



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

ROSIANE GASPAR REIS

**RESSONÂNCIAS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO:** o olhar das estagiárias de Capanema-PA sobre a experiência de iniciação à docência.

CAPANEMA-PA

2022

ROSIANE GASPAR REIS

**RESSONÂNCIAS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO:** o olhar das estagiárias de Capanema-PA sobre a experiência de iniciação à docência.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará, turma de Pedagogia 2017 Extensivo-Capanema, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso.

CAPANEMA-PA

2022

ROSIANE GASPAR REIS

**RESSONÂNCIAS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO:** o olhar das estagiárias de Capanema-PA sobre a experiência de iniciação à docência.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará, turma de Pedagogia 2017 Extensivo-Capanema, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso.

**APROVADA EM:** 25/11/2022

**CONCEITO:** EXCELENTE

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso

Orientadora - UFPA

---

Profa. Dra. Carolline Septimio Limeira

Examinadora interna - UFPA

---

Prof. Me. Deyverson Luener de Oliveira Ferreira

Examinador interno - UFPA

A Deus o meu agradecimento, por sempre estar comigo me ajudando e me dando sabedoria na construção deste trabalho, por não me deixar desistir diante das dificuldades e sentimento de impotência que inúmeras vezes fui acometida. Gratidão eterna senhor!

## AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grata a Deus, por ter estado comigo durante toda a graduação, me dando forças e bênçãos nas dificuldades e superações. Sei que jamais teria conseguido elaborar este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se não fosse a presença de Deus para me aperfeiçoar, me dar sabedoria a cada instante e ter colocado no meu caminho pessoas maravilhosas para me ajudar. Deus está sempre em primeiro lugar na minha vida!

Agradeço a minha mãe, Maria Expedita, por tudo e por tanto que fez por mim, por ter acreditado na minha capacidade, por todo o apoio e por sempre ter me dito palavras que eu precisava escutar nos momentos de dúvidas. Obrigada por todo seu amor, minha mãe, eu te amo infinitamente.

Agradeço às/os colegas participantes do PIBID em Capanema-PA, principalmente àquelas que aceitaram colaborar com a minha pesquisa, cedendo os seus Relatórios Finais de Atividades (2018-2020), os quais foram indispensáveis para a constituição dos dados apresentados e discutidos neste TCC.

A todas (os) que fizeram parte da turma de Pedagogia 2017 do Campus Universitário de Capanema-PA, em especial as discentes Fernanda, Ila, Damaris, Lana, Meire, Samara, Dienny e Maria da Conceição, agradeço a amizade, ajuda e troca de conhecimentos que servirão tanto para minha vida pessoal como profissional.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso, por todo apoio, parceria, comprometimento, conhecimentos adquiridos tanto na graduação quanto ao longo da trajetória do PIBID, assim como por todas as contribuições dadas para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

Minha gratidão aos professores (as) que compõem esta banca examinadora, por terem aceitado o convite e por todas as contribuições que poderão vir a dar ao meu trabalho. Sei que as demandas dos senhores (as) são extensas, mas ainda assim conseguem disponibilizar tempo para colaborar conosco nesses momentos, isso demonstra o comprometimento que têm com a universidade. Muito obrigada!

Agradeço também a todos (as) professores (as) que com muito profissionalismo nos deixaram valiosas contribuições durante a graduação, e assim fortaleceram aprendizagens necessárias para uma formação inicial integral e contextualizada.

Muito obrigada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Federal do Pará (UFPA) pelo recebimento das bolsas PIBID e

Permanência. Esses recursos foram de grande ajuda para que eu pudesse continuar os meus estudos com êxito, visto que minhas condições financeiras não eram muito favoráveis.

Por fim, minha gratidão a todos (as) parentes, amigos e colegas que não foram aqui mencionados, mas que de alguma forma me ajudaram durante à graduação. Digo a vocês que toda a ajuda recebida fez muita diferença.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como motivação à participação da autora durante 18 (dezoito) meses no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e contou com a parceria da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Natividade da Silva, localizada no município de Capanema-PA. Mediante o interesse em compreender de que forma às atividades propostas no projeto favoreceram o percurso formativo das pedagogas participantes da pesquisa e a importância da escola como locus de aprendizado da docência, à pesquisa tem como objeto de estudo as experiências formativas proporcionadas pelo PIBID durante a formação inicial de 7 (sete) graduandas do curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário de Capanema-PA. O objetivo é compreender as ressonâncias das experiências de iniciação à docência para o processo formativo das discentes e para a sua constituição como docentes, enfatizando os aspectos mais significativos das vivências na escola para a aprendizagem da profissão. Para a constituição dos dados foram utilizados os Relatórios Finais de Atividades 2018/2020 das estagiárias que participaram do PIBID, bem como os documentos que regulamentam o Programa. Nesse sentido à pesquisa está ancorada nos princípios da abordagem qualitativa, definindo-se como uma pesquisa do tipo documental. Para à análise dos dados foram utilizados elementos da técnica de análise de conteúdo. Os resultados permitem reconhecer o PIBID como uma importante ação da Política Nacional de Formação de Professores, articulada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltada para à qualificação da formação inicial de professores. Dentre os aspectos mais relevantes do Programa destacados pelas estagiárias participantes do subprojeto analisado estão: potencialidade para promover uma formação inicial integral, significativa e contextualizada; permitir uma articulação entre teoria e prática, contribuir para o estabelecimento de parceria colaborativa entre universidade e escola; valorizar o protagonismo dos/das professores (as) da escola básica como coformadores (as) de novos docentes.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores; iniciação à docência, PIBID; escola básica.

## **ABSTRACT**

The present research was inspired by the author's participation during 18 (eighteen) months in the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID) and had the partnership of the Elementary School Professora Maria Natividade da Silva, at the city of Capanema-PA, locus of the research. Considering the interest in understanding in what way the activities proposed in the project favored the educational path of the pedagogues participating in the research and the importance of the school as a place for learning how to teach, the object of this research is to study the educational experiences provided by PIBID during the initial formation of 7 (seven) undergraduate students of the Pedagogy course, offered by the Federal University of Pará, in the University Campus of Capanema-PA. The aim is to understand the repercussions of the experiences of initiation to teaching for the formative process of the students and for their constitution as teachers, emphasizing the most significant aspects of the experiences in the school for the learning of the profession. For the data creation, the participants of PIBID used the Final Activity Reports 2018/2020, as well as the consultations performed in the documents related to the program. In this sense, the research is based on the principles of the qualitative approach, and for the data analysis, elements of the content analysis technique were used. The results allow us to recognize the PIBID as an important initiative of a Public Educational Policy, focused on the qualification of teachers, precisely because it contains among its objectives aspects necessary for a comprehensive and meaningful initial training, for allowing an authentic articulation between theory and practice, the establishment of a collaborative partnership between university and school and the performance of basic school teachers as co-trainers of new teachers.

**Keywords:** initial teacher education; initiation to teaching, PIBID; basic school.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.E.I.F	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
EPALIC	Encontro Paraense de Licenciatura
IES	Instituições de Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPEDUC	Seminário de Projetos Educacionais
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>Concepções iniciais de formação de professores .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2</b>	<b>Demandas e desafios atuais da formação de professores.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3</b>	<b>A escola como espaço de aprendizagem da docência.....</b>	<b>22</b>
<b>2.4</b>	<b>Reconfigurando as aprendizagens sobre a docência no PIBID Pedagogia.....</b>	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1</b>	<b>Memorial de vivências formativas.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2</b>	<b>Descrição dos impactos das ações/atividades do projeto na formação docente do estagiário, dos alunos da Educação Básica e das escolas participantes.....</b>	<b>37</b>
<b>4.3</b>	<b>Contribuições para o seu curso de licenciatura.....</b>	<b>38</b>
<b>4.4</b>	<b>Dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas.....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>46</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem se constituído, ao longo de sua história, num campo de estudo marcado por complexidades, disputas e polêmicas, relacionadas tanto a aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos da formação docente quanto a fatores da prática pedagógica, ao exercício contextualizado da docência e ao significado social da profissão. Desta maneira, o debate sobre o tema tem se estabelecido à luz de diferentes perspectivas teóricas, filosóficas, didáticas e pedagógicas e focado os mais diferentes temas, problemas e dimensões da formação e profissão docente.

Bisinotto (2010, p. 120) compreende que a “Formação de professores é um objeto que se faz cada vez mais pertinente de ser pesquisado, começando por considerar as diversas vertentes teóricas a ela relacionadas [...]”. Desta maneira, às pesquisas na área são primordiais para entender os modelos formativos existentes e à lógica que os governa, sem contar com os inúmeros desafios que permeiam à docência no mundo contemporâneo, seja do ponto de vista da preparação do professor no contexto acadêmico, seja do ponto de vista do diálogo da formação com as questões que emergem no contexto da prática.

Considerando que à formação de professores é um dos elementos primordiais para se alcançar à qualidade da educação ofertada às novas gerações, torna-se imperativo que as propostas de formação façam o enfrentamento e construam alternativas aos modelos academicistas consagrados pela tradição transmissiva que imperou historicamente nas instituições formativas. Modelos que tendem dar mais destaque aos saberes de cunho teórico e metodológico do que ao diálogo com à prática contextualizada e com os problemas reais vivenciados pelos docentes nas instituições de ensino, ou melhor, ao confronto entre os aspectos teóricos com os aspetos práticos da formação em uma perspectiva questionadora, investigativa e reflexiva.

Como afirma Nóvoa (2019, p. 6) sobre os processos formativo da docência, “Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) [...]”. O professor, enquanto um mediador do conhecimento, necessita ser um conhecedor das dimensões que fazem parte da docência, bem como ter consciência das dificuldades que a profissão abrange.

No cenário atual, a formação docente tem se confrontado com uma série de questões que procuram definir e encontrar sentidos para os cursos de licenciatura. Entre essas questões, destacam-se à discussão sobre os conhecimentos e saberes que devem compor o percurso

formativo da formação inicial, à relação teoria e prática, o tipo de relação entre universidade e escola e a contribuição dos professores mais experientes para a formação de jovens docentes. Tem se fortalecido bastante nos últimos tempos uma certa compreensão de que a formação não é feita exclusivamente pela academia, mas que os novos professores devem construir seus conhecimentos sobre a profissão a partir da convivência com docentes já atuantes nos ambientes institucionais da sua prática.

