

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/UFTM NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E  
MATEMÁTICA**

**CONTRIBUTIONS OF PIBID/UFTMIN THE CONSTRUCTION OF THE  
TEACHING IDENTITY OF SCIENCE TEACHERS OF NATURE AND  
MATHEMATICS**

**CONTRIBUCIONES DEL PIBID/UFTM EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
IDENTIDAD DOCENTE DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES  
Y MATEMÁTICAS**

**CLEITON DA SILVA PINHEIRO**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Professor da Educação Básica na rede estadual de educação de Minas Gerais

cleitonbh\_sp@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1788-0265>

**PEDRO DONIZETE COLOMBO JUNIOR**

Doutor em Ensino de Física pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de  
Ciências da Universidade de São Paulo (USP)

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo  
Mineiro (UFTM)

pedro.colombo@uftm.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3324-5859>

**Resumo**

Recebido em: 29/06/2020

Aceito em: 20/03/2021

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) insere-se em uma política nacional de formação de professores e traz dentre os objetivos incentivar e elevar a qualidade da formação desses profissionais para a educação básica. Esta pesquisa discute a formação de professores, em particular no tocante à constituição da identidade docente, em articulação com as contribuições do PIBID da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Os participantes são quatro egressos de cursos de licenciaturas na área de ciências da natureza e matemática da UFTM que haviam participado, durante a formação inicial, como bolsistas do PIBID. A metodologia é de natureza qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes. A análise dos dados foi efetivada a partir dos constructos teóricos da análise de conteúdo. Dentre os resultados, destaca-se que a participação no PIBID/UFTM permitiu aos professores um olhar mais crítico sobre o contexto escolar, favorecendo reflexões sobre as suas práticas docente. Também foi possível compreender, sob a ótica dos professores, as influências fomentadas pela participação no programa na construção das suas identidades docentes.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Identidade docente. Ciência da natureza.

### **Abstract**

The Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) is part of a national teacher qualification policy to encourage and increase the quality of the training provided to Basic Education teachers. This research discusses teacher training, especially identity-building, articulated with the contributions of the PIBID Program at the Federal University of Triângulo Mineiro - UFTM. The participants are four Natural Sciences and Mathematics alumni from UFTM who hold PIBID scholarship during their initial training. The qualitative methodology was based on semi-structured interviews with the participants. Data analysis was based on the theoretical constructs of Content Analysis. Among the results, it is highlighted that the PIBID Program helped teachers to develop a more critical look at the school context, enabling their considerations on their praxis. Data showed the influences fostered by the PIBID Program in the construction of their professional identities.

**Keywords:** Teacher training. Teaching identity. Nature science.

### **Resumen**

El Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (PIBID) forma parte de una política nacional de formación docente y entre sus objetivos, impulsa y eleva la calidad de la formación de estos profesionales para la Educación Primaria. Esta investigación discute la formación de docentes, en particular en lo que se refiere a la constitución de la identidad docente, en conjunto con los aportes del PIBID de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM). Los participantes son cuatro egresados de cursos de pregrado en el área de Ciencias Naturales y Matemáticas de la UFTM que habían participado, durante la formación inicial, como becarios PIBID. La metodología es cualitativa, con entrevistas o encuestas semiestruturadas a los participantes. El análisis de datos se realizó con base en los constructos teóricos del Análisis de Contenido. Entre los resultados, se destaca que la participación en PIBID/UFTM permitió a los docentes

observar de forma más crítica el contexto escolar, estimulando la reflexión sobre su praxis docente. Desde la perspectiva de los docentes, se comprendieron la influencia que genera la participación en el programa en la construcción de sus identidades docentes.

**Palabras-clave:** Formación de profesores. Enseñanza de la identidad. Ciencias de la naturaleza.

## 1. INTRODUÇÃO

O tema formação de professores vem sendo discutido continuamente em âmbitos nacional e internacional, abarcando temáticas como: a precariedade do mundo de trabalho que se estende aos afazeres do professor (CHAVES; FRAZÃO, 2010), a desmotivação do professor pela profissão e suas condições de trabalho (SAMPAIO; MARIN, 2004), salários e planos de carreira que desmotivam jovens a optar pela docência (GATTI; BARRETO, 2009), entre outros. Esses cenários que nos levam a refletir sobre diferentes contextos da formação docente, congregando fatores culturais, sociais, epistemológicos e ideológicos, os quais estão intimamente ligados à construção da identidade docente e do enxergar-se como professor.

Identidade docente pode ser entendida como algo intrínseco ao professor, sendo construída ao longo da formação inicial e continuada. Segundo Day *et al.* (2006), podemos entendê-la a partir de diversas experiências vivenciadas, seja pessoal, sociocultural ou profissional. Para Nóvoa (1995, p. 33), “(...) os professores não constroem a sua identidade somente por referência aos saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores adquiridos ao longo da vida”. Como recorda Libâneo (2001), discussões sobre a constituição e o fortalecimento da identidade docente devem (ou deveriam) fazer parte dos cursos de formação inicial.

Buscando contribuir com a formação inicial de professores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com início das atividades em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) no ano de 2009. O intuito foi aproximar o licenciando do contexto da educação básica, estando sob a orientação de um professor na universidade e a supervisão de um professor na escola de educação básica. Como estímulo à valorização da participação no programa, o PIBID disponibiliza bolsas de estudos aos

licenciandos (alunos de Iniciação à Docência (ID), chamados de pibidianos), aos professores atuantes nas escolas públicas (supervisores) e, aos professores coordenadores nas IES (coordenadores de área e/ou coordenador institucional).

Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), o PIBID iniciou as atividades em 2010 e contemplou, à época, todos os cursos de licenciaturas (ciências biológicas, espanhol, física, geografia, história, interdisciplinar, língua inglesa, língua portuguesa, matemática e química). Desde a implementação do PIBID na UFTM, diversas reflexões sobre as contribuições para a formação de professores têm emergido, sejam por meio de pesquisas acadêmicas ou de seminários formativos em todas as áreas de atuação.

