

POTENCIALIDADES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CÂMPUS DO PANTANAL

Potentialities of Teaching Initiation for the Constitution of the Teaching Professional Identity: Reflections Based on Studies in Pedagogy Course the Pantanal Campus

DOI 10.55028/geop.v18i34

Márcia Regina do Nascimento Sambugari*
Dalete de Souza Salles Borges**

Resumo: Aborda-se sobre a iniciação à docência na formação inicial de professores, tomando como foco a perspectiva sociológica bourdieusiana, a partir do resultado de pesquisas desenvolvidas no âmbito do curso de Pedagogia do Câmpus do Pantanal. Há um conjunto de valores, normas e atitudes constitutivos da profissão que não são ensinados nos cursos de formação de professores, tornando os momentos do estágio curricular obrigatório e de programas de iniciação à docência espaços propícios de investigação para se repensar alguns aspectos da formação. As vivências propiciadas apontam esses espaços como um terreno fértil para se buscar uma visão mais alargada de formação.

Palavras-chave: Formação inicial. *Habitus*. Pedagogia.

Abstract: The discusses about the introduction of teaching in the initial training of teachers and the main purpose is related to bourdieusiana

Introdução

Este artigo aborda acerca da iniciação à docência na formação inicial de professores, tomando-se como aporte analítico a perspectiva sociológica bourdieusiana, a partir do resultado de estudos realizados no âmbito do curso de Pedagogia do Câmpus do Pantanal em Corumbá, MS. As reflexões estão centradas na iniciação à docência a partir de dois espaços em que há a interação da escola e universidade: o estágio curricular obrigatório e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), considerando-os contextos propícios para se investigar a constitui-

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Associada III da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/CPAN/UFMS. E-mail: marcia.sambugari@ufms.br.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN). Professora da rede municipal de ensino de Corumbá. E-mail: daleteborges@gmail.com.

sociological perspective from results based on developed researches within the range of the Pedagogy course in a Pantanal Campus. It is assumed that there are a set of values, norms and constitutive attitudes of the profession that are not taught in teacher training courses. As a result, it leads that the mandatory curricular internship and the initiation programs of teaching are favorable spaces for rethinking some aspects about the training. Therefore, the experiences provided in these spaces as a symbolized area of a fertile ground to seek a vast point of view about the course.

Keywords: Initial training. *Habitus*. Pedagogy.

ção da identidade profissional docente, compreendida nesses estudos como *ethos* profissional.

Parte-se do pressuposto de que há um conjunto de valores, normas e atitudes constitutivos da profissão que não são ensinados nos cursos de formação de professores, “[...] mas, que devem ser aprendidos tanto para a adaptação ao seu grupo como para desempenho profissional” (Knoblauch, 2008, p. 9). Há, portanto, inúmeros aspectos da cultura na escola - a existência de valores, crenças, formas de pensar - e aspectos da cultura da escola, tais como os modos pelos quais se organizam, distribuem o tempo, as atitudes de controle e dos alunos, as características das interações que, às vezes, são dialéticas, às vezes não, diante dos desafios enfrentados no cotidiano (Sambugari, 2010). Entretanto, compreende-se que os modos de enfrentamento, ou não, das situações vivenciadas dependerão dos referenciais iniciais que foram construídos e internalizados por meio das relações na infância, na escolarização, que influenciam sua visão acerca da profissão e que são muito fortes nos professores, mesmo depois de formados (Marin, 1996).

Há vários estudos representativos acerca da influência desses referenciais iniciais na constituição da identidade profissional docente. Um deles é estudo clássico de Lortie (1975) que apontou que as experiências durante a escolarização formal, antes da entrada em um curso de formação inicial, possuem

maior influência que o próprio curso e a visão de professor trazida da infância é mantida, muitas vezes, no exercício profissional. Marcelo Garcia (1998) também evidenciou, em seus estudos de revisão, que os professores possuem crenças e concepções que os acompanham ao longo de sua formação e que influenciam a prática educativa.

Outros estudos têm apontado que os cursos de formação de professores não favorecem a aproximação devido ao distanciamento da realidade da sala de aula (Marcelo Garcia, 1999; Gatti, Barreto, 2009; Fonseca, 2010). No balanço da situação sobre a formação de professores da educação básica no Brasil, Gatti e Barreto (2009) sinalizam que temos enfrentado diversos problemas no que se refere, especialmente a formação inicial de professores, dentre eles, a falta de conhecimento dos contextos escolares, a pouca formação pedagógica dos professores formadores, o não acompanhamento da prática pedagógica dos alunos de licenciatura, que sentem dificuldade de relacionar teoria e prática no cotidiano escolar.

