiano escolar, produzo um exercício sistemático de reflexão sobre minha própria prática. Nesse sentido, os diários deixam de desempenhar apenas função documental para constituírem um espaço de elaboração da experiência, permitindo identificar mudanças que dificilmente seriam percebidas apenas pela memória retrospectiva. Como observa Freire (1996), é na reflexão crítica sobre a prática que a prática seguinte pode tornar-se melhor.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. O *corpus* da pesquisa é composto por dezessete diários reflexivos produzidos por mim ao longo da minha participação no PIBID-UFRJ, Subprojeto Interdisciplinar de Línguas Adicionais com Crianças, de março de 2025 a julho de 2026. Elaborados mensalmente ao longo do programa, os registros documentam percepções, dificuldades, aprendizagens e transformações vivenciadas durante o processo de formação docente.

A análise foi conduzida de maneira interpretativa, buscando identificar recorrências, deslocamentos e mudanças de perspectiva ao longo do período investigado. As reflexões presentes nos diários foram colocadas em diálogo com a literatura sobre formação de professores, saberes docentes e práxis, entendendo a escrita reflexiva como registro da experiência e parte constitutiva da minha própria formação profissional.

4. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA: O QUE MOSTRAM OS DIÁRIOS REFLEXIVOS

A leitura dos diários evidencia que a principal transformação vivenciada ao longo dos dezoito meses de participação no PIBID não reside exclusivamente na aquisição de estratégias de ensino, mas na mudança do meu próprio olhar sobre a docência. Em vez de registrar apenas acontecimentos cotidianos, os relatórios permitem acompanhar a constituição gradual da minha identidade profissional, revelando como a compreensão da prática pedagógica e das múltiplas dimensões que compõem o trabalho docente foi sendo construída ao longo da experiência

4.1 Do estranhamento ao pertencimento

Os primeiros registros produzidos em 2025 são marcados por expectativas, inseguranças e pela preocupação constante acerca da minha própria atuação. Logo no primeiro relatório, escrevo que meus *"receios principais tinham relação com a recepção das crianças a um professor de fora e a relação geral com a equipe"*, ressaltando que minha experiência docente limitava-se às aulas particulares de português para estrangeiros. A escola pública, as crianças dos anos iniciais e o trabalho coletivo com outros professores constituíam, portanto, um território desconhecido. No entanto, ainda nesse primeiro registro afirmo que a experiência *"tem sido a experiência da minha vida"*, revelando que o contato inicial com a escola rapidamente passou a ressignificar as expectativas construídas antes da entrada no PIBID. Como afirma Freire (1996), ensinar exige abertura para que a prática transforme também quem ensina.

Nos meses seguintes, os critérios pelos quais avalio minha própria formação começam a se modificar. Em abril de 2025 escrevo que *"agora já sei o nome da maioria das crianças, sei como elas agem normalmente dentro de sala de aula e consigo entender melhor a rotina do professor com elas."* O foco da reflexão deixa de estar nas minhas inseguranças e passa a voltar-se para os estudantes e para a dinâmica da turma. A construção do vínculo cotidiano passa a ocupar lugar central na minha compreensão da docência, aproximando-se do que Tardif (2014) denomina saberes experienciais, produzidos nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

No mesmo relatório, ao comentar a atividade de Páscoa, observo que *"as crianças amaram a atividade, mas o tempo não foi suficiente para a história. Isso foi bem interessante para pensar a organização do tempo de aula."* O episódio mostra que os diários deixam de registrar apenas acontecimentos e passam a funcionar como espaço de elaboração da prática. O que inicialmente poderia ser entendido como um erro transforma-se em oportunidade de repensar o planejamento, movimento semelhante ao que Schön (2000) descreve como reflexão sobre a ação.