Filho e Ghedin confirmam as questões mencionadas acima como cruciais para a formação inicial e continuada do professor:

Os conhecimentos, saberes e experiências que o professor adquira seja na formação inicial ou contínua, pode possibilitar ao mesmo pouco a pouco um processo de identificação com a profissão, ou seja, é o momento em que tem a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir sua identidade profissional docente, isto porque é nesse momento que o professor vai estabelecendo a afeição e o gosto pelo trabalho docente na medida que vive, sente e experiencia situações diversas no ambiente de trabalho em que desempenha a profissão, neste percurso tem possibilidade de colocar em prática seus saberes bem como construir novos a partir das relações que materializa neste mesmo ambiente. (FILHO; GHEDIN, 2018, p. 2).

Devido às demandas e desafios atuais da formação de professores serem numerosos e bastante complexos, às Políticas Públicas Educacionais existentes não oferecem respostas suficientes para solucionar as inúmeras questões relativas à definição do arcabouço teórico-metodológico necessário a preparação dos docentes, da necessária inserção do professor no contexto da prática para uma aprendizagem contextualizada da profissão, da construção de alternativas didáticas para enfrentar as necessidades educativas dos estudantes nos diferentes contextos escolares, da construção de alternativas inovadoras para despertar o interesse dos estudantes pela aprendizagem, entre outras.

Nessa perspectiva, como uma forma de contribuir para o enfrentamento dos desafios contemporâneos que permeiam a formação inicial de professores no Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu, em 2007, como uma iniciativa da Política Nacional de Formação de Professores com a finalidade de elevar a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, além de 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. O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), executado por Instituições de Ensino Superior (IES) e desenvolvido em parceria com escolas de educação básica.

Vejamos o que expõe Tancredi em relação ao PIBID:

É assim o PIBID um programa de grande envergadura, que toca em pontos cruciais da formação inicial de professores, dentre os quais destaco: o relacionamento muitas vezes difícil das instituições formadoras com as escolas em que os estágios e as práticas dos licenciandos precisam ocorrer; e o escasso e pouco inovador exercício da docência que lhes era possibilitado; a formação continuada associada à inicial, numa troca frutífera; o apoio a projetos inovadores construídos em parceria das escolas com as instituições formadoras. (TANCREDI, 2013, p. 15).

Uma vez que envolve possibilidades de aperfeiçoamento para as lacunas da formação docente, o PIBID é considerado uma proposta educacional diferenciada que compreende à formação inicial de professores conforme vem sendo discutida aqui e em outras pesquisas por autores do campo da formação docente. Diante dessas colocações, a presente pesquisa elegeu como objeto de estudo as experiências formativas proporcionadas pelo PIBID durante à formação inicial de graduandas do curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Pará, no campus de Capanema-PA. O objetivo do trabalho é compreender as ressonâncias dessas experiências para o processo formativo das graduandas e para a sua constituição como docentes, enfatizando os aspectos mais relevantes da iniciação à docência para a aprendizagem da profissão sob a ótica das próprias estagiárias bolsistas do programa.

Os sujeitos da pesquisa são sete graduandas do curso de Pedagogia que participaram do subprojeto “Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental”, integrante do projeto institucional do PIBID na UFPA, relativo ao Edital nº 007/2018, PIBID/CAPES. O subprojeto teve como parceira a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Natividade da Silva, situada em um bairro periférico da cidade de Capanema-PA. O subprojeto iniciou suas atividades em agosto de 2018, com término em março de 2020.

A motivação para a realização da pesquisa foi a participação da autora durante 18 (dezoito) meses no mencionado subprojeto e o desejo de compreender de que maneira as atividades realizadas no subprojeto contribuíram para desenvolver aprendizagens sobre à docência nas participantes, além de conhecer a potencialidade da escola como um espaço de aprendizagem sobre o ser professor.

O trabalho está estruturado em cinco partes. Na introdução são apresentados o tema/objeto de estudo, os objetivos e a justificativa da pesquisa. No referencial teórico são discutidas algumas concepções contemporâneas de formação inicial de professores, às

demandas e os desafios atuais da docência, a potencialidade da escola como espaço de aprendizagem da docência e as aprendizagens sobre a docência proporcionadas pelo PIBID. Nos procedimentos teóricos-metodológicos são apresentados à abordagem e o tipo de pesquisa, além dos procedimentos para a coleta e análise dos dados constituídos. Na seção de resultados e discussão são analisados os memoriais de vivências formativas das bolsistas colaboradoras da pesquisa, procurando destacar os aspectos mais relevantes do programa para a formação inicial das estagiárias e para o aperfeiçoamento do curso de licenciatura focalizado. As considerações finais procuram retomar os aspectos centrais do trabalho, avaliar a importância do programa para a constituição das estagiárias enquanto futuras professoras, assim como enfatizar a relevância das vivências na escola para a qualificação da formação docente.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Concepções iniciais de formação de professores

A formação de professores há bastante tempo tem sido perpassada por questões geradoras de inquietações e angústias, com fortes repercussões até os dias atuais. Sendo um tema bastante discutido pelas concepções críticas, argumentativas e reflexivas em vários artigos científicos desenvolvidos por renomados/das autores (as) do campo da formação docente.

Conforme a assertiva de Lagar:

Os modelos de formação docente estão atrelados à maneira como esta é concebida e aos objetivos de que tipo profissional a sociedade quer ter. Pode-se buscar uma formação adaptativa à sociedade ou que forneça instrumentos para que se possa compreender a sua realidade, os seus movimentos e desvelar as suas contradições para transformá-la qualitativamente a partir de mudanças quantitativas. Assim, a formação de professores é concebida de diversas formas a depender da perspectiva dos vários autores que produzem sobre a temática. (LAGAR, 2011, p. 2).

Durante anos à formação de professores era pensada e colocada em prática por meio de teorias e técnicas tradicionais. Essa forma de conceber o ensino está vinculada à concepção do modelo da racionalidade técnica, cuja origem está fixada no positivismo. Nessa o professor não tinha autonomia para ministrar uma aula diferenciada, porque era visto apenas como reprodutor de conhecimentos já estipulados, chamados de “técnicos”. Infelizmente, esta perspectiva tem deixado vestígios na formação docente até os dias atuais, comprometendo o ensino e a aprendizagem nos seus diversos aspectos.

Na compreensão de Contreras:

A ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

É perceptível na visão de Contreras a fragilidade que esse modelo racionalista causa para à formação docente. No contexto deste paradigma, o/a professor (a) tinha sua profissão caracterizada como “instrumental”, devido ser um mero cumpridor de recomendações superiores, o seu conhecimento não era valorizado, este tinha que conseguir solucionar os

problemas utilizando às teorias e técnicas convencionais defasadas, a qual não contribuem qualitativamente na aprendizagem dos/das alunos (as).

De acordo com Sacristán e Gómez (2000), na concepção do enfoque racionalista não é dada a opção para que o docente conheça novos métodos de intervenção, a ele cabe somente acatar as regras que foram proferidas por outros profissionais externos, denominados de planejadores. Nessa percepção a resolução de problemas é concebida por meio do raciocínio, de forma mecanicista e conseqüentemente o processo de ensino é limitado.

O enfoque racionalista precisa ser superado nos cursos de licenciatura, visto que, não prepara o/a professor (a) para o enfrentamento dos desafios da escola e da educação atual em perspectiva crítica e propositiva, gerando assim uma desconexão entre teoria e prática, em que a primeira é supervalorizada em detrimento da segunda. Isso nos leva a questionar como uma vertente de formação tão limitada, que concebe o/a professor (a) como um mero executor de tarefas, regido por normas e regras que limitam o seu trabalho, pode ainda sobreviver? O que impede que outras perspectivas de formação mais inovadoras, que reivindicam autonomia, criticidade e protagonismo ao professor (a) no exercício do seu trabalho possam se tornar hegemônicas?

Para Mizukami (2005), os professores formadores, muitas vezes, são conhecedores das adversidades existentes no modelo da racionalidade técnica, buscando assim meios para enfrentar o domínio desta lógica no campo da formação. No entanto, esses também reconhecem as dificuldades que enfrentam cotidianamente para instaurar outras bases para a formação no contexto acadêmico e de formação profissional.

Como constatamos, a autora vem reforçar a necessidade de mudanças no âmbito da formação docente, o/a professor (a) formador (a), bem como o/a professor (a) iniciante, precisa ter em mente que é necessário romper com o paradigma da racionalidade técnica e aderir a novos modelos de formação mais contextualizados, que considerem a multidimensionalidade da ação docente e as necessidades de operar mudanças e inovações no processo educativo.

Na visão de Contreras (2002), Sacristán/Gómez (2000) e Mizukami (2005) é perceptível que a concepção da racionalidade técnica tem caudado grandes dificuldades e retrocessos à formação docente. Tendo em mente a necessidade de superação dessa perspectiva mecanicista, foi necessário que se pensasse à formação sob outros princípios e pressupostos teóricos-filosóficos e pedagógicos, princípios que considerassem às modificações nos âmbitos sociais, políticos e culturais, tais como as noções de formação designadas pelo nome de “professor pesquisador” e “professor reflexivo”, as quais surgiram na tentativa de romper com essa perspectiva arcaica e transmissiva de formação docente.

Castro e Amorim nos esclarecem sobre o surgimento das concepções de professor reflexivo e de professor pesquisador:

Efetivamente, nos anos 1990/2000, proliferaram ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas não só para produzir conhecimentos acerca dos professores e dos seus saberes e fazeres, como também para formá-los a partir de uma nova concepção. As perspectivas do professor reflexivo e do professor pesquisador, assim como a valorização dos relatos de experiência vivenciadas pelos professores e o desenvolvimento de inúmeras ações relacionadas às histórias de vida/narrativas autobiográficas dos docentes estiveram presentes tanto nas iniciativas dos grupos de pesquisa das universidades, quanto no discurso das políticas públicas de educação no Brasil. [...]. (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 47).

Como percebemos, os princípios de professor pesquisador e professor reflexivo surgiram com intuito de acrescentar, inovar e ressignificar à formação inicial de professores. Demonstrando que é possível assumir novos modelos de formação docente mais sintonizados com as transformações que vêm ocorrendo na educação básica, com vistas a entender e operar com as complexidades e demandas do ensino e da escola no mundo contemporâneo.

Quando o professor é também um pesquisador, ele tem a dimensão do que o processo de ensino e de aprendizagem no contexto educacional necessita. Sendo um professor pesquisador, ele também é um profissional que busca por conhecimentos que vão além da formação inicial, sempre acompanhando as reais necessidades e o que precisa ser melhorado para que o ensino e a aprendizagem não se tornem algo banal e repetitivo.