Essa pesquisa investigou as contribuições do PIBID/UFTM na construção da identidade docente de quatro egressos de cursos de licenciaturas, na área de ciências da natureza e matemática, que participaram do PIBID durante a formação inicial. Os participantes são professores iniciantes, com menos de três anos de carreira (HUBERMAN, 2000), que atuam na educação básica em escolas da rede pública de ensino. Algumas questões nortearam a presente investigação, sendo: como a participação no PIBID/UFTM contribuiu para a construção da identidade docente desses egressos? Quais os conflitos enfrentados pelos egressos no início de carreira e como a participação no PIBID/UFTM situa-se neste contexto? A pesquisa configura-se uma abordagem qualitativa, amparada em um viés de estudo de caso, com a realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes. As análises dos dados foram efetivadas a partir da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

## **2. CONTEXTO DA PESQUISA**

A implementação do PIBID pelas IES segue diretrizes estabelecidas pela CAPES e inicia-se com a proposição de projeto institucional que contemple diferentes áreas do conhecimento. No âmbito das secretarias estaduais de educação, ocorre a seleção das escolas que poderão candidatar-se para receber o programa, cabendo as IES selecionar os bolsistas (alunos de ID, professores supervisores das escolas receptoras e professores coordenadores na universidade) que comporão o programa institucional. O PIBID traz dentre seus objetivos “(...) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica [e], contribuir para a valorização do magistério (...)” (CAPES, 2013),

além de promover a integração e a aproximação entre a educação superior e educação básica. Acrescenta-se que, o Programa, enquanto política nacional de formação de professores, visa “(...) proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica” (CAPES, 2020, p. 1).

A aproximação do licenciando com as escolas de educação básica é muito importante para uma sólida formação inicial, visto que permite ao aluno vivenciar a realidade escolar, contribuindo para uma real percepção desse contexto educacional. Esta importância é descrita em várias pesquisas, por exemplo, Braibante e Wollmann (2012) mencionam que o PIBID,<sup>12</sup>

(...) vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país no que diz respeito à formação inicial de professores, surgindo como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério e possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação (BRAIBANTE; WOLLMANN, 2012, p. 167).

Para Massena e Cunha (2016), o PIBID é um “(...) potente dispositivo de aproximação da Universidade com as escolas e com o sistema educativo como um todo” (MASSENA; CUNHA, 2016, p. 215). Santos e Moraes (2015) complementam ainda que, o programa “(...) proporciona a interação entre ambas as instituições, o que, por sua vez, oferece um grande potencial para a formação dos licenciandos” (SANTOS; MORAES, 2015, p. 225). Ao adentrar na escola, o pibidiano tem a oportunidade de vivenciar algo por vezes velado na formação inicial, ou seja, o funcionamento e a realidade da instituição escolar. Borges *et al.* (2010) mencionam que: “(...) vivenciar a prática docente faz parte da formação e realização da profissão docente, para que o futuro professor se inteire de sua realidade, dos problemas e desafios enfrentados pela equipe da escola” (BORGES, *et al.*, 2010, p. 168). Este contato com o chão da escola propicia ao licenciando, ainda durante o processo formativo inicial, perceber dificuldades, angústias e contradições presentes no ambiente escolar, sejam elas vinculadas à postura docente, ao convívio com os alunos, ou aos trâmites burocráticos da escola. Tal fato é consonante com as diretrizes enunciadas pela CAPES para o programa, ou seja,

(...) o PIBID tem por finalidade proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (CAPES, 2019).

O PIBID autoriza o licenciando a participar de diferentes atividades, como: conselhos de classe, reunião de pais, eventos e troca de experiências com professores de diferentes áreas, feiras de saberes, olimpíadas etc. Esses são conhecimentos que evidenciam que a universidade sozinha não é suficiente para que o futuro professor desenvolva todas as competências e as habilidades que requer uma sólida formação inicial docente. Demonstra também que, para além do professor formador na universidade, diversos outros agentes se apresentam no processo formativo do licenciando, dentre eles: o professor supervisor na escola receptora, os alunos da educação básica, a coordenação e a gestão escolar.

A fim de investigar a constituição da identidade docente do professor, realizamos nessa pesquisa um recorte abarcando egressos de quatro cursos de licenciaturas da UFTM (ciências biológicas, física, matemática e química) da área de ciências da natureza e matemática. Esses cursos possuem uma estrutura curricular semelhante, sendo todos ofertados em oito semestres, no período noturno. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em física, por exemplo, orienta aos professores formadores que busquem:

(...) oportunizar o diálogo entre os alunos, orientando-os a respeitar e valorizar a diversidade humana tendo em vista a valorização das diferenças, a solidariedade e o exercício da cidadania. Fazer uso de diferentes linguagens em suas mais variadas manifestações: visual, corpórea, gestual, artística, oral, escrita, matemática, informacional, em diferentes situações (...). Desenvolver atitude de pesquisa como componente indissociável do seu fazer pedagógico, (...). Mediar e gerenciar conflitos nas relações que estabelece no contexto escolar entre professor-aluno, professor-professor e professor-unidade escolar (...). Priorizar o efetivo aprendizado de seus alunos, como concretização da sua prática docente (UFTM, 2010, p. 52-53).

Os PPCs dos cursos em questão sugerem uma formação abrangente aos seus alunos, permitindo “(...) ultrapassar a fronteira do ensino clássico, habilitando-os a atuar de forma interdisciplinar” (UFTM, 2011, p. 27). Com isso, espera-se que os alunos desenvolvam, por meio de atitudes criativas, alternativas para a melhoria de recursos didáticos nas escolas em que atuarão. Os PPCs sustentam também uma formação por meio da tríade ensino-pesquisa-extensão, de modo a propiciar ao licenciando uma vivência integrada com a sociedade, com ações extensionistas e com a pesquisa (UFTM, 2019a; UFTM, 2019b), contribuindo com a constituição da identidade docente.

