

O PIBID COMO TRAJETÓRIA FORMATIVA: TECENDO IDENTIDADES DOCENTES NA INTERFACE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Carolina Lacerda Macalos¹
Nestor André Kaercher²

RESUMO

Este texto apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS) e tem como objetivo compreender o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto política pública federal educacional e seus impactos na formação inicial e continuada de professores de Geografia, especialmente no que se refere à constituição da identidade docente. A proposta inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas e fundamenta-se no Método (Auto)biográfico, a partir da realização e análise de entrevistas narrativas (auto)biográficas com bolsistas do PIBID, professores ex-supervisores do Programa e um professor universitário ex-coordenador. Os resultados indicam que o PIBID se configura como uma política pública eficaz e como um espaço formativo potente, cujo impacto na constituição da identidade docente se manifesta em diferentes tempos e cenários da trajetória formativa, tanto para licenciandos quanto para professores em atuação na Educação Básica. O Programa favorece a aproximação entre universidade e escola, a construção de um espaço formativo compartilhado e a valorização das experiências vividas no cotidiano escolar como parte constitutiva do processo de formação. Evidencia-se, ainda, o fortalecimento de práticas colaborativas, críticas e reflexivas, que contribuem para a ressignificação da docência e para a reinvenção das práticas pedagógicas. Ao articular conhecimentos teóricos e práticos, o PIBID promove a oxigenação do espaço escolar e potencializa processos formativos comprometidos com a Educação Básica. Nesse sentido, o Programa se destaca como uma política pública estruturante, que incide diretamente na formação e na profissionalização docente, contribuindo de modo significativo para a constituição da identidade docente e para o fortalecimento dos vínculos entre universidade, escola e professores.

Palavras-chave: PIBID, Formação de professores, Identidade docente, Políticas públicas.

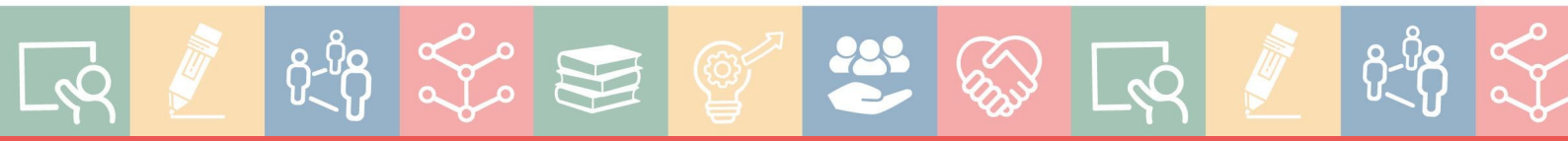
INTRODUÇÃO

A formação de professores³ no Brasil tem sido historicamente atravessada por tensionamentos entre políticas públicas educacionais, práticas institucionais e experiências vividas nos espaços formativos. No campo da formação inicial e continuada, tais

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, carolmacalos@gmail.com ;

² Professor orientador: Doutor em Geografia Humana, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, nestorandrek@gmail.com.

³ Para fins de fluidez textual, optou-se pela utilização do gênero gramatical masculino como forma genérica ao longo do texto. Ressalta-se, contudo, o reconhecimento e o respeito a todas as identidades de gênero, compreendendo que a docência e os sujeitos da pesquisa se constituem em sua pluralidade e diversidade.



tensionamentos revelam desafios persistentes, especialmente no que se refere à articulação entre universidade e escola, bem como à constituição da identidade docente. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como uma política pública federal voltada à valorização da docência e ao fortalecimento da formação de professores para a Educação Básica, promovendo a inserção inicial de licenciandos no cotidiano escolar e fomentando a integração entre instituições de ensino superior e escolas públicas.