No ponto de vista de Ghedin:

A pesquisa no processo de formação do professor é importante por constituir o eixo central na elaboração de novos saberes e de novos conhecimentos a respeito da realidade educacional, transformando-a em objeto a investigar. É pela prática da pesquisa que aprendemos a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal, que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo. (GHEDIN, 2009, p. 17).

Percebemos a grande relevância quando o professor é um pesquisador, em que à sociedade na sua totalidade só tem a se beneficiar com esse profissional, que busca constantemente estar apto às demandas que a profissão abrange e, em vista disso, se arrisca a construir uma prática diferenciada, dialogar com as diferenças e os desafios que emergem da prática, sem se preocupar de encontrar a resposta certa ou a uma única resposta para os problemas. A formação docente que se pautar na perspectiva do professor pesquisador deve proporcionar o diálogo coerente entre os professores mais experientes e os professores iniciantes. Ser um professor pesquisador é ser um investigador perspicaz, e, simultaneamente,

ser alguém que está bem informado e que faz com que os conhecimentos e saberes curriculares sejam significativos e pertinentes para a formação dos estudantes enquanto cidadãos.

Soffner e Kirsch (2018, p. 3) ratificam que o professor sendo um pesquisador “enxergará a realidade da escola e entorno com a visão de necessidade de interpretação e entendimento, sempre no contexto da investigação científica. E será dotado de meios para propor a solução de problemas que possam afligir a comunidade educativa”. Assim, o professor pesquisador é o profissional que assume a docência como um processo complexo e dinâmico, sempre buscando meios de se profissionalizar em diálogo com a realidade educacional, visando contribuir com seus colegas, com alunos e com toda comunidade escolar.

Na visão de Pesce e André (2012) a pesquisa na graduação tem um papel incentivador e transformador, pois possibilita aos acadêmicos iniciantes adquirirem novos conhecimentos acerca da formação numa perspectiva mais ajustada às necessidades de um ensino significativo e contínuo, bem como consegue favorecer modificações de atitudes relacionadas a um convívio social mais crítico e participativo.

Diante dos princípios teóricos do paradigma do professor pesquisador discutidos até aqui, é evidente a importância que essa teoria tem para um processo formativo mais integrado com a realidade educativa, sendo um elemento indispensável para o bom andamento da prática educativa do professor. Pois promove um ensino mais contextualizado e visa aprendizagens mais significativas. O docente enquanto pesquisador tem criticidade, autonomia e sabe como incentivar os/as alunos (as) a também serem pessoas críticas, argumentativas e com visão de mundo diferenciada.

Além da importância do professor pesquisador, também temos a concepção do professor reflexivo, que se refere àquele profissional que reflete sobre sua profissionalização, sua metodologia de ensino, buscando melhorias e aperfeiçoamento para processo de construção do seu conhecimento. O professor que faz uma autorreflexão tem a possibilidade de perceber possíveis lacunas existentes no seu processo de ensino e na aprendizagem dos/das estudantes, e assim buscar meios apropriados para reverter esses desacertos.

Sobre a perspectiva teórica do professor reflexivo Ghedin argumenta:

O conceito de reflexão nos é caro no sentido de que ele é central não só no processo de formação do professor, mas no processo de formação humana. A reflexão não é uma questão da dimensão exclusiva do professor, ela é exclusiva do ser humano, quer dizer, inteligência, memória, emoção, pensamento e outros elementos cognitivos, todos os animais, desde do papagaio até o camundongo detém, mas nenhum destes animais tem a capacidade, a habilidade, a possibilidade de refletir sobre suas próprias ações e sobre o seu próprio pensamento. O único ser deste planeta que tem esta possibilidade é o ser humano. É a reflexão que possibilita a institucionalização do ser

humano, mas uma reflexão que se dá pela capacidade e pela habilidade de fazer perguntas, portanto, de problematizar o estado de coisas, a situação em que nós nos encontramos. (GHEDIN, 2009, p. 8-9).

Como observamos, a reflexão é fundamental na vida do ser humano, tanto no âmbito pessoal como no profissional. É por meio do processo reflexivo que o/a docente principiante tem a possibilidade de aperfeiçoar seus conhecimentos e sua práxis. Seja no contexto da escola junto aos professores (as) mais experientes, seja no cotidiano com os/as alunos (as) e com todos que fazem parte do contexto escolar.

Na compreensão de Militão (2004) a prática da reflexão no processo de formação de professores tem a possibilidade de questionar e problematizar os modelos formativos conservadores assumidos pelos cursos de licenciatura, que se preocupam excessivamente com a transmissão de conteúdos teóricos e técnicos. É preciso que a formação capacite o/a professor (a) para agir diante dos problemas inesperados do cotidiano, que forneça elementos para abordar o ensino de maneira motivante e inovadora, que desperte no educando o desejo de conhecer, que o capacite para assumir o ensino como uma ação transformadora.

Nesta perspectiva, as concepções de professor pesquisador e de professor reflexivo defendem que a formação dos professores precisa superar o modelo da racionalidade técnica e desenvolver uma formação mais contextualizada, que valorize a pesquisa e a reflexão como elementos fundamentais no processo de construção de conhecimentos, saberes e competências por partes dos/das docentes.

## **2.2 Demandas e desafios atuais da formação de professores**

O cenário de complexidade da formação de professores nos tempos atuais tem mobilizado inúmeros estudos e discussões sobre vários aspectos relativos a este campo investigativo. Dentre os vários temas que mobilizam os estudiosos da formação docente na contemporaneidade está a dificuldade de promover melhorias que possibilitem ao recém graduado (a) encarar o começo da profissão, munido de firme suporte teórico, conceitual e metodológico de caráter plural e diversificado que os capacitem para o confronto de problemas de ordem teórica, pedagógica, curricular, social e cultural.

Diante de tantas situações inquietantes que acometem a formação de professores, Gomes afirma que:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas [...] destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: orientar e mediar o

ensino para a aprendizagem dos discentes; comprometer-se com o avanço e sucesso da aprendizagem dos discentes; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os discentes; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas de investigação; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (GOMES, 2011, p. 108-109).

É imprescindível que durante a formação docente, a instituição formadora consiga realizar um preparo consistente, baseado em metodologias atualizadas, instigando e demonstrando a importância e o diferencial do futuro professor (a) ao tornar-se um/uma profissional pesquisador (a) e reflexivo (a) de sua própria prática.

Em relação à estrutura formativa Gatti específica que:

[...] Com uma estrutura formativa reificada nas proposições consolidadas entre nós, mais formalmente, nos inícios do século vinte, sem integrar a visão de que esses cursos objetivam formar profissionais para a educação escolar com as novas gerações, as licenciaturas se mostram em suas dinâmicas formativas alienadas das realidades socioculturais contemporâneas, da complexidade que transita do social para os espaços das escolas e das salas de aula, e das demandas que se colocam ao trabalho de um professor na interface com seus alunos no dia a dia das redes escolares. (GATTI, 2017, p. 725-726).

Nesse sentido pode-se dizer que à formação de professores é permeada por desafios constantes, que necessitam de reflexões acerca do profissional que se quer formar para atuar no contexto da educação básica. Assim, uma das questões que precisa ser revista e refletida é a forma como a teoria e a prática estão sendo trabalhadas no contexto da sala de aula e como os professores (as) estão utilizando os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo do processo formativo na tentativa de solucionar essas dificuldades.

Vieira e Reis (2013) argumentam que à articulação teoria-prática é um dos grandes problemas a serem resolvidos no âmbito da formação docente. Nesse viés é necessário buscar meios de incrementar a teoria e a prática no decorrer da formação inicial do Pedagogo, pois, segundo Vieira e Reis (2013, p. 13) “[...] na medida em que se interage com o objeto de conhecimento ele é modificado, e, naturalmente, modifica aquele que age sobre ele, ampliando o conhecimento sobre as possibilidades em relação a esse objeto”. Por isso, é importante que à formação seja assumida com base nos princípios das concepções de professor pesquisador e reflexivo, visto que o docente enquanto mediador do conhecimento precisa construir saberes capazes de modificar o ensino e facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Por isso é significativo que o/a professor (a) em processo de formação inicial na graduação, seja incentivado (a) a inovar e a se reinventar em suas práticas educativas, pois, o

conhecimento não é inerte, mas está em constantemente processo de modificação. Sendo necessário que à formação docente consiga acompanhar as transformações que acontecem no campo educacional. E mesmo diante de um quadro em que as Políticas Públicas para a área da educação se mostram tão insuficientes, é preciso continuar tentando formar o/a professor (a) em uma perspectiva crítica e transformadora.

Outro desafio que permeia à formação de professores está voltado ao distanciamento existente entre a universidade e a escola básica, o que acaba dificultando o entendimento da ideia de práxis que permeia à teoria do professor pesquisador e do professor reflexivo. Como alerta Mizukami (2005, s.p.) na função de agência formadora, à universidade precisa assumir a “[...] construção e manutenção de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho, que possa estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola [...]”. Ainda na concepção da autora “Comunidade de professores é entendida, pois, como uma forma de comunidade profissional que considera os múltiplos contextos nos quais o professor trabalha [...]”. Então, universidade e escola são concebidas como duas agências formadoras responsáveis pelo percurso formativo dos/das professores (as). Mizukami reconhece a influência favorável da comunidade de professores, visto que, a mesma ocasiona o fortalecimento dos laços de amizade e profissionalismo entre os indivíduos integrantes das duas instituições, bem como a troca de conhecimentos e aprendizados entre os profissionais da educação mais experientes com aqueles que estão iniciando.

Nóvoa (2019) menciona que é significativo que exista no âmbito da instituição de ensino superior o que ele chama de “casa comum” durante o processo formativo e o exercício profissional, um espaço denominado por ele de “terceiro lugar” que visa estabelecer o diálogo entre docentes em formação e docentes em pleno exercício da profissão. Este tempo/espaço formativo é destinado a diálogos entre docentes e discentes das universidades e os docentes da educação básica para à articulação do tripé, “universidade”, “escola” e “professor” tão necessária nos cursos de licenciatura.

Sobre a histórica oposição existente entre universidade e escola no processo de formação docente, Nóvoa afirma que:

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, *verdadeiramente*, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é

frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. (NÓVOA, 2019. p. 7).

Diante das problemáticas que afetam o processo formativo docente, à existência da oposição entre essas duas instituições é algo preocupante. O cenário educacional precisa justamente de parcerias, no sentido de somar. Pois, com à polaridade existente entre essas duas instituições formadoras, podemos então interrogar como fica à situação do professor formador e do professor em formação? É necessário que se repense alternativas de escape para a melhoria da educação na totalidade. Pensar que é na graduação que são formados os/as professores (as) que irão atuar na educação básica nos faz refletir o quanto é necessário que se faça investimentos para alterar essa realidade.