Identidade docente não se inicia no vazio, mas decorre de uma superposição de outras identidades, indissociáveis, como: cultural, política, pessoal e social. A formação da identidade, como algo específico de cada pessoa, é abordada em diversas pesquisas. Fischer (1996), por exemplo, defende que a construção da identidade perpassa o encontro da realidade vivida socialmente com a “(...) consciência social que o indivíduo tem de si mesmo” (FISCHER, 1996, p. 209). Dubar (2005) sintetiza que o termo identidade é o resultado individual e coletivo de processos de socialização, não sendo possível mensurar o conceito em si. Desta forma, não podemos medi-lo, mas investigar fatores que favoreçam (ou não) a construção, sendo justamente esse o ponto sobre o qual nos debruçamos nessa pesquisa.

Ciampa (2004) afirma que identidade não é estanque, pelo contrário, é movimento, desenvolvimento, metamorfose. Pimenta (2005) chama a atenção para a contínua (re)construção da identidade docente, acompanhando as mudanças da sociedade e mantendo a história e as vivências de cada um. Uma identidade se constrói a partir do

(...) significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de ser professor (PIMENTA, 2005, p. 19).

Muitas pesquisas têm colaborado com a reflexão sobre as contribuições do PIBID para a formação docente (SANTOS; MORAES, 2015; MASSENA; CUNHA, 2016) e, em especial, sobre suas contribuições na constituição da identidade docente, seja na formação inicial (ARAÚJO *et al.*, 2017; OLIVEIRA, 2017; LIMA; SILVA; CORREIO, 2018) ou, na formação em serviço (OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017). A construção da identidade docente também requer a reflexão da própria prática, visto que “(...) a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13). Nessa pesquisa, atentamos para o fato de que a identidade docente é algo intrínseco e específico de cada um, mas que, sobretudo, também deriva de interações humanas e sociais.

### 3. DESENHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, amparada na tipologia de estudo de caso, com a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes. Como descreve Melo Junior e Moraes (2018, p. 26),

(...) a pesquisa qualitativa remete um contato direto entre o pesquisador com os sujeitos participantes no intuito de compreender suas particularidades que são influenciadas pelo contexto no qual os participantes estão inseridos.

De modo particular, o estudo de caso, frequentemente adotado em pesquisas qualitativas, permite ao pesquisador compreender o fenômeno estudado a partir de seu contexto da vida real, seja um estudo de caso único ou de casos múltiplos (YIN, 2001; LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Como argumenta Yin (2001, p. 33), “(...) estudos de caso único e casos múltiplos, na realidade, são nada além do que duas variantes dos projetos de estudo de caso”. Para Melo Junior e Moraes (2018), a necessidade de mais de um caso único para se estudar determinado fenômeno deriva de um processo coletivo que permita uma visão global do objeto em estudo, ou seja, um “(...) mesmo estudo pode conter mais de um caso único” (YIN, 2001, p. 67). Destarte este contexto, na presente pesquisa o estudo de caso reflete a busca em investigar como a participação no PIBID/UFTM contribuiu na constituição de identidade docente de quatro professores atuantes na educação básica, na área de ciências da natureza.

A opção pelo uso de entrevista semiestruturada deve-se ao fato de este método de coleta de dados propiciar liberdade ao participante em expressar livremente as próprias ideias e permitir maior flexibilidade de argumentação para o pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Entrevistas são instrumentos de coleta de dados muito utilizadas em trabalhos qualitativos (DÖRNYEI, 2010), sendo que:

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se autoavaliando, se autoafirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões

em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias  
(DUARTE, 2004, p. 220).

Os participantes da pesquisa são professores atuantes nas respectivas áreas de formação e, que durante a formação inicial participaram do PIBID/UFTM como alunos de ID. A escolha dos participantes partiu de um convite realizado aos professores de várias escolas da rede pública estadual da cidade de Uberaba, Minas Gerais, os quais atendiam aos requisitos delineados: ter participado do PIBID/UFTM na função de aluno de ID, estar atuando em escolas da rede pública de ensino e ter até três anos de docência. A tabela a seguir (Tabela 1) traz a caracterização dos participantes que manifestaram interesse em contribuir com a pesquisa, especificando idade, sexo, tempo de participação como pibidiano e tempo de magistério.

**Tabela 1:** Caracterização dos participantes da pesquisa.

<b>Professor(a) Iniciante</b>	<b>Tempo no PIBID/ID</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
PI-Ciências Biológicas	4 anos	3 anos	28 anos	Feminino
PI-Física	4 anos	2 anos	28 anos	Masculino
PI-Matemática	4 anos	3 anos	25 anos	Feminino
PI-Química	2 anos	8 meses	26 anos	Feminino

Fonte: Elaboração própria.

Para a caracterização do professor iniciante, seguimos as indicações de Huberman (2000), em que caracteriza o iniciante como aquele com até três anos de carreira. O autor considera que há duas fases marcantes no início da carreira: a descoberta e a sobrevivência. A primeira fase é o momento em que o professor se encontra imerso em descobertas, ao novo, ao inexplorado, criando expectativas do ser professor. A sobrevivência situa-se na decodificação da realidade educacional, ou seja, no choque com a realidade vivida pelo professor.

Sobre as entrevistas semiestruturadas, essas seguiram um roteiro previamente elaborado, sendo realizadas individualmente com os participantes em dia, horário e local indicados por cada um deles. As entrevistas foram gravadas em áudio, tendo um tempo médio de 45 minutos de duração. Dentre as questões que balizaram as entrevistas, citamos: Quais foram as contribuições do PIBID/UFTM para a construção da sua identidade docente? O que você considera que pode influenciar a constituição da identidade docente? É oportuno destacar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de

Ética em Pesquisa (CEP) da UFTM, sendo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentados e aprovados pelos participantes (registro CAAE: 67768317.0.0000.5154, nº do parecer: 2.134.901).