Enquanto política educacional implementada no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID propõe uma reconfiguração dos modos tradicionais de formação docente ao incentivar práticas colaborativas, reflexivas e articuladas à realidade escolar. Ao promover o encontro entre professores em formação inicial, docentes da Educação Básica e professores universitários, o Programa constitui um espaço formativo compartilhado, em que saberes acadêmicos e saberes da experiência se entrelaçam. Assim, a política pública não se restringe a uma ação administrativa ou financeira, mas institui condições concretas para as experiências docentes como prática situada, relacional e historicamente construída.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, recorte de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS), que tem como objetivo compreender o PIBID enquanto política pública educacional e analisar seus impactos na formação inicial e continuada de professores de Geografia, especialmente no que se refere à constituição da identidade docente. Parte-se da compreensão de que a identidade profissional não é dada ou estática, mas construída processualmente, na trama das experiências vividas e refletidas, das relações estabelecidas e das políticas que estruturam os espaços formativos.

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa e no Método (Auto)biográfico, tendo como principal instrumento a realização de entrevistas narrativas (auto)biográficas com bolsistas do PIBID, professores ex-supervisores e um professor ex-coordenador do Programa. Ao privilegiar as narrativas como dispositivo investigativo e formativo, buscou-se compreender como as experiências proporcionadas pelo PIBID reverberam nas trajetórias dos sujeitos, produzindo ressignificações sobre o ser professor, sobre a escola e sobre a própria formação. A análise das narrativas permitiu articular as dimensões individuais e coletivas da formação, evidenciando como a política pública se materializa em experiências concretas que incidem na construção identitária.



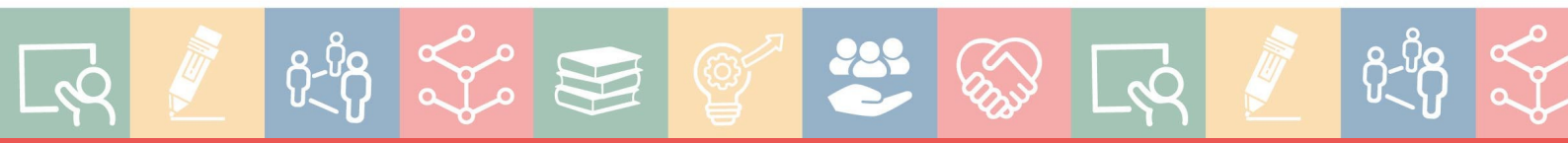
Os resultados indicam que o PIBID se configura como um espaço formativo potente, cuja atuação transcende a dimensão instrumental da formação inicial. O Programa favorece a aproximação efetiva entre universidade e escola, possibilita o desenvolvimento de práticas colaborativas e fortalece a reflexão crítica sobre o fazer docente. Para os licenciandos, a inserção no cotidiano escolar desde os primeiros semestres do curso contribui para a construção de um sentimento de pertencimento à profissão e para a compreensão da docência como prática social e política. Para os professores supervisores e coordenadores, o Programa também se revela como espaço de formação continuada, promovendo a ressignificação de práticas e a renovação do compromisso com a Educação Básica.

Nesse sentido, evidencia-se que o PIBID opera simultaneamente em duas frentes indissociáveis: como política pública estruturante da formação docente e como experiência formativa que incide diretamente na constituição da identidade profissional. Ao articular saberes teóricos e práticos, universidade e escola, formação inicial e continuada, o Programa produz deslocamentos na maneira como os sujeitos se percebem e se posicionam como professores de Geografia. Portanto, o PIBID não apenas fortalece a formação docente em termos institucionais, mas também atua na tessitura das identidades profissionais, configurando-se como uma política pública que atravessa e ressignifica trajetórias formativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender as potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública formativa, faz-se necessário, inicialmente, redirecionar o olhar sobre os processos que orbitam a formação docente. Isso implica superar concepções lineares e fragmentadas de formação, frequentemente centradas em currículos prescritos ou na dicotomia entre teoria e prática, e reconhecer a docência como construção histórica, relacional e processual. Antes de analisar a política em si, torna-se fundamental revisitar as bases que sustentam a compreensão acerca de como professores se formam, que saberes mobilizam e de que modo experiências institucionais e políticas públicas incidem na constituição de suas identidades profissionais.