Mediante ao que foi exposto neste tópico, compreendemos que o/a docente é desafiado (a) a se reinventar sempre, no sentido de acompanhar às transformações que ocorrem na área educacional. Entretanto, às condições precárias de infraestrutura nas escolas públicas acabam sendo um empecilho para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que, algumas não possuem um espaço destinado à biblioteca, assim como há insuficiência de recursos didáticos, comprometendo à intervenção do/da docente perante a turma. Outra situação crítica e insatisfatória para a classe de professores é à questão salarial, essas são algumas situações que desanimam e atrapalham o andamento do trabalho pedagógico.

Todavia, esses impedimentos não podem reter à força e o desejo dos profissionais de promoverem um ensino de qualidade, pois em toda profissão há adversidades que precisam ser ultrapassadas. Isto posto, podemos afirmar que buscar mecanismos para expandir os conhecimentos e saberes docentes é fundamental, sendo um desses caminhos à formação continuada, que visa aprimorar os fundamentos e experiências adquiridas na formação inicial.

Nóvoa (2019, p. 10), assegura que “O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada [...]”, mediante a esta afirmação pode-se constatar que o professor formador precisa estar continuamente acompanhando as modificações, se atualizando, em anuência com as demandas apresentadas, buscando alternativas diferenciadas para poder ministrar uma aula de forma satisfatória e prazerosa, considerando os conhecimentos prévios e à cultura dos seus alunos, enriquecendo esse momento de interação e aprendizado.

De acordo com Gatti (2016), é durante a formação continuada que são dadas as oportunidades de novos aprendizados, que contribuem para o profissionalismo docente, seja por meio do próprio docente ou em contextos diferenciados. Gatti (2016, p. 167) também vem dizer que a formação continuada é “[...] oferecida sob várias condições, ou procurada em vários

contextos pelos próprios professores, e que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional”. Mas, segundo a autora, “Nem sempre esta formação se acha disponível, nem sempre ela é adequada”. Portanto, os profissionais que se preocupam com sua atuação como professor, buscam por novos aprendizados, mas nem sempre encontram um retorno pertinente dessa busca, o que acaba afetando negativamente aqueles que trabalham em prol da educação.

Embora existam tantas situações preocupantes nesse processo de formação, deparamo-nos com muitos profissionais comprometidos com a educação, desde a formação inicial até a formação continuada. Como diz Hagemeyer (2004, p. 72) “[...] há um grande contingente de professores que permanece ativo em sala de aula, incluindo os que conservam seu ímpeto de luta e ideal, o que reafirma a urgência de um trabalho de reorganização e suporte à profissão docente [...]”, sendo algo que faz o diferencial diante de muitas demandas e desafios que perpassam a formação dos cursos de licenciaturas. E de certa forma nos remete um grande alívio saber que existem profissionais capazes de lutar pela melhoria da educação, é sem dúvida um dos maiores exemplos que podemos constatar e nos espelhar.

### **2.3 A escola como espaço de aprendizagem da docência**

No percurso da formação inicial, o professor vivencia a ação pedagógica em diversos momentos formais e informais de educação. Um desses momentos privilegiados é o estágio supervisionado que ocorre na escola. Nesse momento o graduando tem a oportunidade de ampliar, desvendar e discutir os conhecimentos acerca da profissão docente. Contudo, é na escola que o professor se encontra, se desenvolve e aprende sobre a docência. É aí que se toma ciência das demandas e desafios que a profissão abrange. Pois, na escola o professor aprendiz tem contato com os/as docentes mais experientes, com os alunos (as), bem como com todos que trabalham na instituição de ensino.

Para Almeida (2010, p. 1) “[...] o primeiro lugar que nos permite ser professores e que nos faz nascer como tal é justamente a escola”, e “Muitos são os fatores responsáveis pelo surgimento de um verdadeiro mestre, mas um é o mais importante: o aluno [...]”. Por meio dessas palavras, o autor nos remete a grandes reflexões sobre a profissão docente no contexto da escola e da sala de aula, pois é no lócus do ofício que o professor novato tem a oportunidade de formar sua identidade profissional. Também é na escola que o docente principiante iniciará o contato com os/as estudantes, o que contribuirá para o desempenho e eficácia do seu profissionalismo, pois, à escola possibilita várias vivências e experiências aos graduandos (as),

bem como a interação durante o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o/a professor (a) aprenda com a turma.

Já Canário (1998, p. 9) especifica que à instituição de ensino é corriqueiramente “[...] pensada como o sítio onde os alunos *aprendem* e os professores *ensinam*. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão*”. De fato, pensar que somente o professor (a) é o detentor (a) do conhecimento está mais que ultrapassado, pois é na troca de conhecimento com a turma, como também com todos que fazem parte da instituição, que às possibilidades de aprendizado da atividade docente são aperfeiçoadas e fortalecidas. Na visão de Canário é no convívio com os alunos que os professores se capacitam de maneira mais significativa, contribuindo para o processo de aprendizagem. (CANÁRIO, 1998).

Durante à formação inicial, o/a discente aprendiz passa por diversas descobertas, aprendizagens e obstáculos correspondentes à profissão. Sendo muito importante que o mesmo (a) tenha conhecimento de como a ocupação professoral é desempenhada na instituição de ensino. De acordo com Mizukami (2013, p. 30) “Processos de desenvolvimento profissional assumidos institucionalmente pelas escolas podem possibilitar a superação dos limites da formação inicial e a construção de conhecimentos sólidos sobre e para a docência”. É durante esses processos formativos na escola que são oportunizados ao educador iniciante à construção da sua identidade profissional, é onde os mesmos têm a clareza da vivência escolar, e com os conhecimentos adquiridos e partilhados com os docentes que já atuam, os mais jovens aprendem a construir estratégias mais genuínas ajustadas à realidade da escola.

As autoras Giordan e Hobold, dão ênfase no papel da escola para o aprimoramento da profissão de professor. Assim, as autoras afirmam que:

A escola como formadora, não desvalorizando os conhecimentos adquiridos nos cursos de Licenciatura, contribui para a construção de saberes docentes para quem inicia nesse lócus. Com esta compreensão define-se a escola como um espaço de aprendizagem, ou seja, é pelo contato com o trabalho e suas situações de interação que o professor se desenvolve e aprimora-se na profissão. No entanto, algumas situações de formação ocorrem em espaços de informalidade na escola, nas trocas entre os pares e com a equipe gestora. (GIORDAN; HOBOLD, 2016, p. 2).

Nesse sentido, a instituição de ensino contribui e fortalece os laços da atividade docente, principalmente nessas circunstâncias de adaptação da educação básica. Para Giordan e Hobold (2016, p. 14) devido o espaço escolar ser considerado o contexto que o professor exerce a profissão, também se diz ser “o palco de suas necessidades, angústias, conflitos, reflexões constantes e é o cenário em que ele dialogará com os conhecimentos dos professores mais

experientes e com toda a equipe escolar [...]”. As autoras também relatam que esses ambientes escolares oportunizam e proporcionam ao professor iniciante a ampliação dos conhecimentos necessários à sua profissionalização. (GIORDAN; HOBOLD, 2016).

É nesse processo formativo vinculado à escola que o/a professor (a) se depara com um dos princípios norteadores da ocupação: a relação entre teoria e prática. O que só é possível se concretizar quando é existente a parceria entre universidade e escola. Pois, será nesse momento de aproximação com o lócus de trabalho, que o/a graduando (a) poderá aprender junto aos professores mais experientes lições importantes para a sua práxis, que contemple o processo de ensino e aprendizagem dos/das alunos (as), bem como o desenvolvimento dos aspectos cognitivos. O docente novato (a) também tem a oportunidade de não cometer o equívoco de pensar e pronunciar que a teoria e a prática são ações diferenciadas e dissociáveis.

Mizukami (2005, s.p.) enfatiza que entende “como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes [...]”, assim como compreende que isso vem “[...] envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais - desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores”. Portanto, todas as experiências adquiridas, vivenciadas e compartilhadas durante à formação inicial, tanto na universidade quanto na escola com os docentes mais experientes, servirão de base para que o professor iniciante saiba se conduzir profissionalmente dentro e fora do contexto escolar.

Como afirmam Fagundes e Gomes:

[...] À Universidade cabe a tarefa de preparar o acadêmico para esta etapa de sua formação inicial de maneira a assegurar seu comprometimento com as atividades propostas no programa, ciente de que este é um caminho para uma maior compreensão da realidade escolar. A escola, por sua vez, precisa estar conectada ao Projeto de Estágio da instituição formadora para que possa colaborar com sugestões que enriqueçam a experiência e receber os estagiários, possibilitando-lhes realizar as diversas atividades propostas, num ambiente de cooperação e solidariedade. É necessário estabelecer laços institucionais em que ambas, Universidade e escola, partilhem de objetivos e se comprometam com as reflexões acerca da formação docente e os possíveis caminhos e alternativas para realizarem este trabalho. (FAGUNDES; GOMES, 2013, p. 22589-22590).

Por isso, são tão importantes os momentos de estágio supervisionado que fazem parte da estrutura curricular das licenciaturas, sendo esta a primeira oportunidade de o professor em formação adentrar o ambiente escolar, o qual antes tinha a experiência de estudante, e passa experienciar a vida da escola como um docente aprendiz, buscando desvendar os

conhecimentos referentes a sua profissionalização, bem como a relevância do contato direto com o futuro ambiente de trabalho.

Segundo Fagundes e Gomes:

O estágio supervisionado é um componente do currículo dos cursos de licenciatura com características diferenciadas, pois se desenvolve em dois espaços, o da universidade e o da escola/campo de estágio. Essa característica permite, além do trânsito entre espaços físicos distintos, a circulação de ideias, situações, experiências diferenciadas, que favorecem a construção de saberes tanto pelos alunos estagiários, como pelos professores orientadores da universidade e os da escola/campo. Os alunos concordam que o estágio contribui para formação docente, na medida em que oportuniza essa mobilidade e o conhecimento do cotidiano escolar. (FAGUNDES; GOMES, 2013, p. 22586).

Esse momento de estágio é muito esperado pelos universitários, visto que, é o momento de conviver em um espaço novo, de viver a diversidade existente nos sujeitos participantes da instituição, para integralizar alguns conhecimentos e saberes da profissão que estão disponíveis no chão da escola, é o período investigativo do futuro ambiente profissional. Os dias de estágio oportunizam aos graduandos a interação entre os membros que constituem à comunidade escolar, para assim obterem aprendizados relevantes para à formação inicial.