Para Fonseca (2010), apesar dos saberes acadêmicos serem concebidos alheios a realidade escolar, de alguma forma se fazem presentes nas práticas do professor. A sala de aula torna-se, então, o espaço do ensinar e aprender em interação contínua, impulsionadas pelas relações entre os indivíduos.

Marcelo Garcia (1999) alerta acerca da necessidade de se compreender a formação como processo contínuo, pois, apesar de ser constituída de diferentes fases, se desenvolve ao longo da carreira profissional. Esse princípio é fundamental na perspectiva do entendimento de que a profissão docente não é pronta e acabada, necessita de continuidade, aprofundamento e, acima de tudo, deve estar associado com as mudanças presentes no âmbito educativo.

A construção da identidade profissional docente é contínua, cujo início antecede as experiências educacionais e, ao mesmo tempo, é continuamente renovada, e nessa perspectiva, Caldeira (2000) destaca que é moldada paulatinamente, em um processo ininterrupto de desconstrução de si mesmo, que se aproxima com a questão da formação e carreira docente, pois:

[...] a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (Caldeira, 2000, p. 2).

Todos esses elementos nos remetem a tomar a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu (1998), compreendendo-os como a constituição do *ethos* profissional docente. Nessa direção, entendemos que os momentos de iniciação à docência presentes no curso de Pedagogia, em que há a relação direta e interlocução entre a escola e a universidade, podem ser considerados como um campo propício para se pensar, ou mesmo repensar alguns aspectos da formação inicial de professores.

O presente texto está organizado em três partes, sendo a primeira uma apresentação da opção teórico-metodológica pautada nos estudos bourdieusianos. A segunda aborda o estágio e o PIBID na formação inicial como elementos constitutivos da identidade profissional docente, evidenciando a potencialidade do PIBID nesse processo. Por fim, na terceira são tecidas as considerações finais.

Opção teórico-metodológica: a identidade profissional docente na perspectiva bourdieusiana

Ao tomar como sustentação teórica a perspectiva sociológica bourdieusiana entende-se a iniciação à docência como um dos elementos constitutivos de socialização dos valores da docência, uma das facetas da constituição da identidade profissional docente, ou seja, do *ethos* profissional que consiste no “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (Bourdieu, 2002a, p. 41-42). São os princípios e valores que constituem uma espécie de grade de leitura de como é o exercício da profissão docente.

Sob esse enfoque é possível compreender a constituição da identidade do professor e suas práticas como resultado de um processo vivenciado ao longo de sua vida, que traduz uma forma própria de ver e agir definido por Bourdieu (1983), como *habitus*, um sistema de disposições duráveis, ou seja, um conjunto de tendências, de comportamentos que vão sendo apropriados pelo agente, a partir de práticas e de suas condições materiais de existência. Essas disposições, na perspectiva do autor, são resultados de uma longa aprendizagem e se estruturam e reestruturam constantemente, a partir das relações que o agente tem com a sociedade, pois o *habitus* refere-se a:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funcionam a cada momento como uma matriz de percepção, de apreciações e de ações e toma possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (Bourdieu, 1983, p. 65).

É, portanto, uma matriz de práticas variadas, isto é, referem-se aos preceitos, os valores, as preocupações produzidas primeiramente nas relações familiares e, posteriormente, nas demais agências de socialização com as quais ele irá se deparar no decorrer de sua vida como a igreja, a escola e a vida profissional. Essas disposições orientam os pensamentos, a visão, as atitudes, as opções, enfim, as ações do indivíduo em seu agir cotidiano, podendo ser consciente em alguns momentos, e inconsciente em outros, mas que está em constante mudança.

Na perspectiva bourdieusiana, o *habitus* é incorporado pelos agentes de tal maneira que:

[...] inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepções, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas, porém nos limites das restrições estruturais de que são produtos e que as definem (Bourdieu, 2001, p. 169).

O *habitus* é um conceito central da teoria bourdieusiana, pois “[...] é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes” (Bourdieu, 1983, p. 104). Essa categoria conceitual contribui para a compreensão das ações dos agentes por ser matriz de valores que constitui o *ethos*, isto é, a grade de leitura que se traduz na *hexix* que se referem aos gestos, ações, postura corporal, a qual é produtora de práticas.