Compreender a formação docente como processo significa afastar-se de perspectivas tecnicistas que reduzem o professor à aplicação de métodos previamente definidos. A docência constitui-se ao longo do tempo, em um movimento contínuo de construção e reconstrução de saberes, práticas e sentidos, atravessado por experiências pessoais, trajetórias acadêmicas e contextos institucionais. A formação, portanto, não se encerra na graduação nem



se limita aos espaços formais institucionalizados, mas se desdobra na articulação entre vida, profissão e políticas educacionais que estruturam o exercício da docência.

Ao refletir sobre a constituição da profissão docente, Nóvoa (1997) propõe que a docência se organiza a partir de três dimensões indissociáveis: a dimensão pessoal, relacionada às histórias de vida e às experiências que atravessam o sujeito; a dimensão profissional, vinculada aos saberes e às práticas próprias do ofício; e a dimensão institucional, que abrange os contextos organizacionais e as políticas que moldam as condições de trabalho e formação. Tais dimensões evidenciam que a identidade docente não é fixa ou previamente estabelecida, mas construída na intersecção entre biografia, saberes profissionais e estruturas institucionais.

Em consonância com essa perspectiva, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, constituídos ao longo da trajetória formativa e profissional. Entre eles, os saberes experienciais ocupam papel central, pois emergem do cotidiano escolar, das interações estabelecidas e da prática refletida. Esses saberes não se configuram como complementares aos saberes acadêmicos, mas como estruturantes da identidade profissional, na medida em que são produzidos na vivência concreta da docência e reelaborados continuamente ao longo do percurso formativo.

Para além das dimensões pessoais, profissionais, institucionais e experienciais que atravessam a formação docente, torna-se fundamental considerar a centralidade das trocas coletivas ao longo da trajetória formativa. A docência não se constrói de maneira solitária, mas na interlocução constante com outros professores, em diferentes tempos e espaços da profissão. Ao encontro, Nóvoa (2009, p. 03) ressalta a importância do diálogo com os pares que já atuam na escola, destacando que, para compreender os sentidos da instituição escolar e integrar-se à docência, é preciso “aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Tal compreensão desloca a formação do âmbito exclusivamente universitário e reafirma a escola como espaço formativo privilegiado, onde os saberes emergem da prática compartilhada e da convivência profissional.

De modo complementar, o autor (1997) defende a criação de redes de (auto)formação participada, compreendendo a formação como processo interativo, dinâmico e permanente. Para Nóvoa (1997, p. 26) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”. O diálogo entre professores, nesse sentido, não apenas legitima saberes construídos na prática, mas fortalece processos de



socialização profissional e de afirmação de valores próprios da docência. Assim, a identidade docente constitui-se em redes coletivas de trabalho, sustentadas pela cooperação, pela reflexão compartilhada e pela construção conjunta de sentidos sobre o ensinar.

Se a identidade docente se constitui na articulação entre experiências e saberes, na cooperação, colaboração e na reflexão compartilhada com os pares, é imprescindível reconhecer o papel das políticas públicas na criação das condições que tornam determinadas experiências possíveis na trajetória formativa docente. As políticas educacionais não apenas regulamentam percursos formativos, mas redirecionam modos de formação, impactando nas relações entre universidade e escola, nos tempos e espaços da prática e nas formas de cooperação entre os sujeitos. Nesse sentido, é importante compreender que o conjunto das ações propostas no âmbito da formação docente direciona a implementação de políticas públicas em nível nacional, buscando enfrentar desafios históricos tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, ao investir na formação de professores.

Conforme afirma Andreis (2015) as políticas públicas compreendem o conjunto de ações empreendidas pelo Estado, decorrentes das concepções elaboradas pelos grupos gestores, podendo representar proposições de caráter mais imediato - aproximando-se de políticas de governo, ou iniciativas de maior abrangência temporal e estrutural, aproximando-se de políticas de Estado. Essa distinção permite compreender programas voltados à formação docente não apenas como ações circunstanciais, mas como dispositivos potencialmente estruturantes, capazes de incidir de forma duradoura sobre os modos de formar e profissionalizar professores.