No entanto, ainda existe uma certa resistência por parte de algumas escolas, quando colocam dificuldades para receberem o aluno estagiário, o que prejudica o andamento da graduação. É o que mencionam Fagundes e Gomes (2013, p. 22588) “Mesmo sendo uma exigência legal, são vários os estabelecimentos escolares que se recusam a receber os estagiários, reduzindo bastante o campo de estágio [...]”. É primordial que as instituições de ensino e seus colaboradores acatem os momentos de estágios com maturidade. Visto que, o que deve ser levado em consideração é o comprometimento com uma educação de qualidade, que atenda as dificuldades e expectativas dos que buscam aprimorar seus conhecimentos.

Gatti (2016, p. 167) nos esclarece essa realidade quando relata que o “Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita [...]”. Nesse sentido percebemos o quanto é necessário haver uma modificação durante a realização dos estágios nas escolas. É preciso repensar formas eficazes de colocar em prática algo que é essencial para a formação integral do/da graduando (a). “O desafio é viabilizar essa complexa formação, e, mais, prover estágios adequados, decentes, orientados, coordenados, que possam realmente ajudar em sua formação profissional”. (GATTI, 2016, p. 170).

Diante dos impedimentos ocorridos e que concorreram negativamente para a formação inicial dos professores, é imprescindível ir em busca de novas possibilidades que possam

contribuir com uma formação mais pertinente, que acompanhe as modificações que acontecem no cenário educacional. Nesse sentido, o PIBID vai ao encontro dessas expectativas, devido ser um projeto implementado no contexto cotidiano da escola básica.

Dominscheki e Alves detalham os benefícios que o projeto traz para os licenciandos:

O PIBID possibilita um elo entre a teoria e prática, no qual traz equilíbrio na formação docente, ao contrário do estágio no qual o conhecimento se torna mais reduzido, e as orientações em torno da prática na maioria das vezes são inexistentes, dando mais ênfase a observação do que a prática em si. O programa traz um aprendizado mais significativo, pois os licenciandos possuem um tempo de permanência maior dentro do espaço escolar, isso faz com que o bolsista tenha uma visão mais panorâmica sobre a escola, principalmente em relação à prática, trazendo confiança e segurança para que o licenciando consiga planejar as atividades e criar materiais didáticos, sempre com a orientação e o acompanhamento do Supervisor e Coordenador de área. (DOMINSCHEKI; ALVES, 2017, p. 639-640).

O PIBID diferencia-se do estágio supervisionado disponibilizado na estrutura curricular do curso de Pedagogia em diversos aspectos. Um deles é o tempo de permanência do/da licenciando (a) na escola, que no PIBID é bem mais extenso do que nos estágios obrigatórios do curso. Esta experiência mais prolongada no ambiente escolar, possibilita ao estagiário (a) adquirir experiências formativas de grande pertinência para sua carreira como professor pesquisador e professor reflexivo, buscando sempre se qualificar para proporcionar uma prática educativa diferenciada.

#### **2.4 Reconfigurando as aprendizagens sobre a docência no PIBID Pedagogia**

O PIBID, na expectativa de colaborar com o processo formativo do professor iniciante, visa seis objetivos prioritários a serem alcançados durante o estágio de iniciação à docência no contexto da escola básica. Segundo a Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019 (2019, p. 1-2) esses objetivos estão assim colocados:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - 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;
- V - 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;

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Conforme o Art. 2º da Portaria supracitada, 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”. O projeto institucional deve incluir de forma diferenciada características e dimensões que fazem parte da iniciação à docência bem como da residência pedagógica. Como está enfatizado no Art. 14 da Resolução. Sendo elas:

- I - estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos;
- III - planejamento e execução de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do licenciando;
- IV - participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como em reuniões pedagógicas;
- V - análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII - estudo e discussão de casos didático-pedagógicos com os demais participantes do projeto;
- VIII - desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX - elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos participantes dos programas, e destes com a comunidade;
- X - sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- XI - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

O Programa foi implementado no campus de Bragança em duas escolas e no campus de Capanema em uma escola e contou com uma série de atividades desenvolvidas em ordem crescente de complexidade. Dentre essas atividades destacamos as seguintes: Seminário de integração núcleo PIBID Pedagogia na cidade de Bragança-PA, evento de formação inicial sobre “BNCC e a Formação de Professores”, reuniões com as SEMEDs e escolas parceiras, implementação das sessões de estudos teóricos, imersão no contexto escolar, intervenções didático-pedagógicas realizadas pelos (as) estagiários (as) nas turmas e a construção e apresentação de artigos científicos em eventos.

Após adentrar a instituição de ensino E.M.E.I.F Profa. Maria Natividade da Silva, em Capanema-PA, cada discente cumpriu uma carga horária semanal de oito horas, nos turnos da tarde e noite. O PIBID possibilitou aos estagiários (as) ainda no processo de formação inicial o desenvolvimento de pesquisas do contexto da escola básica, o acompanhamento e desenvolvimento de inúmeras atividades nos espaços educativos, momentos participativos em reuniões pedagógicas, intervenções didáticas nas turmas, sob a orientação da coordenadora do projeto e da professora supervisora da escola parceira, em que utilizaram como metodologia a observação participante, registros em diários de campo e fotografias, por meio do estágio que integra ensino, pesquisa e extensão.

Canan (2012, p. 35) vem dizer que “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode ser considerado uma aproximação da teoria mantida pelos cursos com a futura prática em sala de aula da rede pública de ensino”. No decorrer do tempo, com as vivências e experiências, junto aos professores da escola parceira, e a prática educativa desenvolvida por eles com os alunos na sala de aula, foi possibilitado ampliar o conhecimento das particularidades e aprendizagens que cada criança se encontrava, e assim surgiram alternativas de intervenções junto à turma.

É o que evidencia Canan em relação ao PIBID:

Assim, o programa constitui uma das alternativas para fortalecer a formação inicial na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente entre aqueles propiciados pela universidade e pela experiência em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica, desde o início de seus cursos. Dessa forma, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada, que exige um contínuo processo de construção, por meio de ação, reflexão, dinamismo. (CANAN, 2012, p. 35).

De fato, esses episódios ocorreram com as discentes colaboradoras da pesquisa, visto que elas revelam terem tido à oportunidade de experienciar o contato físico com o futuro ambiente profissional, ainda durante o andamento da graduação. Esses momentos vivenciados pelas estagiárias gera o conhecimento e fortalecimento da docência, contribuindo para a construção da identidade docente. As experiências obtidas por meio dos inúmeros saberes, o convívio e a interação com os/as alunos (as) e professores (as) em sala de aula e a união das instituições formadoras: universidade e escola, serão levados para a vida pessoal e profissional das graduandas.

É o que esclarece a Diretoria de Educação Básica Presencial DEB/PIBID em um Relatório de Gestão referente ao período de 2009 a 2011:

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (BRASIL, 2009-2011, p. 5).

Devido o subprojeto ter a duração de dezoito meses, foi possível às pibidianas o acesso a todos os espaços formativos que à escola possui. O contato com o corpo docente, com o pessoal de apoio, alunos (as), pais e toda a comunidade escolar possibilitou o conhecimento da realidade institucional, bem como contribuiu para que as graduandas pudessem colocar em prática às intervenções didático-pedagógicas de forma investigativa e interdisciplinar.

Durante o andamento do projeto foram realizados pelas docentes iniciantes alguns trabalhos científicos relacionados à participação no PIBID, como resumos expandidos e artigos, bem como submetidos, aprovados e apresentados em eventos.

### 3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa está ancorada nos princípios da abordagem qualitativa, definindo-se como uma pesquisa do tipo documental. Segundo Chizzotti (2005, p. 78) a pesquisa qualitativa é “[...] uma designação que abriga correspondentes da pesquisa muito diferentes. Em síntese, essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisas diferentes dos estudos experimentais”.

Minayo enfatiza a relevância da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa corresponde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Para a coleta de dados foi feita a pesquisa documental, em que se utilizou fontes primárias como os Relatórios Finais de Atividades 2018/2020 elaborados pelas estagiárias do campus de Capanema-PA e, posteriormente, enviados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como documento comprobatório das ações previstas no cronograma do subprojeto. Nesses relatórios continham os seguintes tópicos: memorial de vivências formativas; atividades desenvolvidas e resultados alcançados; descrição dos impactos das ações/atividades do projeto na formação docente do estagiário, dos alunos da educação básica e das escolas participantes; contribuições do PIBID para o curso de licenciatura; dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas e considerações finais e perspectivas.

As participantes da pesquisa foram 07 (sete) discentes, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, turma 2017, turno matutino, sistema de oferta extensiva, em funcionamento no campus universitário de Capanema da UFPA. No início da implementação do projeto na escola parceira, as discentes estavam cursando o 4º semestre do curso de Pedagogia.

As estagiárias serão identificadas com nomes fictícios para resguardar a privacidade de suas identidades. Nesse sentido, como todas são do sexo feminino, elas serão identificadas como: Pibidiana 1; Pibidiana 2; Pibidiana 3; Pibidiana 4; Pibidiana 5; Pibidiana 6 e Pibidiana 7.

Os dados foram analisados com base em elementos da técnica de análise de conteúdo que na visão de Severino:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. (SEVERINO, 2013, p. 75).

Ainda de acordo com Severino (2013, p. 75-76) “[...] a Análise de Conteúdo [...] descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras”. É exatamente nesse sentido que as análises dos relatórios foram efetuadas pela pesquisadora, de forma minuciosa, criteriosa e respeitosa, utilizando referenciais que estejam acordados com as colocações descritas das participantes da pesquisa. Ao realizar a análise, é preciso agir com cautela, observando os detalhes e como as questões são colocadas pelas pibidianas, estando sempre atenta para não distorcer ou realizar interpretações precipitadas do conteúdo exposto por elas.

O locus da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Natividade da Silva, que fica localizada em uma área considerada periférica na cidade de Capanema-PA. A maioria das crianças que estudam na referida escola são de famílias carentes vivendo em situações de vulnerabilidade social. A maioria das famílias recebia o auxílio do Bolsa Família, que era um dos programas sociais existentes no período, o qual visava a complementação da renda familiar das famílias assistidas.