Bonnewitz (2003) assinala que Bourdieu refere-se ao indivíduo não como sujeito e, sim, como agente social, pois, para ele o agente é aquele que age e luta por seus interesses. Diferente do sujeito que é gerado como um ser imóvel, os agentes estarão expostos durante o processo de interiorização e exteriorização durante toda sua vida. Portanto, o *habitus* é construído ao longo do processo de socialização pelos agentes nos diferentes espaços sociais, entre eles: familiar, escolar, religioso, profissional, entre outros, pois:

[...] produto da história, o *habitus* produz as práticas individuais e coletivas [...] garante presença de experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepções, de pensamento de ação, tendem, a garantir a conformidade das práticas e sua constância do tempo (Bourdieu, 2009, p. 90).

Outro conceito bourdieusiano importante que se articula aos demais refere-se ao capital cultural e que contribui por constituir o conjunto de conhecimentos e práticas culturais que são obtidos pelas pessoas por meio do sistema educativo, ou pela família, bem como outros espaços de socialização. Podemos considerar, portanto, que os futuros professores constroem, a partir de seus percursos de vida

e formação, uma matriz de percepção e ação, que articulada à apropriação do capital cultural, exerce forte influência na forma de conceber e atuar na docência, configurando, assim, o *ethos* docente. Bourdieu (2002b) classifica o capital cultural sob três formas:

[...] no **estado incorporado**, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no **estado objetivado**, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no **estado institucionalizado**, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (Bourdieu, 2002b, p. 74, grifo nosso).

Tomando esses conceitos centrais numa perspectiva relacional, a seguir, são apresentadas algumas reflexões acerca da potencialidade dos espaços propiciados pelo estágio e, principalmente pelo PIBID para a movimentação e constituição do *ethos* profissional docente.

O estágio e o PIBID na formação inicial como elementos constitutivos da identidade profissional docente

No estudo sobre a socialização de alunos estagiários do curso de Pedagogia do Câmpus do Pantanal e professoras em exercício da rede pública de Corumbá, MS destaca-se a visão inicial que o acadêmico traz do que é ser professor, a partir de suas vivências anteriores. Ele traz modos de falar sobre a docência, e que articulados ao capital cultural e à trajetória de escolarização compõem uma grade de leitura e formas de reações nos contextos de estágio.

Bourdieu (1983), ressalta que o agente é submetido a diferentes espaços de socialização ao longo de sua trajetória familiar, de escolarização, dentre outros como a igreja. Dessa maneira, é possível notar que as situações vivenciadas pelos estagiários nessas diversas agências de socialização contribuíram para a formação de percepções que orientaram a forma de ver e interagir com as professoras, durante a realização dos estágios.

Na interação com as professoras em sala de aula, foi possível perceber que os alunos estagiários traziam à memória formas de ensinar de antigos professores, que acabam funcionando como um filtro de ações diante das situações que eles foram vivenciando no estágio.

Lortie (1975), em seu estudo já assinalava que o futuro professor traz para os cursos de formação inicial os modelos de professores que foi construindo desde a sua escolarização anterior. Essas crenças, valores e normas é que vão compondo o

ethos profissional. A categoria *habitus* desenvolvida por Bourdieu (1983) contribui para compreender esses aspectos internalizados, que orientam as formas de pensar e agir dos agentes diante das situações presentes e futuras.

Essas constatações apontam para a necessidade de se repensar a formação inicial de professores de modo a trabalhar com uma concepção ampliada de formação, conforme aponta Marin (2009), que leve em consideração o percurso, os referenciais iniciais acerca da profissão trazidos pelos futuros professores, bem como a valorização da escola básica nesse processo, pois é também no ambiente escolar que os estagiários internalizam e agregam facetas da cultura da e na escola no que tange ao exercício da função docente.

Esse movimento também foi percebido no estudo que focalizou o PIBID, a partir de professores iniciantes e ex-PIBIDianos de um projeto do mesmo curso de Pedagogia apresentado no estudo anterior, buscando verificar o que eles aprenderam durante o processo em que participaram do programa e que mobilizou o *ethos* profissional docente (Borges, 2019).

O PIBID é um programa criado por meio da Portaria Normativa nº. 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), em ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem por escopo fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para melhoria da educação básica pública brasileira.