Nesse contexto, o PIBID pode ser compreendido como política pública que tensiona modelos tradicionais de formação ao promover a inserção de licenciandos no cotidiano da escola pública desde os primeiros momentos da graduação. Ao articular dois espaços formais historicamente dissociados - universidade e escola, o Programa favorece práticas de cooperação e colaboração entre licenciandos, professores da Educação Básica e docentes universitários, configurando um espaço formativo compartilhado. Nesse movimento, saberes acadêmicos e saberes experienciais deixam de ocupar posições hierarquizadas e passam a dialogar de forma relacional, contribuindo para um processo formativo mais integrado.

Assim, formação, saberes e políticas públicas não podem ser analisados de maneira dissociada. A identidade docente emerge da tessitura dessas dimensões, sendo continuamente (re)construída na intersecção entre história pessoal, prática profissional e condições institucionais que estruturam a formação. Ao reconhecer essa articulação, torna-se possível compreender o PIBID como política pública que não apenas reorganiza modos de formação,



mas potencializa processos identitários, promovendo experiências formativas mais integradas, colaborativas e socialmente comprometidas com a Educação Básica.

METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo inscreve-se no campo das abordagens qualitativas, por compreender que os processos formativos e a constituição da identidade docente demandam a análise das experiências vividas, das trajetórias e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e percursos. Parte-se da premissa de que a docência é constituída em processos históricos, sociais e relacionais, os quais não podem ser apreendidos por meio de procedimentos meramente quantitativos ou descritivos, exigindo aproximações que valorizem a dimensão subjetiva, experiencial e narrativa da formação.

Ao assumir o Método (Auto)biográfico como fundamento investigativo, reconhece-se a narrativa (auto)biográfica como espaço privilegiado de produção de sentidos sobre a formação e sobre a profissão docente. Nessa perspectiva, a identidade não é concebida como atributo fixo ou previamente dado, mas como construção processual que se constitui nas experiências vividas e na forma como estas são narradas e reinterpretadas ao longo do tempo.

As narrativas operam, assim, como lentes analíticas que possibilitam compreender a formação docente como processo contínuo, inacabado, conforme propõe Freire (2024), e atravessado por múltiplos contextos - pessoais, institucionais e políticos. Menezes (2021, p. 42) destaca que a formação transcende os espaços formais institucionalizados, sendo tecida na reflexão e articulação entre diferentes contextos da história de vida. A autora compreende que a pesquisa (auto)biográfica “tem o intuito de investigar os processos de vir-a-ser dos sujeitos. Ou seja, como se constituem individualmente na relação com o social, quais os significados concedem às suas experiências e como estas marcam sua existência”.

Nesse sentido, ao narrar suas experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os participantes da pesquisa não apenas rememoram acontecimentos, mas refletem e produzem interpretações sobre seus percursos e evidenciam como a política pública incide na constituição de suas identidades docentes.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas narrativas (auto)biográficas com quatro bolsistas do PIBID, três professores da Educação Básica ex-supervisores do Programa, e um professor universitário ex-coordenador. A escolha dos participantes fundamenta-se na intenção de compreender o PIBID a partir de diferentes momentos formativos da trajetória



docente, evidenciando a dimensão articuladora da política pública entre os sujeitos que participam do Programa, a universidade e a escola.

As entrevistas foram conduzidas de modo a favorecer a livre narrativa das trajetórias, permitindo que os participantes organizassem seus relatos a partir de suas próprias experiências e temporalidades, a partir de dois eixos fundamentais: (1) *Quais são as suas geografias?*; (2) *Os (des)encontros formativos e o PIBID*. As entrevistas foram realizadas em formato *on-line*, por meio da plataforma *Google Meet*, gravadas mediante autorização prévia, e posteriormente transcritas para análise.

O processo analítico envolveu leitura compreensiva das narrativas, identificação de núcleos de sentido e organização em eixos temáticos, articulando os relatos aos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa (auto)biográfica, a discussão sobre políticas públicas de formação docente e identidade profissional. Essa etapa buscou compreender como as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID reverberam nas trajetórias formativas e produzem deslocamentos na forma como os sujeitos se percebem e se posicionam como professores.

