

## O DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O PIBID: UMA REVISÃO DE LITERATURA

*Sebastião Wesley Freitas da Silva*  
*IFCE – campus de Cedro*  
*wesley.freitas@outlook.com*

*Roberta da Silva*  
*IFCE – campus de Cedro*  
*robertasilva@ifce.edu.br*

### **Resumo:**

Este artigo apresenta uma revisão de literatura acerca da formação inicial de professores e a relação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBD, cujo objetivo foi identificar e apresentar a organização, características e desafios do processo de formação inicial, a fim de que fosse possível analisar a contribuição do PIBID para com esse processo. Para tanto, os procedimentos metodológicos delinear-se em uma busca aos indexadores de pesquisa acadêmica – SciELO, Portal de Periódicos da Capes, Google Acadêmico – utilizando-se os descritores *formação inicial* e *PIBID*, simultaneamente. Os achados apontam para uma formação inicial e continuada fragilizada pela desconexão do conhecimento didático-pedagógico do conhecimento prático, evidenciada nas atividades de estágio e no distanciamento entre universidade e sociedade. O PIBID, nesse contexto, emerge como uma forte política de formação inicial e continuada de professores, aproximando e contribuindo significativamente para os dois campos de formação.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; PIBID; Revisão de literatura.

### **1. Introdução**

Este artigo resulta da primeira etapa de estudo do Projeto Estudante Voluntário em Iniciação Científica aprovado pela Pró-reitora de Pesquisa do IFCE – *campus* de Cedro, o qual tem por objetivo analisar a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos do curso de matemática do IFCE – *Campus* Cedro, por entender que o programa surge como um grande aliado durante esse processo, que traz como pano de fundo a elevação da qualidade na formação inicial. A revisão de literatura apresenta questões relacionadas à proposta da temática, buscando identificar características, desafios e organicidade que se abeiram nesse campo de pesquisa.

Nessa perspectiva, o estudo buscou responder à seguinte questão problema: “Quais as relações existentes entre o processo de formação inicial de professores no Brasil e o PIBID são apontadas pela literatura acadêmica?” Sustenta-se o pressuposto de que o PIBID está

relacionado a uma série de fatores que podem ser determinantes tanto no processo de formação inicial quanto no exercício da prática profissional.

Os temas pontuais encontrados por ocasião do presente estudo são apresentados elucidando-se a visão identificada nos textos lidos, propondo um diálogo entre os mesmos, a partir da argumentação construída por cada um, identificando focos de pesquisa e de discussões futuras.

Mediante a proposta metodológica, foi possível estabelecer um diálogo que evidenciasse dentre os vários aspectos relacionados a formação inicial e continuada, a desconexão entre teoria e prática caracterizada tanto nas atividades de estágio quanto no distanciamento entre universidade e sociedade. Diante desse cenário, o PIBID emerge como forte política educacional que busca contribuir significativamente em todos espaços da formação inicial e continuada.

## 2. Metodologia

Para a realização do estudo aqui apresentado, utilizaram-se, como descritores de busca, simultaneamente “formação inicial” e “PIBID”, contidos no título, em buscas avançadas, nos dias 27/01/2016 a 03/02/2015, em artigos no Portal de Periódico da CAPES, SciELO e Google Acadêmico.

A busca resultou em 59 trabalhos, tendo sido utilizados como critérios de exclusão, trabalhos que discutiam sobre o Programa em contextos específicos da área da licenciatura atendida.

A seleção dos 11 artigos utilizados para análise considerou a relevância das discussões relacionadas à proposta de estudo deste trabalho, as quais permitem circundar a contribuição do PIBID para com o processo de formação inicial de professores. Além dos artigos, foram utilizados como referências a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e a Portaria nº 096 de 18 julho de 2013 da Capes, que regulamenta o PIBID.

## 3. Resultados e discussões

A temática “processo de formação inicial de professores” e “PIBID” apresentou-se nas leituras analisadas com os vieses que serão expostos de modo agrupado, pela forte relação

entre os aspectos então associados para fins de apresentação: *Aspectos do processo de formação inicial* (LDB, 9394/96; Gatti e Barretto, 2009; Felício, 2014; Gatti, Barretto e André, 2011; Fernandes e Mendonça, 2013; Bento e Pereira, 2012; Mello, 2000); *O PIBID e as instituições formadoras* (Franco, Bordignon e Nez, 2012; Fernandes e Mendonça, 2013; Felício, 2014; Holanda e Silva, 2013; Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013; Ambrosetti *et al*, 2013; Martelet e Marosini, 2015), *O PIBID e a formação inicial e profissional* (Gatti, Barretto e André, 2011; Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013; Holanda e Silva, 2013; Franco, Bordignon e Nez, 2012; Fernandes e Mendonça, 2013).