Busca estimular a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, colaborar com a melhoria da Educação Básica no país mediante a parceria entre universidade e escola pública, e propiciar o contato com o espaço escolar, oportunizando aos bolsistas vivências e experiências pedagógicas nessas instituições de ensino por meio da relação teoria e prática mediada pelo cotidiano das escolas. Os bolsistas são orientados por coordenadores de área, docentes das licenciaturas e por supervisores docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

Convém lembrar, no limite desse artigo, que o programa passou por várias mudanças desde sua proposta inicial, tendo em 2015 e 2016 sofrido cortes orçamentários, com redução no número de bolsistas, supervisores e coordenadores. Em 2018 os editais do PIBID só foram abertos no mês de julho, com grandes cortes nas bolsas de alunos, supervisores e coordenadores. O ano de 2019 não chegou com boas notícias para o setor da educação, trazendo grandes prejuízos no quadro de incentivos das pesquisas e bolsas de estudos, afetando diretamente o PIBID. Devido ao corte orçamentário que a CAPES sofreu várias bolsas de pesquisas fo-

ram canceladas dentre estas está a do PIBID, que só tem verba para o pagamento das bolsas até dezembro de 2019.

De acordo com o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2014), o PIBID, não é simplesmente um programa de bolsas, mas constitui-se uma proposta de incentivo à valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica, para a aproximação entre universidade e escolas públicas. No entanto, Lima e Pimenta (2019) advertem que a lógica do PIBID “[...] se configura uma política focal de curto alcance, uma vez que é destinado à pequena parcela de estudantes que cursam a licenciatura” (PIMENTA, LIMA, 2019, p. 6). As autoras questionam a formação ofertada pelo programa dentro de uma mesma IES, devido a limitação do número de bolsas, e também por ter uma expressiva parcela de alunos que necessita trabalhar fora do horário acadêmico, não tendo tempo para participar, evidenciando, assim, que dentro de uma mesma instituição há experiências formativas diferenciadas.

No entanto, apesar dos limites apontados pelas autoras, ressalta-se a potencialidade do programa, considerando a perspectiva de Ball (1983) acerca da autonomia relativa na apropriação das instituições das políticas, em “subverter” o que é proposto e trabalhar a partir da realidade da escola. Assim, acreditamos que investigar esses contextos de iniciação à docência podem nos oferecer pistas sobre como os futuros professores vão se apropriando dos valores da profissão docente.

O turno do curso de Pedagogia no qual a pesquisa foi realizada era integral o que, para muitos, a permanência na universidade sem uma renda torna-se difícil. Assim, o programa, além de oportunizar aos bolsistas a vivência com a docência, garantiu a permanência de muitos alunos na universidade. O valor da bolsa possibilitou a compra de materiais, fotocópia de textos, transporte, contribuindo também como ajuda à sua família.

Para Bourdieu (2002a), o êxito escolar a partir do conceito de capital cultural e de um certo *ethos* é que definem atitudes em relação às instituições escolares. As oportunidades, portanto, não são igualitárias por uma série de fatores e que os programas que oferecem bolsas podem contribuir com a permanência dos menos favorecidos às universidades.

Para flagrar algumas marcas deixadas na formação inicial, Borges (2019) verificou as experiências vivenciadas pelos PIBIDianos, destacando-se: a participação em projetos desenvolvidos com os alunos; o acompanhamento direto com o professor; a oportunidade de relacionar teoria e prática; a articulação com a pesquisa por meio do desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso a partir da vivência realizada no PIBID.

Foi possível verificar no conjunto da análise que a participação no PIBID durante a formação inicial possibilitou mobilizar o *habitus*, pela relação entre a ampliação do capital cultural, e decorrência da formação em nível superior, e a prática que se deu por meio da interação com professores mais experientes. Tal movimento contribui na constituição do *ethos* profissional docente, uma vez que novas concepções sobre a escola são formadas, incorporando, ou reestruturando as que possuíam antes da entrada ao curso superior.

As vivências imprimiram marcas na formação dos PIBIDianos, tais como as discussões propiciadas nos encontros relacionando teoria e prática; os momentos de troca com os professores supervisores da escola, com a professora coordenadora na universidade. Outro aspecto refere-se a possibilidade de vivenciar as experiências práticas, que na visão desses sujeitos, é diferente do estágio supervisionado pelo fato de terem um contato maior e prolongado com os professores regentes, facilitando a troca entre eles, estabelecendo, assim, um espaço de formação.

Esse aspecto alerta, mais uma vez, de que a forma de interação, estudos e contato na escola propiciado pelo PIBID nesse curso de Pedagogia podem contribuir para se buscar uma formação que esteja pautada nessa relação Universidade e Escola para além dos estágios, uma vez que o programa possibilita o contato em longo prazo com um professor mais experiente, oportunizando vivenciar experiências que somente teriam quando estivessem no exercício da docência após concluírem seu curso.