Dessa forma, os caminhos metodológicos adotados possibilitaram compreender o PIBID não apenas como política pública formalmente instituída, mas como experiência vivida e narrada, evidenciando seus desdobramentos na constituição da identidade docente e na tessitura das trajetórias formativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas narrativas (auto)biográficas possibilitou a organização dos dados em categorias analíticas construídas a partir da recorrência temática, da densidade dos sentidos atribuídos pelos participantes e do diálogo com o referencial teórico adotado. Os achados evidenciam que a constituição da identidade docente se configura como processo relacional, contínuo e situado, atravessado por experiências formativas, dimensões subjetivas e condições sociopolíticas mais amplas. A sistematização dos resultados foi organizada a partir de duas dimensões articuladas: formação inicial e formação continuada, compreendidas como partes de um mesmo *continuum* formativo.

No âmbito da **formação inicial**, a articulação entre universidade e escola emergiu como categoria estruturante das narrativas. Os licenciandos destacaram que a inserção no cotidiano da Educação Básica produziu deslocamentos significativos na compreensão do ensinar, especialmente ao tensionar a relação entre teoria e prática. O planejamento de aulas, o



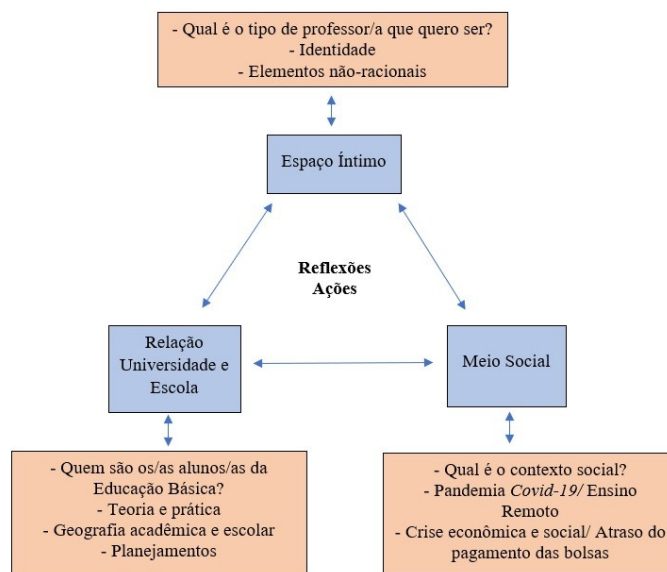
contato com os estudantes e a necessidade de adaptar conteúdos acadêmicos à realidade escolar evidenciaram que os saberes docentes não se restringem ao domínio conceitual, mas se constroem na prática situada. Essa constatação dialoga diretamente com Tardif (2014), ao reafirmar que os saberes experienciais constituem núcleo estruturante da profissão docente. Os dados mostram que a experiência concreta, quando acompanhada de reflexão, transforma-se em espaço de produção de conhecimento profissional.

Ainda na formação inicial, emergiu a categoria denominada espaço íntimo de formação, mobilizada pela pergunta recorrente nas entrevistas: “que tipo de professor eu quero ser?”. As narrativas revelaram um movimento de retorno às próprias experiências escolares, evocando professores que marcaram trajetórias pessoais e influenciaram concepções pedagógicas. Esse processo de rememoração e ressignificação evidencia que a identidade docente se constrói na intersecção entre passado, presente e projeção futura. Tal movimento confirma a perspectiva de Nóvoa (1997), ao compreender a formação como processo que articula dimensões pessoais, profissionais e institucionais. As emoções narradas - medo, insegurança, entusiasmo, frustração, não apareceram como fragilidades, mas como elementos constitutivos do tornar-se professor, reforçando a ideia de que a identidade docente é permanentemente construída e reconstruída.