Sobre as análises dos dados da pesquisa, adotamos as indicações de Laurence Bardin quanto à Análise de Conteúdo (AC), por entender que este método tem sido validado por inúmeras pesquisas. A autora define a AC como

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 38).

Bardin (2011) indica três etapas para a realização da AC, sendo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferências e conclusões).

A pré-análise representa um importante momento da pesquisa. Nessa etapa, acontece a leitura flutuante de todos os documentos construídos na pesquisa, além de levantar hipóteses, elaborar indicadores e preparar o material que será analisado. Segundo Bardin (2011), com a leitura flutuante “(...) pouco a pouco: a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (BARDIN, 2011, p. 96). Nessa pesquisa, a pré-análise compreendeu as transcrições e leituras das entrevistas semiestruturadas realizadas com os quatro professores egressos, bem como o levantamento de hipóteses e indicadores que permitissem a elaboração de categorias de análises.

A exploração do material, consiste em olhar para os materiais selecionados na busca de decodificar categorias de análises. Este é o momento de delinear Unidades de Contextos (UC), as quais representam unidades de compreensão que permitem decodificar registros e construir categorias. Segundo a autora, esta fase “(...) longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 101). Em nossa pesquisa, o olhar para as entrevistas realizadas permitiu delinear uma UC e três categorias de análise (tabela 2). Visando a confiabilidade das análises, a criação das categorias seguiu um ritual de criação, discussão e recriação a partir de discussões com integrantes

do grupo de pesquisa em que participam os autores dessa investigação. Esse procedimento permitiu lapidar as categorias e proporcionar maior segurança quanto ao uso pelos pesquisadores.

**Tabela 2:** Unidades de contexto e categorias de análise delineadas.

UC	Categorias	Descrição
Influências do PIBID/UFTM na constituição da identidade docente	A. Ver-se professor em sala de aula e a postura do professor iniciante	Discute a postura do participante em enxergar-se como professor, como age em início de carreira e a relação com seus colegas de profissão
	B. A participação no PIBID/UFTM, crenças, vivências e desafios	Discute como a participação no PIBID/UFTM contribuiu para o enfrentamento de crenças e conflitos na aproximação com a escola
	C. O trabalho coletivo e as contribuições para a identidade docente	Aborda como o trabalho coletivo pode contribuir e/ou auxiliar com a constituição da identidade do professor iniciante

Fonte: Elaboração própria.

A fase de tratamento dos resultados completa o movimento de análises dos dados. Neste momento, são realizadas reflexões sobre os achados da pesquisa, autorizando inferências e conclusões que sustentem as conclusões da investigação. Na presente pesquisa, as inferências e conclusões derivaram das falas (e proposições) dos participantes, a partir das entrevistas realizadas e situadas nas categorias delineadas.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O início da carreira docente é decodificado por vários autores, por exemplo, Huberman (2000) e Tardif e Raymond (2000), como um momento em que há o encontro entre as experiências e vivências do novato adquiridas no percurso da formação e as dificuldades que emergem do contato inicial com as questões burocráticas próprias das escolas (funcionamento da instituição) e com as salas de aula (conviveu com os alunos), o que reflete em ver-se professor. A seguir, a partir das categorias delineadas, buscamos discutir as contribuições da participação no PIBID/UFTM na constituição da identidade docente dos quatro participantes da pesquisa.

##### **4.1 CATEGORIA A: ver-se professor em sala de aula e a postura do professor iniciante**

Não é uma ação imediata para o licenciando enxergar-se na nova posição que assume no ambiente escolar - professor, visto que ao longo de sua vida escolar a posição percebida sempre foi a de aluno. Este é um processo que requer tempo e interiorização. A PI-Matemática declara que saber como agir no início de carreira é algo essencial para conseguir uma boa relação com os alunos e também com seus colegas professores. Segundo ela,

(...) a maior dificuldade [no início] é entender que (...) você cria seu perfil, sua identidade de professor, tipo, você entra sem saber como você realmente deve agir. Como eu vou agir? Eu devo gritar se o menino fizer bagunça? Devo chamar atenção? Eu não chamo atenção? Isso vai adiantar? Eu acho que o processo mais difícil é você conseguir construir sua figura de professor, sua identidade de como você vai ser, porque no início nem você sabe, você entra lá [na escola] [e] nem você sabe como você vai fazer (PI-Matemática).

Nota-se nas colocações da PI-Matemática sua preocupação em saber como agir em sala de aula, evidenciando a existência de dilemas que os professores iniciantes enfrentam no início de carreira. A PI-Química compartilha de tais dificuldades, expressando que:

(...) o que devo fazer agora que estou dentro da sala [de aula]? Dificuldades no início da carreira docente todos os professores têm, inclusive quando eu iniciei a carreira docente, no primeiro dia de aula eu não conseguia me mexer direito, estava ali parada olhando para aquela turma, enorme, sem saber como agir, como fazer dar certo, mas sinto que não aprendi o que era necessário, dentro do meu curso em si (PI-Química).

Como revelado pelas professoras, nem sempre a formação inicial prepara o licenciando para saber como agir no início de sua carreira, dada a infinidade de possibilidades que podem ser encontradas em sala de aula. Justamente neste contexto, o PIBID surge promovendo a aproximação entre a realidade escolar e o professor em formação. A vivência propiciada pelo PIBID ao licenciando pode ser uma ferramenta importante para que ele possa lidar de forma mais efetiva com os desafios encontrados na escola. No entanto, é fato que o PIBID não pode (nem deve) ser interpretado como o “salvador da pátria” da formação inicial de professores, mas, como algo que contribui para a melhoria da formação de ambos os envolvidos (bolsistas de ID e alunos da educação básica).