Em junho de 2025, outro registro evidencia o fortalecimento desse sentimento de pertencimento. Escrevo que *"sou sempre eu, às segundas, que levo as crianças para a cantina (...) e é interessante como isso virou um pouco parte da nossa rotina."* Pouco depois acrescento que *"nossa presença enquanto pibidianos está totalmente organizada na rotina dos alunos"*. Essas passagens mostram que minha presença deixa de ser percebida como episódica e passa a integrar a organização cotidiana da escola. Essa mudança na forma como compreendo minha atuação aproxima-se da perspectiva de Nóvoa (2022), para quem a aprendizagem da profissão ocorre pela participação nas práticas coletivas da escola.

Essa integração também repercute na própria prática pedagógica. Ainda em junho, relato que, após conversar com as crianças sobre a partida entre Flamengo e Bayern de Munique, improvisei uma atividade de apresentação em alemão e concluí que *"foi bem legal ver como algo que eu pensei de última hora fez os alunos se animarem."* A espontaneidade dessa intervenção demonstra maior segurança para transformar acontecimentos do cotidiano

em oportunidades de aprendizagem, aproximando a prática de ensino da realidade vivida pelos estudantes.

Ao final do primeiro ano, a mudança torna-se ainda mais evidente. No relatório de novembro escrevo: *"Eu sei que gosto de ensinar, eu sei que gosto de dar aula"* e recordo *"o medo de estar sozinha com as crianças em aula (...) que hoje parecem engraçadas."* O receio registrado nos primeiros meses deixa de representar uma fragilidade e passa a integrar minha trajetória de formação. A experiência modifica o significado atribuído ao vivido, ilustrando o movimento reflexivo da práxis descrito por Freire (1996).

O início do segundo ano confirma essa transformação. Em fevereiro de 2026 registro que *"agora, sinto que posso me programar e me organizar melhor pra tudo - porque sei o que esperar, sei como fazer, sei o que perguntar."* Pouco depois, em março, escrevo que *"agora tudo parece mais natural e menos aterrorizante."* Mais do que um aumento de experiência, esses trechos mostram uma mudança qualitativa na forma como compreendo a escola. Ao longo dos registros, meu olhar desloca-se da adaptação individual para uma reflexão mais ampla sobre a prática docente, revelando um processo de construção da minha práxis a partir da interpretação das experiências vividas.

4.2 Da execução à autoria: a construção da autonomia pedagógica

Outra transformação recorrente diz respeito ao desenvolvimento gradual da minha autonomia pedagógica. Nos primeiros meses de atuação, minhas preocupações concentram-se principalmente na organização das atividades e na execução do planejamento elaborado pelo professor supervisor. Em maio de 2025, por exemplo, escrevo que me sentia *"um pouco insegura para organizar a primeira atividade em sala"*, esclarecendo que *essa insegurança não dizia respeito às crianças, "com quem me dou muito bem"*, mas à organização prática da aula e dos materiais. Esse trecho evidencia que, naquele momento, minha principal preocupação era compreender como transformar uma proposta didática em uma aula efetivamente realizável.

Os diários mostram, entretanto, que essa autonomia é construída progressivamente por meio da própria experiência. Em agosto de 2025, ao relatar a aplicação da atividade elaborada

para a SIAC, escrevo que *"a animação nos leva a ter muitas ideias, mas a prática de muitas são quase inviáveis no contexto de escola pública brasileira."* A constatação revela um aprendizado que dificilmente poderia surgir apenas nas disciplinas da graduação: a compreensão de que o planejamento precisa dialogar com as condições concretas da escola. A prática deixa de ser entendida como mera aplicação da teoria e passa a constituir um espaço de reelaboração permanente, aproximando-se da reflexão sobre a ação proposta por Schön (2000).

No mesmo relatório, reconheço outra dimensão importante desse processo ao afirmar que *"também percebemos que ainda nos falta um desenvolvimento de nós mesmos como figura de autoridade."* Em vez de apresentar a dificuldade como um fracasso, o diário registra uma percepção crítica sobre minha própria atuação. Essa postura reflexiva evidencia que a autonomia docente não consiste apenas em conduzir atividades, mas também em reconhecer os próprios limites e utilizá-los como ponto de partida.