Outra categoria relevante refere-se à realidade social como dimensão constitutiva da formação. O contexto da pandemia de *Covid-19* e do ensino remoto, que condicionou as atividades escolares e impactaram o PIBID naquele período, atravessou profundamente as narrativas, produzindo frustrações relacionadas ao distanciamento da escola e ao enfraquecimento da experiência presencial. Ao mesmo tempo, exigiu reinvenções metodológicas e novas aprendizagens, evidenciando a docência como prática adaptativa e criativa. O atraso no pagamento das bolsas, naquele período, foi interpretado pelos participantes como expressão da fragilidade do investimento público na Educação, reforçando a percepção da docência como prática política e de resistência. Nesse sentido, os resultados dialogam com a compreensão de políticas públicas apresentada por Andreis (2015), ao evidenciar que tais políticas podem assumir caráter estruturante quando incidem diretamente sobre as condições formativas, mas também revelam suas contradições quando fragilizadas por disputas e discontinuidades políticas. As diferentes dimensões formativas, no contexto da formação inicial dos bolsistas participantes da pesquisa foram organizadas, de acordo com a figura 2.



Figura 2: Dimensões formativas do PIBID na formação inicial de participantes da pesquisa



Fonte: Macalos, 2022, p. 112.

No que se refere à **formação continuada**, as narrativas dos professores ex-supervisores evidenciaram que o acompanhamento dos licenciandos mobilizou memórias de sua própria formação inicial, produzindo processos de resignificação profissional. Esse movimento confirma a compreensão de Nóvoa (1997) de que a formação não se encerra na graduação, mas se desenvolve ao longo da trajetória docente, especialmente quando mediada por experiências reflexivas. Ao revisitar sentimentos de insegurança vivenciados no início da carreira, os supervisores reinterpretaram suas experiências à luz da posição que agora ocupavam, reforçando o caráter processual da identidade docente.

O trabalho colaborativo emergiu como dimensão central na formação continuada. O planejamento coletivo, a docência compartilhada e a construção conjunta de projetos tensionaram a cultura do isolamento profissional frequentemente presente na escola. Essa experiência colaborativa possibilitou reflexão crítica sobre a prática e produção compartilhada de conhecimento pedagógico, indo ao encontro da articulação entre teoria e prática na formação, rompendo com fragmentações históricas entre universidade e escola.

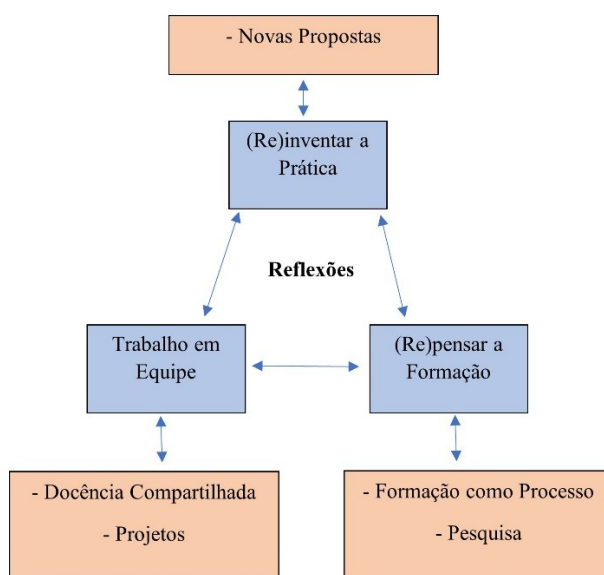
Por fim, destacou-se a (re)invenção da prática pedagógica como expressão da formação compreendida como processo permanente. A revisão de metodologias, a integração entre pesquisa e prática e a ampliação da escuta aos estudantes indicam que a experiência formativa investigada produziu impactos que transcendem o momento de participação no Programa. Os dados sugerem que políticas públicas formativas podem operar como



dispositivos de reorganização identitária, desde que garantam condições institucionais de colaboração, reflexão e articulação entre espaços formativos.