Desde o início de nossa escolarização vivenciamos e aprendemos continuamente pelo contato com diferentes perfis de professores, os quais, direta ou indiretamente, podem influenciar as formas como interpretamos o ambiente escolar e também as escolhas que fazemos. Encontrarmos pessoas que foram motivadas a seguir a carreira docente por terem como espelhos seus professores não é raro. Também é verdade que outras pessoas se afastaram dessa escolha pelo mesmo motivo. Um contexto real, e complexo, que também tem reflexos nos cursos de formação inicial de professores, ou seja, os licenciandos também se deparam com professores formadores (na universidade e em estágios) que ajudam a criar um ‘modelo’ do que é ser professor, influenciando na constituição das identidades docentes. Este é um movimento que não cessa ao sair da universidade. A PI-Química, por exemplo, destaca a falta de interesse dos professores mais experientes em ajudá-la no início de trajetória,

(...) tive algumas dificuldades com meus colegas de trabalho que em alguns momentos pareciam gostar de eu estar me sentindo meio perdida, sabe (...). É nesse momento que me senti sozinha, me senti sem apoio e consegui me lembrar de como era no PIBID, de como conseguia [realizar] discussões sobre os problemas enfrentados pelos professores iniciantes e, isso me ajudou nesse momento (PI- Química).

Essa percepção também foi relatada pelos professores de matemática e de física, os quais enfatizaram que ter participado do PIBID/UFTM como bolsistas de ID foi fundamental para enfrentar algumas das angústias de início de carreira. Pesquisa realizada por Araújo *et al.* (2017), revela que participar do PIBID permite aos licenciandos terem “(...) a oportunidade de olhar a escola de um jeito diferente” (ARAÚJO *et al.* 2017, p. 616). Sobre este aspecto, a PI- Química acrescenta: “(...) tínhamos discussões em todas as reuniões sobre a carreira docente (...). O PIBID aproxima o aluno com a realidade escolar e reforça a ideia de ele querer ou não ser professor” (PI-Química).

Conforme Alonso (2002), na escola é importante todos os envolvidos trabalharem em conjunto para que se tenha um dinamismo dentro da instituição, evitando assim, o isolamento profissional. As vozes explicitadas pelos professores afirmam que a participação no PIBID/UFTM teve um papel importante no enfrentamento de dificuldades no início da carreira, seja no ver-se professor ou, no convívio com os pares. Para estes professores, o programa colocou-se como um grande articulador entre o vivenciado na universidade e o "chão" da escola, favorecendo a constituição das

identidades docentes. Para eles, as experiências vivenciadas como bolsistas de ID fomentaram tomadas de decisões e posicionamentos no contexto escolar no início da trajetória profissional. Esse resultado corrobora os achados de Lima, Silva e Correio (2018), em pesquisa desenvolvida junto a seis pibidianos da Universidade de Brasília, em que mencionam: “(...) a experiência no PIBID favoreceu a identificação profissional, pois para os estudantes o programa significou uma experiência de inserção profissional e identificação com a docência” (LIMA, SILVA; CORREIO, 2018, p. 38).

#### **4.2 CATEGORIA B: A participação no PIBID/UFTM, crenças, vivências e desafios**

Crenças sobre a carreira docente são construídas ao longo de todo o processo de escolarização, sendo intensificadas naqueles que decidem seguir esta trajetória.

Barcelos (2004), apoiado em outros pesquisadores, explicita que

(...) as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também é social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 2004, p. 132).

Todos os professores participantes mencionaram que durante o período de formação inicial, pouca ou quase nenhuma discussão foi realizada sobre crenças e conflitos vividos pelo professor em sala de aula. Para o PI-Física algumas situações vividas em sua formação inicial, em especial durante a participação no PIBID, o levaram a repensar sobre suas crenças do trabalho do professor, como: “querer ser um professor rígido”, “linha dura” e “conteudista”, o que na própria interpretação poderia manter o controle dos alunos e ser eficaz para o processo de ensino e de aprendizagem. O professor revela que “(...) minha meta era passar todo o conteúdo trazido pela base curricular em todos os anos do ensino médio. (...) depois percebi que isso não dava muito certo” (PI-Física). Ampliando esta discussão, a PI-Ciências Biológicas mencionou que ao entrar em sala de aula também levou consigo algumas ideias que destoavam da realidade escolar, “(...) minha crença era ser uma pessoa muito rígida, tudo tinha que ser certinho, levei algumas crenças que eu tive na escola, de que eu tinha que ser perfeita, tirar notas boas, daí eu comecei a ver que não era assim (...)” (PI-Ciências Biológicas).

Para os participantes, durante as trajetórias de formação inicial, alguns professores formadores (na universidade) “ajudaram” a construir crenças que foram,

posteriormente, levadas às salas de aulas. O professor de física, por exemplo, menciona que, “(...) sempre seguia a ideia de que um professor bom é aquele que consegue controlar a turma e passar toda a matéria. E isso foi durante minha vida toda, enquanto estudante (...)” (PI-Física). Para ele, a participação no PIBID/UFTM contribuía muito para repensar essas ideias, mas a formação inicial, em contraponto, as reforçava. A PI-Química enfatiza que “(...) o PIBID atua muito nisso (repensar as crenças), na reflexão da prática docente e isso diminui, e muito certas concepções que eu trazia comigo de como ser professora (...)” (PI-Química).

Outro ponto que afligia os participantes era a ideia de ser “um bom professor”. Fato que, segundo eles, era constantemente enfatizado na formação inicial, porém muito destoante do contexto escolar. A noção de “bom professor” é relativa, uma vez que carrega consigo fatores intrínsecos de cada um e vem carregada de concepções diversas desenhadas no imaginário do que é “ser professor”. Desta forma, as experiências vivenciadas pelos professores hoje são indissociáveis das experiências de quando estavam no papel de licenciandos, ou seja, a atuação docente carrega marcas do processo formativo inicial, da participação no PIBID, dos momentos de estágios, etc., contribuindo na formação de suas identidades.