### 3.1. Aspectos do processo de formação inicial

A escola é um espaço acolhedor e gerador de conhecimento, estando sempre em constantes mudanças, a fim de adequar-se aos perfis socioculturais dos diversos grupos sociais ao longo do tempo. O Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Refletir e discutir a respeito da formação inicial dos profissionais da educação torna-se imprescindível para a construção de um curso de formação inicial capaz de formar o professor para este novo tempo. De acordo com a LDB 9394/96 em seu Art. 62, a formação inicial do professor dar-se-á

Em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (LDB, 1996, p. 35).

Em um estudo realizado por Gatti (2014), evidencia-se que não é de hoje que são postas em questão as reflexões e discussões acerca dos cursos de formação inicial de professores, contemplando sua institucionalização e currículo. Tendo em vista que os graves problemas enfrentados hoje na educação, em específico aos das aprendizagens que se complexificam a cada dia, as preocupações direcionam-se aos cursos de licenciaturas que têm por objetivo a formação de profisses para educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos.

Diante disso, Felício (2014) afirma que atualmente o campo da formação e atuação docente tem se constituído em um processo complexo, sendo atribuídas responsabilidades cada vez mais frequentes, inerentes às constantes transformações do mundo – que não são poucas – seja no trabalho, na midiática, no social, etc. Tais transformações tem se direcionado para novas propostas educacionais, que, conseqüentemente reconfiguram a identidade profissional docente, tornando-o um indivíduo passivo as essas transformações, favorecendo assim, uma frágil formação inicial e continuada de professores. Nesse processo, “torna-se necessário combinar a formação acadêmica e a formação pedagógica, a fim de capacitá-los para o exercício de uma atividade que não se restringe, exclusivamente, a ministrar aulas.” (FELÍCIO, 2014, p. 418).

Entretanto, Felício (2014), nesse mesmo estudo, ressalta que, desde o século XX, a formação inicial de professores no Brasil tem se realizado sob dois vieses, enquanto um dirige o enfoque para a formação didático-pedagógica, o outro se destina ao conhecimento relacionado ao estudo das disciplinas específicas. Diante desta compreensão, a formação inicial reduz-se drasticamente ao conhecimento técnico da prática docente, buscando métodos aplicáveis das disciplinas específicas estudada em outro momento.

Gatti, Barreto e André (2011) ao analisarem grades curriculares e ementas de algumas licenciaturas, dentre essas a da matemática, apontaram alguns problemas que se interceptavam, merecendo destaque para:

Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação e acompanhamento são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos; A questão das práticas, exigidas pelas diretrizes curriculares emanadas do CNE para esses cursos, mostra-se problemática, pois, às vezes, os documentos institucionais colocam-nas embutidas em diversas disciplinas, e, nessas, não se encontrou especificação clara sobre essa integração, havendo casos em que se nota que a prática não é prática de ensino, mas práticas de laboratório ou práticas de aplicação da disciplina a outras atividades. Em alguns casos, são destacadas em separado, mas com ementas muito vagas. Não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência). (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011, p. 115 e 116)

Gatti e Barretto (2009) deixam claro que os cursos de licenciatura em matemática estão formando diferentes perfis de professores. Enquanto alguns possuem uma sólida formação nos conteúdos específicos do curso, podendo ou não se sentir preparado para situações em sala de aula, que por sua vez não são alheios aos conhecimentos matemáticos, outros, entretanto, terão uma formação didático-pedagógica satisfatória, porém fora de

sintonia com a matemática, levando o licenciado a buscar e ou construir os caminhos que ligam esses dois campos de formação.