Conforme o Projeto Político Pedagógico - PPP (2016/2017, p. 10), a escola municipal tem como objetivo geral “Possibilitar mecanismos de desenvolvimento sócio educacional para a comunidade escolar, estimulando a participação efetiva de todas as categorias que compõem a escola”. Com relação aos objetivos específicos o PPP da escola elenca os seguintes:

- Viabilizar atividades dando garantia de uma educação de qualidade e como consequência uma aprendizagem onde diminua a evasão escolar, e melhora na escrita e leitura;
- Valorizar o histórico Social e Cultural da Comunidade Escolar;
- Promover a atividades culturais e esportivas com o envolvimento dos pais, alunos professores e funcionários de tal forma que as ações sejam compartilhadas nas tomadas de decisões e execuções;
- Viabilizar Plantão Pedagógico com informação a respeito do rendimento escolar dos alunos promovendo intercâmbio entre pais e a escola;
- Reunir periodicamente para a avaliação das atividades realizadas na escola;
- Viabilizar cursos de capacitação para professores, funcionários de apoio, coordenação pedagógica, assim como, a implementação da educação continuada;
- Promover oficinas artística para docentes e discentes;

- Sensibilizar a comunidade quanto a conservação e higiene do patrimônio escolar;
- Participar do desfile escolar alusivo a Pátria onde terá o envolvimento de todos os funcionários;
- Gerar recursos através de promoções para o festejo do Dia do Professor e Confraternização dos funcionários em geral.

Na época de implementação do subprojeto PIBID o corpo administrativo da escola era formado por uma diretora e uma vice-diretora. Havia duas técnicas pedagógicas, um corpo docente de 30 professores (as), a quantidade de 770 alunos (as) matriculados, sendo 694 referentes a escola e 76 estudantes anexados da Susipe e Creche Lucimar Costa, além de 02 vigias. No referido período a instituição atendia a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais) e a Educação de Jovens e Adultos - EJA, da 1ª a 4ª etapa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no objetivo que norteia a pesquisa, esta seção traz os resultados obtidos por meio da análise dos Relatórios de Atividades 2018/2020 das pibidianas colaboradoras, em que foram destacados os seguintes elementos para discussão: Memorial de vivências formativas; descrição dos impactos das ações/atividades do projeto na formação docente do estagiário, dos alunos da educação básica e das escolas participantes; contribuições para o seu curso de licenciatura; dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas.

### 4.1 Memorial de vivências formativas

No que se refere ao memorial de vivências, às pibidianas relatam neste item do relatório a sua participação em diversos eventos no decorrer do subprojeto, entre os quais: Seminário de Integração do Núcleo PIBID Pedagogia, sessões de estudos teóricos realizados antes e durante a imersão na escola parceira, composição dos subnúcleos por escola, período de ambientação no espaço escolar, observação do processo ensino-aprendizagem vivenciado nas turmas participantes, convivência cotidiana com professores (as) e alunos (as), participação em eventos pedagógicos e comemorativos na escola, participação em reuniões pedagógicas e no planejamento anual da rede municipal, eventos científicos realizados no Campus Universitário de Bragança, submissões e apresentações de trabalhos relacionados ao PIBID em eventos acadêmicos diversos.

Esta participação pode ser confirmada nos fragmentos textuais dos memoriais de duas bolsistas:

Em suma, o subprojeto Práticas Interdisciplinares de Letramento no Ensino Fundamental proporcionou a realização das diversas atividades citadas e de tantas outras não mencionadas, mas não menos importantes. O subprojeto colaborou significativamente com a minha formação docente. Foi essencial para a construção da práxis pelas aulas advindas da universidade e pelos encontros de estudos e planejamento quinzenal. Por implicar e impulsionar reflexões, descobertas e minimizar incertezas nos momentos de regência, auxílio com os discentes e participar ativamente do cotidiano da escola Maria Natividade. (PIBIDIANA 1).

O ano de 2019 foi bastante intenso, as sessões de estudos aconteceram ao longo de todo o ano, além das oficinas e eventos que participamos. Tivemos também trabalhos aprovados e apresentados em eventos nacionais como o Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEPE), Seminário Nacional Anfope, além dos eventos locais como o Seminário de Projetos Educacionais da UFPA (SEPEDUC/UFPA) e o Encontro Paraense de Licenciaturas (EPALIC), em janeiro de 2020. (PIBIDIANA 5).

Na perspectiva de Dominschek e Alves (2017, p. 642) o PIBID tem o mérito de auxiliar e acrescentar “[...] novas metodologias e tecnologias na formação de docentes, [...] estimula à produção de materiais didáticos, incentiva a participação efetiva dos bolsistas em eventos acadêmicos e científicos a nível nacional e internacional, encorajando a formação continuada”. É nesses momentos vivenciados pelas pibidianas, que à identidade, conhecimentos e saberes docentes começam a ser constituídos, pois, a partir dessas circunstâncias, ocorre a aproximação com o seu futuro ambiente de trabalho ainda no andamento da graduação, como também possibilita a experiência da realidade institucional. E assim, os professores em formação passam a sentir mais confiança em seu próprio potencial, em seu planejamento e na prática educativa.

As pibidianas também mencionaram o momento de acolhida na instituição de ensino campo da iniciação à docência. No início de implementação do subprojeto aconteceram alguns eventos pouco agradáveis, pois se tratava de um problema interno, de cunho pessoal de alguns profissionais, o que acabou afetando negativamente a chegada das bolsistas e/ou voluntárias, causando constrangimento e um certo receio nas mesmas. No entanto, essa situação foi resolvida com diálogo e negociação entre a coordenação do projeto e gestão da escola, em que foram encontradas soluções possíveis para os impasses e assim pôde-se dar continuidade às atividades do PIBID na referida escola.

Vejamos como este momento impactou a vida das pibidianas:

[...] A princípio, enfrentamos alguns problemas com relação à integração do projeto na escola, visto que não nos sentíamos aceitos e participantes do processo. No entanto, a escola passou por uma mudança em sua gestão, recebemos um novo gestor, uma nova vice e uma nova coordenadora pedagógica, que felizmente foram mais receptivos ao projeto e demonstraram maior satisfação [...]. (PIBIDIANA 7).

Nesse percurso tivemos a troca do professor supervisor, o qual era a pessoa que deveria propiciar o contato com todos os integrantes da escola para articular, auxiliar e esclarecer a comunidade escolar sobre as nossas atribuições [...]. A nova gestão e supervisora, [...], alavancaram a mobilidade das bolsistas na escola. Foi o estopim para execução de atividades exitosas no subprojeto. Deste modo, estar com a turma possibilitou realizar atividades, caracterização da escola, englobando perfil da turma, dificuldades, avaliações, currículo, PPP, caderno de planejamento da docente, entre outros. (PIBIDIANA 3).

Como percebemos nas descrições das participantes, tudo que acontece na graduação afeta na formação, por isso, é de grande relevância que haja profissionais com visão diferenciada e atualizada. Para não continuar acontecendo nas escolas esses comportamentos e impedimentos, que colocam em risco o desenvolvimento exitoso do trabalho pedagógico na escola. É visível nos discursos das estagiárias a mudança que houve após a troca de alguns professores, o que

comprova que em algumas escolas existe a carência de docentes que desempenhem suas funções com humanidade e profissionalismo.

Fagundes e Gomes (2013, p. 22588) expõem essas questões e afirmam que a falta de receptividade por parte de alguns professores para com os estagiários é uma circunstância que “dificulta as aprendizagens compartilhadas; essa resistência precisa ser quebrada, pois a questão da formação profissional deve estar acima dos aspectos técnico-burocráticos”. É lamentável nos depararmos com esse tipo de situação nas escolas, em uma época em que o objetivo é redimensionar à formação docente do professor e/ou pedagogo, tentando buscar alternativas e soluções para as problemáticas que acometem à formação docente na atualidade.

As pibidianas vivenciaram as etapas e às demandas que à profissão abrange, algo que não foi fácil, mas fundamental para terem mais segurança e confiabilidade nas suas atitudes como professoras iniciantes da educação básica. A vivência na escola também serviu para confirmar que não existe teoria e prática separadas, uma necessita da outra para que o processo de ensino e aprendizagem alcance de fato os objetivos propostos.

Sobre este aspecto, esclarece a seguir uma das pibidianas:

[...] Os professores do 1º/9 ao 4º ano aceitaram a proposta e argumentavam a importância de vivenciar o estágio prolongado concretizado pelo projeto ainda na graduação, pois minimizaria inseguranças, medos e incertezas quando as estagiárias fossem regentes responsáveis por uma turma. Assim, poderiam ser autônomas, na perspectiva de buscar por conhecimentos e saber lidar com confiança com os desafios enfrentados diariamente na sala de aula. (PIBIDIANA 3).

É algo extremamente relevante para o/a docente aprendiz se deparar com profissionais que tenham atitudes diferenciadas, que consigam compreender a importância de projetos como o PIBID, tanto para à formação inicial do pedagogo quanto para a escola parceira, profissionais que tenham a consciência de que eles, enquanto professores experientes, fazem toda a diferença no processo formativo dos novos professores. Lanni (2015, p. 111) evidencia esse aspecto quando afirma que “[...] O Pibid, de forma gradativa, vem mudando certas concepções e discursos sobre a importância de ser professor e de que podemos e devemos fazer a diferença na vida de outras pessoas [...]”. É o que confirmamos no fragmento citado. Pois, essa mudança de pensamento ocorre tanto por parte do professor em processo de formação inicial quanto daqueles que se encontram em pleno exercício da profissão.

No convívio com os/as professores (as) mais experientes e com os (as) alunos (as) em sala de aula, foi oportunizado às estagiárias a realização de observações para traçar o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem vivenciado na turma. Algumas bolsistas e/ou

voluntárias perceberam muitos traços de prática educativa consideradas tradicionais e, conseqüentemente, um aprendizado comprometido, devido se tratar de um ensino monótono, repetitivo e pouco motivador.

A Pibidiana a seguir relata com requintes de detalhes algumas situações que vivenciou:

Durante a fase de diagnose, percebi que a prática docente assentava-se em traços tradicionais do ensino, com o uso da cartilha para alfabetizar adultos e a cópia retirada do quadro que, muitas vezes, ainda escreviam errado no caderno. Também percebi que alguns alunos agiam de maneira irreverente durante as aulas e era preciso que a professora tomasse atitudes um pouco severas em relação a estes, como chamar à atenção ou chamar a coordenação. Em vários momentos tive dificuldades na interação com esses alunos, por ainda não ter o manejo de lidar com pessoas usuárias de drogas. (PIBIDIANA 6).