De forma integrada, os resultados demonstram que a identidade docente se constitui na intersecção entre saberes experienciais, reflexão autobiográfica, trabalho coletivo e contexto sociopolítico. A articulação entre os achados empíricos e o referencial teórico reforça que formar-se professor é processo contínuo, relacional e historicamente situado. Assim, a pesquisa evidencia que políticas públicas educacionais, ao promoverem a integração entre universidade e escola e ao favorecerem experiências colaborativas e reflexivas, incidem diretamente na profissionalização docente e na constituição de identidades comprometidas com a Educação Básica. As diferentes dimensões formativas, no contexto da formação inicial dos bolsistas participantes da pesquisa foram organizadas, de acordo com a figura 3.

Figura 3: Dimensões formativas do PIBID na formação continuada de participantes da pesquisa



Fonte: Macalos, 2022, p. 122.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto política pública educacional e seus impactos na formação inicial e continuada de professores de Geografia, com ênfase na constituição da identidade docente. A partir da análise das entrevistas narrativas (auto)biográficas, foi possível concluir que a formação docente se configura como processo contínuo, atravessado



por experiências, dimensões subjetivas e condições sociopolíticas que incidem diretamente na prática docente.

As principais considerações apontam que a articulação entre universidade e escola constitui elemento estruturante da trajetória formativa, possibilitando a integração entre saberes acadêmicos e experienciais. A inserção no cotidiano escolar, aliada à reflexão sobre a prática, fortalece o sentimento de pertencimento à profissão e contribui para a consolidação da identidade docente, corroborando a centralidade dos saberes experienciais e a concepção processual da formação.

No âmbito da formação continuada, evidenciou-se que experiências colaborativas e de docência compartilhada produzem ressignificações na trajetória profissional, tensionando o solitude docente e reafirmando a formação como processo permanente. As narrativas demonstram que políticas públicas formativas, quando estruturadas de modo a promover cooperação, reflexão e integração entre espaços formativos, incidem de maneira significativa na constituição identitária dos sujeitos.

Ao dialogar com as análises apresentadas ao longo do texto e com os apontamentos indicados no resumo, reafirma-se que o PIBID se configura como política pública que ultrapassa a dimensão instrumental, assumindo caráter estruturante ao articular trajetórias, promover aproximação entre universidade e escola e favorecer práticas críticas e reflexivas. Entretanto, as fragilidades evidenciadas - especialmente no que diz respeito às condições materiais e à descontinuidade de investimentos, revelam a necessidade de políticas de Estado consistentes e duradouras.

No que se refere à aplicação empírica para a comunidade científica e educacional, os resultados desta pesquisa contribuem para o debate sobre modelos de formação docente que integrem teoria e prática, formação inicial e continuada, universidade e escola. Os achados podem subsidiar reflexões em cursos de licenciatura, programas institucionais de formação e políticas educacionais voltadas à valorização do magistério. Além disso, reforçam a importância de considerar a dimensão (auto)biográfica como lente analítica potente para compreender processos formativos e identitários.

Por fim, pensar a formação docente na interface entre políticas públicas, experiências vividas e reflexão crítica é condição fundamental para fortalecer a constituição da identidade professoral, impactando diretamente no trabalho docente. Ao reconhecer a docência como prática social, política e ética, reafirma-se a urgência de políticas estruturantes que garantam condições institucionais para que processos formativos integrados e comprometidos com a Educação Básica possam se consolidar de modo permanente e sustentável.



REFERÊNCIAS

ANDREIS, A. M. O individual e o coletivo: o lugar e o cotidiano num diálogo com as Políticas Públicas na Educação. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. da F; FILHO, M. M. de S. (orgs) **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro, Consequência, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2024. 78ª edição.

MENEZES, V. S. “Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” professores?: das narrativas (auto)biográficas docentes à resignificação de (Geo)grafias. **Tese**. (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MACALOS, C. L. A professora que queriam que eu fosse e a professora que escolhi ser: o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na trajetória formativa de professores/as de Geografia. **Dissertação**. (Mestrado Acadêmico em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

NÓVOA, A. (coord) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación. Espanha**, nº 350, artigo nº 9, 2009. p. 1-10.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Editora Vozes, 2014. 17ª edição.