De modo geral, observa-se nas ementas dos currículos das licenciaturas, em seu conjunto, que os fundamentos da educação e as questões das redes educacionais são tratados com superficialidade excessiva, passando ao largo da possibilidade de oferecer uma formação mais sólida. [...] Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente. (Gatti, 2014, p. 39)

Corroborando com essa compreensão, em um estudo anterior Mello (2000) faz uma importante reflexão, ao entender que o professor da educação básica de acordo com a lei, deve construir nos alunos os conhecimentos necessários para que os mesmos consigam relacionar a teoria com a prática, do currículo da disciplina. Mas como realizar tal façanha, se o professor é “preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?” (MELLO, 2000, p. 100)

Além da ausência da relação entre teoria e prática, é importante ressaltar que outros fatores contribuem para má formação inicial de professores, tais como o distanciamento da universidade e escola, uma vez que notoriamente os estágios curriculares usam as escolas apenas como espaço para o cumprimento da carga horária da disciplina, e o desprestígio da formação de professores frente à relação licenciatura/bacharelado. (FERNANDES e MENDONÇA, 2013)

No que diz respeito ao estágio, geralmente é apenas mais uma disciplina da grade curricular em que o aluno precisa atingir certa nota para ser aprovado, nota essa obtida a partir de atividades desenvolvidas de forma passiva junto ao professor da escola de educação básica que o recebeu quando os procuram isoladamente. Além disso, ao professor da disciplina são atribuídos vários alunos, inviabilizando a real orientação e supervisão desses estágios. (GATTI, 2014, p.41)

Ainda no construto da argumentação, a autora afirma que o atual cenário dos estágios dos cursos de licenciaturas não cumprem o que está previsto na legislação, pois não são oferecidas condições aos professores de irem às instituições co-formadoras – escola de educação básica – para que seja possível conhecer a realidade local, os professores, entre

outros aspectos também relevantes para a efetiva discussão e avaliação das atividades desenvolvidas durante o estágio. (GATTI, 2014, p.41)

Diante disso, Fernandes e Mendonça (2013) compreendem a formação inicial como uma ação conjunta de um complexo e longo processo entre universidade e escola pública de educação básica. Enquanto essa exerce a função de co-formadora, a outra assume o papel de instituição formadora. “Esta concepção de formação contempla a articulação teoria-prática, pautada no tripé ensino-pesquisa-extensão, princípio norteador da universidade pública. ” (FERNANDES E MENDONÇA, 2013, p. 227)

Apoiando essa compreensão, Bento e Pereira (2012) afirmam que a formação teórica e a formação prática devem ser contempladas na formação inicial, mediante um trabalho articulado que possibilite o conhecimento da área de atuação e a formação que irão nortear as ações didáticas e as práticas pedagógicas, complementando-se teoria e prática no sentido de uma formação de qualidade. Além disso, “um bom trabalho formativo parte das condições reais dos educandos para atingir ao final um patamar desejável de formação para que possam atuar na educação básica com compromisso e respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes. ” (GATTI, 2014, p. 48)

Mello (2000) defende que os cursos de formação de professores devem estar atentos aos planos e projetos curriculares dos sistemas de ensino público e privado, atentando-se para os das escolas públicas, para que assim seja possível o surgimento de modelos formativos de professores, que melhor se adequem a perspectiva e demanda escolar o qual está inserido o curso de formação.

A argumentação construída pela autora em torno da formação docente destaca a compreensão de que a formação docente não é um curso de formação estático, uma vez que, são inúmeras as realidades escolares, permitindo-se inferir que a formação docente deve estar intrinsecamente ligada a essas realidades, na qual o docente será inserido para o exercício da profissão.

A prática do curso de formação docente é o ensino, portanto cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor em seu curso de formação profissional precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica. O que permite inferir que o profissional reflexivo é também aquele que sabe como suas competências são constituídas, é capaz de entender a própria ação e explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade. (MELLO, 2000, p. 104)

A formação inicial é aqui entendida como processo delicado, em que se deve agregar uma série de conhecimentos a um conjunto de atividades interligadas pelo objetivo de oportunizar e realizar uma formação de excelência. A argumentação construída pelos autores corrobora com os estudos de Gatti, Barretto e André (2011, p.89), que por sua vez destacam que “a formação inicial de professores tem importância ímpar”, pois possibilita condições necessárias não apenas para o que professor consiga exercer sua prática docente com as crianças e os jovens, mas também para o seu desenvolvimento profissional.

No tecer da argumentação proposta no texto, o distanciamento entre teoria e prática é posto no centro da organização dos cursos de licenciatura do país, constituindo-se como um dos principais desafios à formação de professores, emergindo a preocupação de criação de políticas públicas que contornem os desafios apontados.

### **3.2. O PIBID e as instituições formadoras**

Segundo a portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa do Governo Federal cujo objetivo é aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica, concedendo bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos de licenciatura do país, os quais serão inseridos no contexto das escolas públicas, possibilitando o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas mediante coordenação do professor da instituição e da supervisão do professor da escolar onde está inserido.