Um marco importante desse percurso aparece em setembro de 2025. Após a ausência do professor supervisor, registro que *"no fim demos a aula inteira sozinhos!"* e descrevo essa experiência como *"extremamente gratificante."* A condução integral da aula representa mais do que uma oportunidade circunstancial; simboliza a confiança construída ao longo dos meses tanto pela equipe escolar quanto por mim mesma. A licencianda que, poucos meses antes, receava organizar uma sequência didática agora assume integralmente a condução da turma.

No segundo ano do PIBID, os diários indicam que essa autonomia ultrapassa a sala de aula e passa a dialogar diretamente com a pesquisa. Em março de 2026 conto que pensar propostas para a SIAC tornou-se mais fácil porque já havia uma compreensão maior *"do que é, do que se pode fazer, como desenvolver"*. Mais adiante, em maio de 2026, sintetizo essa relação ao afirmar que *"todo o meu traquejo atual para lidar com crianças vem, imensamente, da experiência em sala de aula com o PIBID."* A prática escolar deixa, assim, de ser apenas um espaço de aplicação de conhecimentos produzidos na universidade e passa a alimentar a produção acadêmica, confirmando a compreensão freireana de que ensinar, pesquisar e refletir constituem dimensões inseparáveis do fazer docente (FREIRE, 1996).

Ao longo desse percurso, planejar, testar, revisar e reconstruir propostas didáticas tornam-se práticas cada vez mais naturais, indicando que a autonomia pedagógica é resultado de um processo contínuo de reflexão sobre a experiência vivida, e não de um momento específico da formação.

4.3 Compreender a escola para além da sala de aula

Uma transformação igualmente significativa revelada pelos diários é a ampliação gradual da minha compreensão sobre o funcionamento da escola como instituição. Enquanto os primeiros registros concentram-se quase exclusivamente nas aulas e nas relações estabelecidas com os alunos, os relatos do segundo ano passam a dedicar atenção crescente às dimensões curriculares, organizacionais e acadêmicas que também constituem o trabalho docente.

Essa mudança aparece logo no primeiro relatório de 2026, quando registro que *"a SME não tinha um planejamento curricular estabelecido para a língua alemã (...) agora temos oficialmente um planejamento curricular."* Em seguida, acrescento que ter acesso a esse documento seria importante para *"pensar como foi nosso planejamento do ano passado e como será desse ano"*. A reflexão deixa evidente que minha atenção já não está voltada apenas para as atividades desenvolvidas em sala, mas também para os processos institucionais que orientam essas práticas. Compreender o currículo passa a fazer parte da formação docente, ampliando minha percepção sobre o trabalho do professor.

Pouco depois, em março de 2026, outro acontecimento amplia ainda mais esse olhar. Ao descrever a implantação do sistema de espelhamento das turmas, escrevo que *"isso tem sido bem desafiador"*, uma vez que a sala passa a contar com duas figuras de autoridade, cada uma com funções distintas. Mais do que relatar uma dificuldade organizacional, esse registro mostra que começo a compreender a complexidade das relações profissionais presentes na escola. A docência aqui é entendida como a interação entre professor e alunos e passa a envolver coordenação, gestão e organização do trabalho coletivo, aspectos destacados por Ambrosetti et al. (2013) como constitutivos da formação proporcionada pelo PIBID.

Os diários também mostram que, ao longo do segundo ano, ensino e pesquisa passam a constituir um percurso integrado. Em março de 2026 registro que eu e um colega submetemos um trabalho para um congresso e que *"agora, tudo parece mais natural e menos aterrorizante"*. Essa percepção contrasta com os registros do primeiro ano, nos quais a participação na SIAC aparecia cercada de insegurança. Ao colocar esses relatos em perspectiva, observo que a pesquisa deixa de ser compreendida como uma exigência externa e passa a integrar naturalmente minha experiência como professora em formação.