Das experiências positivas vivenciadas com os professores regentes durante o PIBID destacam-se a oportunidade de acompanhar, ao longo do ano o planejamento; a realização de projetos; a relação teoria e prática e outras demandas que são necessárias a carreira docente.

As ações realizadas no decorrer da participação no PIBID também contribuíram para a ampliação dos conhecimentos institucionalizados, para além do curso de Pedagogia, trazendo uma experiência para cada um, despertando segurança; a descoberta da carreira docente; a *práxis* pedagógica; o conhecimento do espaço escolar, mas também se depararam com o que Veeman (1983 *apud* Marcelo Garcia, 1998) denomina como “choque de realidade” com relação às situações cotidianas de sala de aula e às crianças.

O movimento do *habitus* foi propiciado pelo acúmulo de capital cultural, por meio das atividades que foram realizadas durante o programa, roda de estudos, leituras, produção de projeto e artigos, reuniões a respeito das vivências no PIBID e a troca com professores mais experientes.

Sousa e Assis (2018) assinalam que a contraposição entre as teorias que são aprendidas na universidade com as práticas realizadas nas escolas proporciona uma reflexão potencialmente formativa de novos *habitus* como professores, advindos do capital cultural científico que estão ampliando. Embora as autoras percebam que o PIBID potencializa esse movimento, não quer descartam a possibilidade de que existem outras causas, ou estejam minimizando a contribuição do curso de licenciatura.

O PIBID contribuiu para quebrar a visão de senso comum a respeito do cotidiano escolar, passando a perceber a escola como um espaço de educação, de conhecimento. As experiências adquiridas construíram uma nova matriz de saberes que podem ser orientadoras da prática e na constituição do *ethos* profissional docente.

Considerações finais

A partir dos estudos empreendidos defende-se, portanto a necessidade de se considerar a iniciação à docência, a partir da participação nos estágios curriculares obrigatórios e, principalmente do PIBID no curso de Pedagogia como elementos constitutivos do *ethos* profissional. Ao ingressarem no curso de Pedagogia, os alunos já trazem construída uma ideia de como um professor deve atuar. Assim, trazem instaladas algumas noções acerca da prática pedagógica, as quais, articuladas ao capital cultural e ao percurso familiar vão constituindo modos de pensar e de agir diante das situações vivenciadas ao longo do curso.

Desse modo, entende-se que os futuros professores possuem disposições que constituem facetas do *habitus* com relação a função docente, a da grade de informações que incorpora e agrega às vivências na escola. Nessa perspectiva, infere-se que PIBID pode contribuir nesse processo.

O *ethos* profissional docente não é constituído somente pela formação acadêmica, pois quando os alunos estagiários, ou os PIBIDianos relembrem, ou se inspiram em docentes que estiveram em seu percurso verifica-se o movimento do *habitus* presente na *práxis* pedagógica.

Nessa direção, defende-se a necessidade de espaços de iniciação à docência nos cursos de Pedagogia que permitam a vivência constatada nesses estudos. Com relação ao PIBID, apesar das limitações apresentadas por Pimenta e Lima (2019), é possível inferir que as vivências dos acadêmicos do curso de Pedagogia na escola mediadas pelo estágio, bem como no PIBID no contexto do Curso de Pedagogia de Corumbá-MS, no qual a pesquisa foi realizada, indicam que há uma movimentação de facetas do *habitus* com relação ao exercício docente, bem como

a ampliação de capital cultural, apontando esses espaços como um terreno fértil para se pensar em uma visão de formação que seja mais ampliada.

Agradecimentos

Esse estudo contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

- BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BORGES, D. S. S. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência na constituição da identidade profissional docente**. 2019. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 39-64.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 73-79.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (Org). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira; revisão da tradução, Odaci Luiz Coradini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 239, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 38.
- CALDEIRA, A. M. S. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., 2000. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2000.
- FONSECA, S. G. O. Trabalho do professor na sala de aula: relação entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 91, p. 390-407, mai/ago. 2010.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 51-75, 1998.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 153-165.

MARIN, A. J. Proximidades e distanciamentos entre formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. *In*: ENCONTRO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO, 4., 2009, Araraquara, SP. **Anais [...]**, 2009.

PIMENTA, S. G; LIMA. M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-24, 2019.

SAMBUGARI, M. R. N. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular**. Tese. 166f. (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

SOUSA, S. N.; ASSIS, J. H. V. P. Trajetórias formativas e iniciação à docência de egressos do PIBID – Pedagogia: movimentação do *habitus* e ampliação de capital cultural. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 22, p. 527-543, set./dez. 2018.