De modo particular, os professores mencionaram que a participação no PIBID/UFTM contribuiu para refletir sobre a profissão docente e para a superação de algumas de suas crenças: “(...) o PIBID me ajudou na superação sim, dessas crenças, pois quando era pibidiana, tinha muitas conversas com colegas e professores a respeito disso (...)” (PI-Química). Esta é uma percepção que dialoga com os resultados de uma pesquisa realizada por Oliveira (2017) com pibidianos no estado de Goiás, em que menciona que o PIBID “(...) trouxe possibilidades de ressignificação das próprias crenças dos integrantes acerca do trabalho docente e/ou da profissão. Os participantes dizem, muitas vezes, ressignificar suas próprias crenças à medida que desenvolvem e participam do projeto” (OLIVEIRA, 2017, p. 920). Para as professoras de Química e de Matemática ressignificar as crenças, favorece a constituição da identidade docente, evidenciando a contribuição do programa.

[O PIBID] ajuda, porque (...) apresenta desde à época de acadêmico um pouco dessa realidade [escolar]. Porque no PIBID, a gente tinha um pouco disso, de fazer uma atividade, por exemplo, e o aluno não ter

vontade de fazer (...) e, a gente ter que aprender a lidar com aquilo, e sentar, e reavaliar, e ver o que que deu errado naquela atividade, porque que o aluno não gostou [e], tentar reformular (...) (PI-Matemática).

É importante frisar que o programa também possui limitações. Sobre este aspecto, a PI-Ciências Biológicas citou que a falta de apoio de seu supervisor (professor receptor na escola) e, também a falta de maturidade enquanto bolsista, não permitiram que ela aproveitasse integralmente as vivências do programa,

(...) quando eu estava no PIBID, eu não tinha a maturidade que eu tenho hoje, então, eu não soube aproveitar tudo que o PIBID poderia me oferecer, talvez se eu tivesse a maturidade de agora, eu poderia ter absorvido mais, então eu vi o PIBID como uma forma de fazer o que eu gostava (...) (PI-Ciências Biológicas).

Sobre este aspecto, Massena e Cunha (2016), mencionam que “(...) como qualquer programa, o PIBID tem seus limites, cremos que seu sucesso estará na dependência do compromisso daqueles que o desenvolvem” (MASSENA; CUNHA, 2016, p. 216).

A fala da PI-Ciências Biológicas revela que as vivências no programa são moldadas de forma muito particular por cada bolsista e diferem de acordo com as atitudes tomadas por cada subprojeto, escola, supervisão e coordenação. O fato de o PIBID oferecer bolsas de incentivo pode levar os integrantes a permanecerem no programa apenas por este interesse, ocultando os objetivos centrais. Esta percepção foi enfatizada pela PI-Matemática:

Eu acho que poderia haver um pouquinho mais de fiscalização (...) colocar as pessoas que realmente queiram (...). Porque eu ficava triste de ver alguns alunos só contando como mais um pibidiano, eu acho que é perda de tempo para eles, para a escola e para os alunos do ensino médio (PI-Matemática).

Essa é uma percepção compartilhada pelos outros participantes da pesquisa. O descompromisso de alguns alunos com o programa também é revelado por outras pesquisas. Araújo *et al.* (2017), por exemplo, em uma pesquisa desenvolvida com quatro pibidianos de matemática no estado Paraná, registraram o posicionamento de um participante que defendia a necessidade de o supervisor solicitar aos alunos justificativas

pela não realização de atividades propostas, o que para ele refletia a “(...) falta de compromisso dos alunos de hoje” (ARAÚJO *et al.*, 2017, p. 611).

A participação no programa e a contribuição para a formação inicial docente deriva de muitos fatores, dentre eles, maturidade e vivências de cada participante. Desta forma, a participação no PIBID pode refletir de forma única na formação da identidade docente de cada um. Como relata o PI-Física, a passagem pelo programa favoreceu muito para a diminuição de paradigmas trazidos por ele no início da carreira:

(...) percebi que o PIBID, a partir das discussões realizadas nas reuniões, prepara os licenciandos para uma realidade escolar verdadeira e isso faz com que deixemos para trás um pouco dessas crenças que levamos para a sala de aula. O PIBID consegue quebrar os paradigmas formados (PI-Física).

As experiências relatadas revelam o entendimento sobre as contribuições do PIBID/UFTM para a formação inicial e para a constituição da identidade docente dos participantes. Este resultado reforça os achados de outras pesquisas sobre a temática. Obara, Broietti e Passos (2017), por exemplo, em uma pesquisa realizada com cinco ex-bolsistas do PIBID-Química mencionam que “(...) todos os depoentes afirmaram que o programa possibilitou a identificação com a profissão docente, ressaltando a contribuição do PIBID na construção da identidade docente” (OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017, p. 988). Na sequência do texto, ampliaremos esta discussão abordando como o trabalho coletivo pode contribuir e/ou auxiliar a constituição da identidade docente do professor iniciante.

#### **4.3 CATEGORIA C: o trabalho coletivo e suas contribuições para a identidade docente**

A constituição de identidade docente extrapola o aspecto profissional do “ser professor”. O “ser professor” é indissociável do “ser pessoa” e ambos têm íntima relação com a constituição da identidade docente. Escolhas, posicionamentos, sentido de pertencimento, vivências e experiências são alguns dos temperos que propiciam sabores a nossa vida e que refletem quem somos e tornamo-nos. Neste sentido, a participação no PIBID/UFTM contribuiu para que todos os envolvidos tivessem importantes vivências nas escolas, permitindo moldar a identidade docente a partir de experiências na universidade, na escola e também no convívio com os demais integrantes do programa.

Buscamos indagar os professores sobre como interpretavam a construção de sua identidade docente, amparada nas vivências no PIBID/UFTM e vinculadas à formação inicial.