Holanda e Silva (2013) afirmam que os benefícios que o PIBID possui não são alheios às escolas públicas, pois a escolha dessas é realizada face ao baixo rendimento escolar, o qual poderá alcançar resultados positivos por meio das ações dos bolsistas de iniciação à docência – bolsista ID – sob a supervisão do bolsista supervisor – professor da escola – contribuindo também com seu processo de formação continuada.

Fernandes e Mendonça (2013) compreendem a escola de educação básica como o lócus de aprendizagem, permitindo-os assinalarem que, os subprojetos do PIBID contribuem para a aproximação da escola com as recentes pesquisas relacionadas tanto na área da educação quanto na área específica, possibilitando aos professores refletirem sobre sua prática docente, de modo a adquirirem e atualizarem seus conhecimentos teóricos e práticos, permitindo redirecionar suas práticas profissionais às novas perspectivas de ensino.

Da mesma forma, essa relação corrobora com as defesas assumidas por Nóvoa (2009), quando indica a necessidade de a formação inicial de professores também ser construída dentro da profissão, uma vez que é na escola e com os outros professores que se aprende a profissão e a cultura profissional. Para o autor, essa dimensão é fundamental no processo inicial de formação, argumentando que é preciso conceder “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36). Assume, assim, o processo formativo, construído em um contexto de responsabilidade profissional que valoriza, também, o conhecimento prático dos professores. (NÓVOA *apud* FELÍCIO, 2014, p. 426).

Estudo realizado por Franco, Bordignon e Nez (2013), inferem que, essa relação possibilita uma antecipação do vínculo entre futuros professores e as salas de aula da educação básica, promovendo a articulação entre o nível superior, a escola e os sistemas de ensino estaduais e/ou municipais, vínculo esse oportunizado pelo PIBID, que por sua vez requer participação efetiva de todos os envolvidos, direta ou indiretamente.

No tocante às instituições de nível superior, Franco, Bordignon e Nez (2012) entendem a universidade como espaço permeado por relações sociais em que a produção de conhecimento efetiva-se por meio da prática e do desenvolvimento da pesquisa. Diante disso, compromete-se com a difusão dos conhecimentos, dos avanços científicos e com a ampliação da cidadania.

Por outro lado, segundo Ambrosetti *et all* (2013, p. 156), “a universidade, em que pese essa pressão, ainda não tem clareza sobre como acessar os conhecimentos produzidos pelos professores no exercício da docência, que são pouco valorizados, integrando-os aos conhecimentos acadêmicos.” Diante desta ótica, Martelet e Marosini revelam que:

Mesmo existindo uma diversidade bastante significativa de propostas e atividades sendo realizadas nas universidades, os relatos de trabalhos acadêmicos e os estudos já realizados por alguns pesquisadores sobre o PIBID têm revelado dois aspectos significativos que envolvem a prática das ações desenvolvidas por esse programa no que se refere à Formação Continuada dos professores participantes: a presença da pesquisa e a vivência da postura reflexiva diante da própria prática educativa. (MARTELET e MAROSINI, 2015, p. 78)

Esse argumento relaciona-se com o estudo realizado por Ambrosetti *et all* (2013), apontando que uma aprendizagem significativa da docência desenvolve-se por meio do acompanhamento de perto com os professores experientes e da experimentação dos conteúdos que os alunos estão aprendendo. Diante disso, o aprendizado docente fortifica-se, “pois está inserido dentro de uma comunidade de praticantes formada por professores experientes, outros alunos-professores e outros educadores; o que acaba por dar credibilidade ao programa de formação que adota essa configuração.” (AMBROSETTI *et all*, 2013, p. 156). Ainda no construto dessa fala, Ambrosetti *et all* afirmam que:



É preciso entender a formação e a atividade profissional como processos articulados, superando as justaposições entre formação inicial e continuada dos professores e entre teoria e prática. Assim, a proposição de novas políticas de formação inicial baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolas – campo do trabalho docente –, ainda que não configure uma reestruturação dos modelos de formação, pode trazer avanços no sentido de promover maior articulação entre os espaços e tempos nos percursos formativos dos professores. (AMBROSETTI *et all*, 2013, p. 156).

O autor defende que a formação inicial e continuada, bem como a teoria e prática, são vieses intrínsecos, e que, ao se propor novas políticas de formação inicial, a exemplo do PIBID, é imprescindível que se busque o estreitamento da parceria entre as instituições formadoras – universidade e escola –, possibilitando um melhor processo formativo para o professor.