A Pibidiana 6 estagiou em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite, e detectou por meio da observação participante que à metodologia utilizada pela professora não estava condizente com a turma. Visto que, determinados estudantes não estavam conseguindo desenvolver a escrita de forma sistemática. É perceptível que à estagiária obteve experiências com o alunado, passando por situações que exigiram posturas cautelosas, mediante certos comportamentos estudantis. Esses acontecimentos concordam com a perspectiva de Canan (2012, p. 12) quando menciona que “[...] os alunos anteciparão a prática docente, tendo diversas experiências metodológicas e tecnológicas, inclusive de caráter inovador e interdisciplinar [...]”. Nessa linha de raciocínio, percebemos que é necessário que o professor aprendiz passe por essas experiências, para então ter noção da dimensão de acontecimentos que compõem o ensino e de como precisam agir diante de ocorrências diversas.

Como mencionado anteriormente, as pibidianas passaram por diversos estudos teóricos, com objetivo de estarem preparadas para adentrarem à escola parceira, um desses momentos foi uma oficina que ocorreu no Campus Universitário de Capanema-PA sobre a temática gêneros textuais, cujo objetivo foi instruir às estagiárias para trabalharem com gêneros textuais no ensino da linguagem a partir da metodologia de sequência didática para gêneros orais e escritos. Sobre esta experiência formativa comentam às estagiárias:

Dentre tantas formações que ocorreu durante esses 18 meses, quero ressaltar a importância da oficina sobre gêneros textuais [...], que muito me ajudou no entendimento sobre gêneros e que resultou em uma sequência didática referente a essa temática que culminou como uma das atividades finais com as turmas envolvidas no projeto. (PIBIDIANA 5).

Durante o período de regência, meu colega e eu elaboramos uma sequência didática para o gênero textual “poema”. Nessa sequência trabalhamos aspectos do letramento social, com participação dos alunos em uma reunião de poetas da cidade, como forma

de motivá-los e inseri-los no mundo letrado da poesia. Também trabalhamos a arte da pintura em tela, com a produção de quadros baseados nas obras de Romero Britto. A culminância de nossa sequência didática aconteceu no dia 03 de dezembro de 2019, com a presença de poetas da cidade, da coordenadora do Programa, da coordenação da escola, direção, corpo docente e discente. (PIBIDIANA 6).

Por meio das sequências didáticas desenvolvidas pelas bolsistas e/ou voluntárias foi possível fazer os/as alunos (as) interagirem e participarem das atividades propostas. Sendo algo que foi colocado em prática de forma bem dinâmica e contextualizada, instigando nos estudantes o interesse em desvendar o novo, possibilitando aos mesmos o desenvolvimento de novas habilidades, proporcionando momentos prazerosos e cheios de aprendizados. O que vem afirmar que o programa é de fato uma Política Pública Educacional necessária e de grande pertinência para formação inicial, evidenciando resultados positivos no contexto da escola parceira.

#### **4.2 Descrição dos impactos das ações/atividades do projeto na formação docente do estagiário, dos alunos da Educação Básica e das escolas participantes**

No presente subtópico, às estagiárias expressam a importância do subprojeto no aprimoramento da identidade docente, na qual por meio do mesmo foi possível acontecer as vivências e experiências tão essenciais no processo formativo do professor iniciante.

Como mencionam as bolsistas abaixo:

No que se refere, aos impactos do Pibid na minha formação inicial e na construção da minha identidade docente, os mesmos foram satisfatórios ao qual por meio, do subprojeto me proporcionou a construção da identidade docente crítico-reflexivo. Assim como, me proporcionou um conhecimento teórico e prático, por meio da construção de metodologias e ferramenta educacionais, como a elaboração de sequência didática, trabalhado os gêneros textuais. (PIBIDIANA 2).

O projeto contribuiu para o aprimoramento da minha escrita, durante o processo de construção de trabalho acadêmico; reforçou meu entendimento sobre o letramento numa concepção interacionista; propiciou vivências em que pude presenciar de perto a dinâmica da sala de aula, da interação entre os sujeitos no ambiente escolar, fazendo com que eu enxergasse a escola de uma forma mais problematizadora. Contribuiu para a melhoria da minha performance e expressão verbal em público. Contribuiu para melhorar a leitura, a escrita e a desenvoltura dos alunos. Ajudou a promover o desejo de prosseguir com os estudos e fomentou a interação entre os sujeitos da escola parceira do programa e a universidade pública. (PIBIDIANA 6).

Durante a permanência do subprojeto na instituição de ensino, as participantes conseguiram aprimorar suas concepções docentes, tais como às perspectivas de professor reflexivo e professor pesquisador, passando assim a ter mais criticidade, sendo mais

questionadoras e tendo mais autonomia em suas atitudes na sala de aula. Como afirma a Pibidiana 4: “Assim, é notório o quanto o programa é um importante aliado tanto do professor em formação, quanto da escola parceira, pois possibilita a construção de saberes, trocas de experiências e aprendizagens”. Como observamos o processo relacionado à escrita, leitura e desenvoltura tanto das pibidianas como dos/das alunos (as) foram sendo aperfeiçoados, o que nos faz compreender que os objetivos traçados no subprojeto foram concluídos com êxito.

Dominschek e Alves complementam as informações transcritas acima com a seguinte reflexão:

Metodologicamente o programa proporciona a articulação entre a teoria e a prática, trazendo consigo a oportunidade do estudante se aproximar da realidade do cotidiano escolar, e ao mesmo tempo incentiva a pesquisa, desenvolve a comunicação e a escrita dos licenciados, dando a oportunidade de levantar questionamento em relação à prática, de forma fundamentada e reflexiva. (DOMINSCHEK; ALVES, 2017, p. 640).

É nítido que no decorrer do tempo o projeto foi sendo mais reconhecido pela escola municipal, sendo algo favorável para fortalecer à parceria entre universidade e escola, e também para as pibidianas, que tiveram mais espaço e conseguiram conquistar por meio de seu desempenho e comprometimento à confiança dos estudantes e dos/das professores (as) atuantes. Podemos confirmar essa afirmativa no relato da Pibidiana 2: “[...] os alunos da escola participante se mostraram interessados e curiosos quanto às intervenções realizadas na turma, evidenciando assim que o trabalho do PIBID foi recebido de maneira positiva pelos alunos e pelo corpo pedagógico da escola parceira [...]”. Esse relato corrobora para confirmar a eficácia e importância de projetos como o PIBID, o que é muito gratificante para todos que se empenharam para que o subprojeto fosse colocado em prática e alcançasse os objetivos na instituição parceira.

### **4.3 Contribuições para o curso de licenciatura**

Diversas foram às contribuições que o subprojeto proporcionou aos discentes do curso de Pedagogia, essas experiências adquiridas durante o desenvolvimento do cronograma de ações na escola parceira farão a diferença na vida profissional das graduandas. Pois, por meio do PIBID as professoras em formação conseguiram fazer à aquisição de conhecimentos e saberes que constituem o processo formativo do pedagogo, vivenciaram prolongadamente à práxis pedagógica no contexto escolar, tiveram à oportunidade de confrontar saberes teóricos e práticos, puderam vivenciar uma relação colaborativa entre universidade e escola, trocaram

conhecimentos com docentes mais experientes e também contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, além de aperfeiçoar à leitura e escrita por meio da produção de trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos da área educacional.

Essas aprendizagens podem ser confirmadas nos fragmentos de textos retirados dos Relatórios Finais de Atividades das bolsistas e/ou voluntárias colaboradoras da pesquisa, conforme expostos a seguir:

[...] O PIBID, foi uma experiência significativa para minha prática docente, a qual me possibilitou a perda da timidez, melhorar a postura na sala de aula, vivenciar e participar da rotina da sala de aula, como também me viabilizou participar de eventos acadêmicos regionais e nacionais. (PIBIDIANA 2).

Ser integrante do Projeto de Bolsa de Iniciação à Docência significa usufruir do tripé ensino, pesquisa e extensão da UFPA, pois o projeto é parte integrante da graduação, que permite compreender o processo de ensino na escola e vivenciar experiências docentes na mesma. Também é pesquisa, visto que, para entender o processo é necessário realizar pesquisa e a pesquisa (etnográfica) também ocorre na sala de aula. E extensão, quando envolvemos os professores em uma formação, quando nosso trabalho pode atingir outras pessoas (alunos, professores, escola). [...] O estágio é pensado como o eixo articulador interdisciplinar central da formação docente. Há muitos ganhos com o subprojeto, e com a relação Escola-Universidade, onde ambas constituem-se de diferentes modos – agências de produção de saberes. (PIBIDIANA 7).

O Programa de Bolsas de Iniciação à docência pode contribuir com o curso de pedagogia para ajudar a repensar as dinâmicas dos estágios supervisionados; repensar as relações entre escola-universidade numa perspectiva de firmar parceria; contribuir para o aprimoramento do conhecimento por intermédio das novas teorias no âmbito do letramento; além de ajudar a preparar melhor os estagiários para as intervenções didático-pedagógicas em ambiente escolar. (PIBIDIANA 6).

Como constatamos nas explanações acima transcritas, diversas foram às contribuições que o subprojeto trouxe para à vida acadêmica das discentes em formação. Pois, adquirir essas vivências e experiências ainda durante o percurso formativo é extremamente significativo. Como mencionado pela Pibidiana 7, por meio do PIBID foi possível experienciar o tripé: ensino, pesquisa e extensão, fazendo com que o projeto seja um grande aliado na formação integral do licenciando.

A Pibidiana 6 faz um grande questionamento em relação a forma como é colocado em prática os estágios curriculares obrigatórios, visto que, infelizmente, o estágio não consegue atender às demandas e os desafios da docência por diversas circunstâncias, como, por exemplo, o tempo destinado a essa atividade, considerado insuficiente mediante às necessidades da formação. Como bem argumentam Dominscheki e Alves (2017, p. 634) “[...] O programa é uma proposta extracurricular, sua carga horária é consideravelmente maior, ao passo que o estágio faz parte do currículo do curso, com uma carga horária estabelecida pelo CNE

(Conselho Nacional de Educação) [...]”. Como detectamos, o PIBID está para além de um estágio, vindo no sentido de ressignificar a formação inicial no sentido da relação teoria e prática, do espaço institucional onde ocorre a formação, além da participação dos professores como coformadores dos licenciandos.

Dominschek e Alves vem fortalecer ainda mais a existência das contribuições do PIBID para a formação docente do pedagogo quando asseveram que:

O Programa é de suma importância na formação docente, pois desperta o interesse e o comprometimento do licenciado diante de sua formação, valoriza e fortalece a formação docente, traz melhoria em relação à qualidade nas escolas de rede pública, integrando as universidades e escolas, propicia a formação continuada dos professores da IES e Supervisores da escola. Além disso, o PIBID possibilita o avanço da pesquisa voltada para a educação, há melhoria na qualidade dos cursos, devido ao fato de existir uma reflexão em torno do currículo dos cursos de licenciatura, partindo de um pressuposto de articular saberes da ciência e da educação, trazendo melhorias na qualidade do ensino, estimulando e incentivando a criatividade dos bolsistas dentro do espaço escolar. (DOMINSCHEK; ALVES, 2017, p. 640).