Acredito sim, que o PIBID contribui e muito para a formação docente, (...), sei que o PIBID motiva as pessoas para se tornarem professores, mas no meu caso minhas experiências de trabalho serviram mais. Eu acredito também que uma pessoa que não passou pela mesma situação que eu (...) é fundamental passar pelo programa [PIBID] (PI-Física).

Este posicionamento corrobora o explicitado por Gatti *et al.* (2014) em um estudo sobre o PIBID, no qual menciona que

(...) há ganhos dinâmicos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados esperados ou não alimentam as reflexões de todos sobre a escola, a sala de aula, as questões didáticas (...) (GATTI *et al.*, 2014, p. 29).

Para a PI-Química, a importância de ter o convívio escolar desde o início da graduação facilitou a constituição da identidade docente, fazendo com que consiga agir de forma diferente em situações que julgava “difíceis”: “(...) o PIBID contribuiu e muito para esse crescimento, pois é importante conhecer o contexto para criar a identidade e estar na escola ajuda sim na construção dela” (PI-Química). O PI-Física conta que,

(...) a partir da minha passagem pelo PIBID, convivendo com outros profissionais e conversando sobre tudo isso (...) tenho uma postura diferente. Hoje eu procuro encontrar um meio termo em todas estas situações (vividas na escola), mas não foi só o PIBID que me auxiliou, foi também a convivência com vários outros profissionais que, em alguns momentos, agiam como eu e com o passar do tempo, amadurecemos em relação a nossa identidade profissional (PI-Física).

Dubar (2005) esclarece que a identidade docente é construída na base da prática do professor, ou seja, se coloca imbricada no "chão" da escola e no convívio com seus pares e alunos. Cada professor carrega consigo marcas de experiências individuais e coletivas e isso faz com que cada um incorpore de maneira muito particular os desafios da docência às suas práticas. Desta forma, a constituição da identidade docente tem especificidades intrínsecas de cada pessoa, de cada história de vida, porém sendo construído coletivamente. Sobre este aspecto, as PI-Matemática e PI-Ciências Biológicas posicionaram-se duramente sobre algumas vivências das práticas docentes com as quais também contribuíram para o “ser professor” e a constituição das identidades docentes.

A PI-Ciências Biológicas, por exemplo, mencionou que enquanto pibidiana já percebia que o conviver com o outro não é algo fácil:

Olha, (...), eu tive um supervisor que não me ajudou muito, que era um professor totalmente desorganizado, sabe? Ele não levava a sério a profissão, ele fazia (...) sabe aquele professor que vai empurrando com a barriga? (PI-Ciências Biológicas).

Outros participantes afirmaram que esta percepção de desorganização também era evidenciada em algumas ações desenvolvidas na universidade, junto às coordenações de área. Estas são constatações preocupantes, visto que, como afirma Massena e Cunha (2016, p. 199),

(...) a parceria universidade-escola tem auxiliado nas conquistas de espaços coletivos de interlocução do professorado, possibilitando um trabalho mais articulado entre pesquisadores da educação que atuam na universidade e professores da escola básica, validando a ação reflexiva na profissão docente.

Percebemos em nossa pesquisa o quão importante, e caro, é para os participantes “o outro” frente à construção das identidades docentes. Neste sentido, em diversos momentos os participantes traziam nas falas a importância do coletivo para a formação pessoal e profissional, o que apesar de ser uma constante no PIBID/UFTM, segundo eles, não era muito verificado nas escolas. As discussões realizadas até o momento nos permitiram constatar muitas contribuições da participação no programa para a constituição da identidade docente dos participantes, porém, buscamos realizar de forma direta este questionamento aos professores. Como resultado, obtivemos um *feedback* muito positivo dos participantes, por exemplo, como retratado pela PI-Química,

(...) o PIBID favoreceu na construção da minha identidade profissional docente, porque o PIBID possibilita a aproximação com a escola, desde o início da graduação e, se você não se aproxima dela [escola], eu acho muito difícil você conseguir construir sua identidade docente (...) (PI-Química).

O PI-Física chama a atenção para o trabalho coletivo propiciado pelo PIBID/UFTM e acredita que a aproximação com os alunos com a sala de aula, com o ambiente escolar com outros professores desde o início da graduação, contribui bastante na constituição de identidades. Para ele, esta aproximação se torna fundamental, pois é “(...) quando você está em contato com os alunos em sala de aula, mesmo que

minimamente, você vai ter uma mudança, vai haver uma contribuição [para sua formação e identidade] (...)" (PI-Física).

Esta aproximação, seja com o ambiente de trabalho, com as pessoas ou com as experiências vividas, configura-se como elementos que permitem lapidar a identidade pessoal do professor de forma contínua. Desta forma, compartilhamos com Obara, Broietti e Passos (2017) que "(...) o PIBID cumpre o papel de motivador do interesse pela profissão docente e é um campo frutífero para a idealização de uma identidade docente" (OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017, p. 993). Como explicitado pela PI-Matemática, o processo de formação da identidade docente é ininterrupto, ou seja,

(...) a identidade é uma coisa muito difícil (...) leva anos de docência para você ter essa formação especificamente, mas a partir do momento que você tem essa experiência em sala de aula, no dia a dia, acho que vai se construindo essa identidade. Então, a partir do momento que o PIBID proporcionava essas atividades, contribuiu sim para essa formação (PI-Matemática).

## 5. CONCLUSÕES

Nessa pesquisa, o intuito foi investigar as contribuições do PIBID/UFTM na construção da identidade docente sob a óptica de quatro egressos de cursos de licenciatura da área de ciências da natureza e matemática da UFTM, que haviam participado do programa como bolsistas de ID e que hoje atuam como professores na Educação Básica pública é de se considerar que o PIBID é um programa de bastante relevância no que refere à formação de professores no Brasil. O PIBID propicia aos participantes acesso, ainda no momento da formação inicial, à realidade e às vivências do "chão" da escola, além das trocas de experiências entre professores com vasta experiência na docência.