### 3.3. O PIBID e a formação inicial e profissional

Franco, Bordignon e Nez (2013), ao tratarem da qualidade na formação docente de professores, pontuam que diante dos desafios então colocados, fez-se emergir a necessária busca por respostas, as quais se tornaram, ao longo dos anos, temas e objetos de pesquisa dos inúmeros debates e pesquisadores. Uma das respostas dada pelo Ministério da Educação foi “a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio da Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009.” Franco, Bordignon e Nez (2013, p.2). Desta forma, para além dos objetivos supracitados, o PIBID também objetiva:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Portaria nº 096 CAPES, 2013, p.2)

Dessa forma, Holanda e Silva (2013) acreditam que, por oportunizar a vivência da prática docente, possibilitando aos bolsistas a construção do perfil do profissional reflexivo, o PIBID apresenta-se como um leque de oportunidades em face à formação inicial, tornando-se “fundamental para a reflexão e formação de uma identidade profissional, pois nos proporciona uma conscientização sobre o verdadeiro papel do professor, já que vivenciamos as

experiências da docência, ainda que em menor proporção.” (HOLANDA E SILVA, 2013, p.13)

O Programa — cuja articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica é uma das premissas — tem favorecido a atuação dos licenciandos no contexto escolar (o que poderá reduzir o choque de realidade no início da carreira) e a ocorrência de atividades fundamentais para a formação de professores, tanto inicial como continuada, além da possibilidade de desenvolvimento de novas metodologias de ensino, a partir da corresponsabilidade dos processos educativos. (FERNANDES E MENDONÇA 2013, p. 224).

A argumentação construída pelos autores em torno do PIBID destaca a compreensão de que esse primeiro contato com a realidade escolar tem se caracterizado como momento ímpar para a formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a possibilidade da interlocução e surgimento de práticas docentes, entendendo a prática docente como parte intrínseca da personalidade profissional do professor.

#### 4. Considerações Finais

A análise dos artigos relacionados à temática proposta foi de extrema importância para a elaboração da discussão, que tinha por finalidade apresentar um diálogo entre as pesquisas que abordavam a relação entre a formação inicial do professor e o PIBID.

Em relação ao processo de formação inicial, evidenciaram-se aspectos como a desarticulação entre o conhecimento teórico e o conhecimento pedagógico, verificado, sobretudo, nas atividades de estágio supervisionado, a qual é tratada apenas como mais uma disciplina da grade curricular, possibilitando a não efetivação do principal objetivo do estágio, o qual seria a aproximação do licenciando com contexto escolar. Aponta-se também para o distanciamento entre universidade e sociedade que apresentará como consequência a falta de diálogo entre a prática pedagógica do futuro professor e a realidade da escola onde atuará.

Por outro lado, ao se tratar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, as produções apontam o Programa como forte política de formação continuada de professores, aproximando e contribuindo significativamente para os dois campos de formação – a universidade e a escola –, possibilitando uma formação de qualidade, emergindo como um leque de oportunidades tais como, a aproximação com realidade educacional ainda no processo de formação inicial, a expansão dos conhecimentos acadêmicos.

## 5. Agradecimentos

Agradecemos a Capes pelo financiamento do subprojeto do PIBID no Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus de Cedro.

## 6. 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, jun. 2013.
- BENTO, Maria Cecília; PEREIRA, Fátima. A avaliação na formação inicial de professores: um estudo de caso. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p.440-460, dez. 2012.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei nº 9394, de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9. ed.
- BRASIL. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 14, n. 42, p.415-434, ago. 2014.
- FERNANDES, Maria José da Silva; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. **Entrever: Revista das Licenciaturas**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p.220-236, jun. 2013.
- FRANCO, Maria Estela dal Pai; BORDIGNON, Luciane Spanhol; NEZ, Egeslaine de. Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1 - 14.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p.24-54, abr. 2014.
- GATTI, Berbadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco Brasil, 2011. 200 p.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **PROFESSORES NO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS**. Brasília: Unesco Brasil, 2009.

HOLANDA, Dorghisllany Souza; SILVA, Camila Sibelle Marques da. A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Sbem, 2013. p. 1 - 10.

MARTELET, Michele; MOROSINI, Marília Costa. O programa de bolsas de incentivo à docência (PIBID) e a abordagem do ciclo das políticas: estabelecendo relações entre a formação de professores, a universidade e o contexto emergente. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.68-80, jun. 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.98-110, mar. 2000.