Essa percepção torna-se mais explícita no relatório de maio de 2026. Ao comentar simultaneamente minha participação na Festa da Língua Alemã e nas atividades do PIBID, escrevo que *"as atividades no estande da UFRJ são parte do meu trabalho para a SIAC, e elas não sairiam do papel sem todo o conhecimento que sigo acumulando com o PIBID. Seriam apenas ideias."* A afirmação revela que os diferentes espaços formativos deixam de ser compreendidos como experiências independentes. O conhecimento produzido na escola alimenta a pesquisa universitária, ao mesmo tempo em que a reflexão acadêmica retorna para qualificar a prática pedagógica, aproximando-se da concepção freireana de que ensinar implica também em investigar e produzir conhecimento (FREIRE, 1996).

No mesmo relatório, outra passagem sintetiza esse movimento de maneira particularmente significativa: *"todo o meu traquejo atual para lidar com crianças vem, imensamente, da experiência em sala de aula com o PIBID."* A frase evidencia que o aprendizado construído na escola extrapola o espaço das aulas e passa a orientar outras experiências acadêmicas e profissionais. A escola se transforma de um campo de estágio para em um espaço permanente de produção de saberes docentes, corroborando a compreensão de Tardif (2014) de que a profissão é aprendida na própria prática e nas relações que ela produz.

Os diários mostram que, ao longo dos meses, há um acréscimo quantitativo de experiências. O olhar amplia-se da sala de aula para a instituição escolar, para o currículo, para a pesquisa e para os processos coletivos que sustentam o trabalho docente. Essa ampliação, perceptível quando os relatos são analisados em conjunto, mostram também a importância da análise dos diários reflexivos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos diários reflexivos produzidos ao longo de dezoito meses de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência permitiu-me compreender que a formação docente constitui um processo gradual, marcado menos pela acumulação de experiências do que pela transformação da forma como essas experiências passam a ser interpretadas. Ao reler e analisar meus próprios escritos, tornou-se possível para mim observar mudanças que dificilmente seriam percebidas em análises pontuais ou retrospectivas: a superação das inseguranças iniciais, a construção de vínculos com a comunidade escolar, o desenvolvimento da autonomia pedagógica e a ampliação da compreensão acerca da complexidade do trabalho docente.

Os resultados corroboram a literatura que compreende a docência como uma profissão construída na articulação entre teoria e prática (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009; FREIRE, 1996). Nesse percurso, a escrita dos diários revelou-se mais do que um instrumento de registro das atividades desenvolvidas. Ao longo da leitura, evidenciou-se que a reflexão sistemática sobre a própria experiência constituiu parte do meu próprio processo formativo, permitindo que acontecimentos cotidianos fossem continuamente ressignificados. A escrita transformou-se, assim, em exercício de elaboração da prática, aproximando-se da compreensão freireana de que é pela reflexão crítica sobre a ação que novas formas de agir podem ser construídas.

Outro aspecto evidenciado pela investigação refere-se à integração entre ensino, pesquisa e extensão. As experiências vivenciadas na escola passaram progressivamente a fundamentar apresentações em eventos científicos, elaboração de materiais didáticos, minha produção acadêmica e reflexões sobre políticas públicas para o ensino de línguas adicionais. A escola deixou de ser compreendida apenas como espaço de aplicação de conhecimentos produzidos na universidade e passou a constituir-se como espaço legítimo de produção de conhecimento pedagógico, conforme defendem Ambrosetti et al. (2013) e Paniago, Sarmento e Rocha (2018).

Por fim, este estudo não pretende generalizar a experiência aqui analisada para todos os contextos de formação docente. Ao contrário, assume seu caráter situado, reconhecendo que as reflexões apresentadas emergem de uma trajetória específica. Ainda assim, acredito que os movimentos identificados ao longo dos diários permitem ampliar o debate acerca da formação inicial de professores e da própria organização do PIBID, e esse como um elemento estruturante da construção da identidade docente e do desenvolvimento da práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151–174, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa Jacinto; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.