A partir do delineamento de três categorias de análises, constatamos que a participação dos professores como licenciandos do PIBID/UFTM contribuiu de forma decisiva para a constituição das identidades docentes, uma vez que forneceu subsídios para o enfrentamento de questões reais de sala de aula, as quais, muitas vezes, são veladas em uma formação propedêutica. Para os participantes da pesquisa, o programa além de contribuir com a constituição da identidade docente, também permite vislumbrar a continuidade (ou não) na profissão escolhida. Em sala de aula, reviver as ações desenvolvidas nos tempos de bolsistas de ID levou os professores a estarem mais preparados para os desafios da profissão e fortaleceu a construção de suas identidades.

A investigação também evidenciou crenças trazidas pelos participantes sobre o “ser professor”, dentre elas, as mais recorrentes estavam atreladas à falta de domínio de conteúdo e as preocupações em saber lidar com os alunos. Tais crenças, por vezes, tornaram-se conflitos ao se chocarem com a realidade escolar em início de carreira. Para os professores, a participação no PIBID/UFTM, as discussões com os demais colegas e o auxílio de professores mais experientes foram fatores que contribuíram para minimizar tais conflitos. Por fim, o PIBID é entendido pelos participantes como um programa que alimenta o interesse dos licenciandos pela profissão docente e que, mesmo findada a formação inicial, continua contribuindo com a formação do professor, seja sustentando as tomadas de decisões no âmbito escolar ou na constituição ininterrupta da identidade docente.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio financeiro à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e à CAPES, pela gestão do PIBID, suporte financeiro aos bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores. Em especial, agradecemos às professoras de ciências biológicas, matemática e química e ao professor de física por aceitarem participar desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, M. O Trabalho coletivo na escola. *In*: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo: 2002. Disponível em: <https://is.gd/HGxPKz>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ARAÚJO, R. N. de *et al.* Aspectos da identidade docente em licenciandos de Matemática no contexto do PIBID. **Acta Scientiae**, v. 19, n. 4, 2017, p. 601-618.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. C. *et al.* A formação de professores na UFTM: o PIBID como experiência desafiadora. **Revista Triângulo: Ensino Pesquisa e Extensão**, v. 3, n. 2, p. 163-176, 2010.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLLMANN, E. M. Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química. **Química nova na escola**, v. 34, n. 4, p. 167-172, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://is.gd/T8KLSv>. Acesso em: 01 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://is.gd/TSeTv9>. Acesso em: 27 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://is.gd/oZzU6F>. Acesso em: 01 set. 2020.

CHAVES, A. B. P.; FRAZÃO, P. S. P. A precariedade do trabalho docente. *In*: VII SEMINÁRIO DO TRABALHO. TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE, 2010, p. 1-11. **Anais[...]**. Marília, São Paulo: UBNEP. Disponível em: <https://is.gd/cFGeL7>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CIAMPA, A. C. Identidade. *In*: S. T. M. LANE; W. CODO (Orgs.), **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DAY, C. *et al.* The personal and the professional selves of teachers: stable and unstable identities. **British Educational Research Journal**, v. 32, n. 4, 2006, p. 601-616.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FISCHER, G. **Os conceitos fundamentais da psicologia social**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E, S. de S. (Orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://is.gd/9oTo4M>. Acesso em: 27 jun. 2020.

GATTI, B. A. *et al.* (Orgs.) **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, v. 41, 2014, 120 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: A. NÓVOA (Org.). **Vidas de professores**, 2000, p. 31-62. Porto: Porto Editora.  
LIBÂNEO, J. C. O professor e a construção da sua identidade profissional. *In*: J. C. LIBÂNEO (Org.), **Organização e gestão da escola: teoria e prática**, 2001, p. 62-71. Goiânia: Alternativa.

LIMA, L. M.; SILVA, D. M. S. e CORREIO, J. E. C. O PIBID e a identidade docente: a visão dos/as licenciandos/as sobre as contribuições do programa na Universidade de Brasília. **Ciências em Foco**, v. 11, n. 2, 2018, p. 27-44.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MASSENA, E. P.; CUNHA, M. I. da. O potencial formativo do PIBID pela perspectiva dos formadores de professores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 30, 2016, p. 195-220.

MELO JUNIOR, A. L.; MORAIS, R. Estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa em educação. **Ensaaios Pedagógicos**, v. 2, n. 1, 2018, p. 26-33.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. NÓVOA (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: A. NÓVOA (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D. e PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, 2017, p. 979-994.

OLIVEIRA, H. F. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 3, 2017, p. 913-934.

PIMENTA, S. G. Formação dos professores: identidade e saberes na docência. In: S. G. PIMENTA (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 2005, p. 15-34. 4. ed. São Paulo: Cortez.

SANTOS, B. F. dos e MORAES, J. J. O PIBID e a trajetória profissional de licenciados em Química. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 27, 2015, p. 223-246.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004, p. 1203-1225.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, 2000, p. 209-244.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). **Projeto pedagógico curricular do curso de graduação em física - licenciatura**. Uberaba: UFTM, 2010. Disponível em: <https://is.gd/DppqUy>. Acesso em: 01 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em química - licenciatura**. Uberaba: UFTM, 2011. Disponível em: <https://is.gd/87zQBq>. Acesso em: 01 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em matemática - licenciatura**. Uberaba: UFTM, 2019a. Disponível em: <https://is.gd/afxeZQ>. Acesso em: 01 set. 2020.

PINHEIRO, Cleiton da Silva; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete.  
Contribuições do PIBID/UFTM na construção da identidade docente de professores de ciências da  
natureza em matemática.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em ciências biológicas -  
licenciatura**. Uberaba: UFTM, 2019b. Disponível em: <https://is.gd/6mscAz>. Acesso  
em: 01 set. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman,  
2001.