Como concluímos, o projeto estimula tanto as professoras em formação quanto os/as professores (as) atuantes, pois nesta interação desperta em ambos o interesse no aperfeiçoamento do conhecimento, seja por meio do fortalecimento da graduação, seja pela possibilidade de formação continuada dos/das docentes profissionais. Por intermédio do subprojeto às oportunidades são expandidas, alcançando a diversidade de profissionais da educação que o PIBID consegue abranger.

#### **4.4 Dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas**

Em todas as áreas da existência humana existem as dificuldades que precisam ser enfrentadas e superadas. Na área educacional não é diferente, principalmente para o docente principiante. Neste momento, o contato com o ambiente de trabalho exige muita responsabilidade, comprometimento e amor pela profissão. Mas infelizmente o despreparo de alguns professores já atuantes e com bastante experiência é assustador, visto que, não são comportamentos somente aprendidos na academia durante a formação, mas são atitudes que se fortalecem com uma cultura individualista e de resistência ao trabalho colaborativo.

As graduandas relatam alguns desses episódios lamentáveis:

Nos primeiros meses de realização do projeto na escola, a maior dificuldade foi a aceitação da direção devido algumas problemáticas, no que tange a bolsa recebida pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior-Capes, pois, a

diretora atuante naquele ano acreditava que deveria ser para ela, e não para a professora supervisora do projeto, isso ocasionou uma dificuldade na aceitação dos bolsistas, não relatada diretamente pela diretora, mas pela professora supervisora da época. Porém, após o questionamento se realmente iríamos implantar o programa na mencionada escola, tudo se resolveu com a ajuda da secretária de educação da cidade. (PIBIDIANA 4).

[...] inicialmente tivemos dificuldades quanto a integração do projeto na escola, não nos sentíamos participantes da mesma, notávamos indiferença de alguns funcionários e sentíamos falta de acolhimento. Alguns funcionários comentavam pelos corredores que não compreendiam nosso objetivo. A primeira professora que acompanhei, no final de 2018, era a supervisora do subprojeto na fase inicial de sua e estava bem inteirada das suas ações. Isso facilitou bastante nossa interação, minha e da minha parceira, com a turma. No entanto, quando a alunos ingressaram no 4o ano, em 2019, mudou a professora, e esta nos intimidou um pouco no início do período letivo, visto possuir uma metodologia um pouco mais tradicional, diferente da professora anterior, que permitia nossa livre participação em sala. A nova professora limitou mais nossas intervenções em sala, mas com o tempo, isso foi mudando, ela cedeu o espaço/tempo necessário para que nos sentíssemos à vontade. Quanto às atividades previstas no cronograma do projeto, foram todas realizadas. (PIBIDIANA 7).

Como captamos nos relatos supramencionados, à acolhida, algo tão relevante no processo de ambientação dos/das estagiários (as) nas instituições de ensino, acabam muitas vezes sendo um processo gerador de angústias e desânimos para os/as docentes em formação. Notamos também que o interesse pessoal de profissionais estava prevalecendo nesse momento inicial de implementação do subprojeto, deixando claro que há muitas incompreensões acerca do papel e importância do estágio de docência por parte de determinados (as) professores (as). Além disso, percebemos que a falta de empatia para com as pibidianas foi visível em várias situações, o que pode-se considerar bastante problemático, pois à escola é um espaço que precisa fazer parte da vivência formativa dos/das graduandos (as) de licenciatura, além do que todos que estão na escola hoje já foram estudantes e precisaram da escola e dos/das professores (as) para realizarem seus estágios. Isso denuncia o grande hiato que ainda existe entre as instituições de ensino superior e a escola básica, pois, à medida que ambas se aproximam, que estabelecem uma relação de cooperação, à tendência é que essa relação se torne mais colaborativa, tal como foi ocorrendo gradativamente no subprojeto PIBID.

Felizmente, na convivência entre professores (as) da escola parceira e as bolsistas e/ou voluntárias do subprojeto, esse quadro de hostilidade e falta de parceria foi sendo revertido aos poucos, logo as discentes puderam demonstrar a potencialidade que o PIBID continha para a melhoria do processo educacional. Como defende Canan (2012, p. 17) “[...] Essa primeira experiência propiciada pelo PIBID mostra aos acadêmicos o quão complexa e desafiadora é a profissão docente e permite que essa opção profissional seja real, baseada no conhecimento do cotidiano escolar, e não meramente em visões românticas”. Nesse sentido, após a experiência

de passar por esses desafios que fazem parte da docência, os/as docentes deram mais credibilidade às estagiárias, o que tornou o estágio bem mais proveitoso e agradável, em que foi possível ir colocando em prática os objetivos do subprojeto em sala de aula.

As graduandas também tiveram algumas dificuldades durante o planejamento e a execução da sequência didática em que utilizaram os gêneros textuais, pois sabemos que é necessário que se trabalhe com um planejamento inclusivo, adaptável e conforme o nível de aprendizado que a turma se encontre, para assim conseguir assistir a todos os/as alunos (as) presentes. Importante salientar que as discentes sempre estavam interagindo e se comunicando com os/as professores (as) responsáveis pela turma, com a supervisora e a coordenadora do projeto na UFPA. Discutindo, assim, sobre às atividades que poderiam desenvolver na turma, às metodologias inovadoras que tinham a intenção de testar, os recursos que elaboravam para ajudar na aprendizagem dos/das alunos (as). Foi na parceria com os mais experientes, utilizando a prudência, sensatez e buscando fundamentos teórico-metodológicos adequados, é que às estagiárias conseguiram alcançar os resultados pretendidos na sequência didática colocada em ação na fase final do subprojeto, destinada ao planejamento e regência pedagógica em sala de aula.

Uma das pibidianas relata minuciosamente como ocorreu o planejamento na turma que estagiou pelo projeto:

O planejamento das atividades para ensinar o gênero Poema apresentou algumas dificuldades. Por mais que os alunos escrevessem do quadro e escutassem a explicação da professora, eles ainda apresentam timidez ao falarem em público, ao responderem uma pergunta; também apresentam dificuldades de escreverem sobre seus sentimentos ou assuntos do cotidiano de forma mais expressiva, mais detalhada, e isso reforça a necessidade de atividades voltadas para ajudar no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Outra dificuldade foi a de lidar com o processo de ensino e de aprendizagem de um aluno de educação especial. Ele apresentava déficit de inteligência (possui laudo) e fazia acompanhamento na sala do AEE uma vez por semana. Contudo, trabalhamos a sequência didática de forma que este aluno conseguiu participar de quase todos os momentos e construir, com nossa ajuda, seu próprio texto poético. Desse modo, a elaboração da sequência didática sobre Poema permitiu a mim o desenvolvimento de um olhar mais reflexivo sobre os aspectos que devem ser levados em consideração ao se trabalhar com o público mais jovem, aspectos esses que vão desde a escolha de temas como família até a limitação de alguns dos alunos por medo ou mesmo, por vergonha de expressarem seus sentimentos. Nesses casos, a importância de atentar para a afetividade na relação professor-aluno favorece a desinibição do aprendente e melhora o seu aprendizado. (PIBIDIANA 6).

Lanni (2015, p. 104) discorre que o PIBID “[...] vem colaborando com a aproximação das instituições formadoras com a educação básica, especialmente por dar oportunidade aos licenciandos não só de uma aproximação com o cotidiano escolar, mas de uma efetiva

experiência com a docência”. É perceptível o aprimoramento que o PIBID propiciou à vida acadêmica e profissional das pedagogas em formação, já que, participar do subprojeto foi desafiador, exigiu foco, habilidade, envolvimento, compromisso, inovação, dentre tantos outros adjetivos que fortalecem a docência. O olhar diagnóstico em relação à inclusão de todos (as) os alunos (as) é algo significativo, uma vez que, a educação básica precisa de mais profissionais que tenham esse olhar sensível para a aprendizagem dos/das estudantes.

E no sentido de comprovar que o subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental* foi um enorme aliado e incentivador no processo formativo inicial do pedagogo e/ou professor, vejamos essa exposição da Pibidiana 2: “A equipe de gestores e professores da escola no final do subprojeto avaliou de maneira significativa a implementação das atividades desenvolvidas pelos bolsistas no decorrer do subprojeto”. Isso vale para demonstrar que o subprojeto tem um grande potencial para contribuir e modificar pensamentos e comportamentos tanto dos/das professores (as) experientes quanto dos iniciantes. Assim, concluímos que a existência deste programa foi de grande relevância para à formação inicial das licenciandas envolvidas e para a própria escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi motivado pela participação da autora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), trouxe questões pertinentes relacionadas à formação inicial do professor, bem como, discute a necessidade da superação do modelo tradicional de ensino, apontando como alternativa os modelos de formação docente denominados de professor pesquisador e professor reflexivo, como propostas que buscam repensar e qualificar a formação inicial para a docência em fina sintonia com os profissionais e às demandas da escola básica, tal como enfatizado evidenciado pelos (as) autores (as) que dão sustentação teórica à pesquisa e pelos Relatórios de Atividades das graduandas participantes da pesquisa.

Nesse sentido, foi evidente que o PIBID enquanto uma Política Pública Educacional é uma importante iniciativa para qualificação da formação docente, visto que, é constituído de elementos que elevam e são indispensáveis para compor a formação inicial integral do pedagogo, dentre os quais a parceria colaborativa entre a escola e universidade que possibilitou às estagiárias as vivências aqui analisadas, a obtenção e consolidação de conhecimentos e saberes da docência, a compreensão e experimentação da relação teoria e prática e as trocas entre os/as professores (as) atuantes e as docentes em processo de formação. O subprojeto PIBID possibilitou um relevante exercício do tripé ensino, pesquisa e extensão que fundamenta a formação universitária, levando a afirmar a escola como um local de grande importância para a construção identitária dos novos docentes e das competências exigidas pela profissão.

Por ser um estágio prolongado, o PIBID possibilitou às pibidianas o aprimoramento e fortalecimento da profissão, uma vez que tornou possível a superação de dúvidas e incertezas relacionadas à prática educativa das licenciandas junto a turma em sala de aula, assim como permitiu o aperfeiçoamento da leitura e da escrita por meio das sessões de estudos realizadas, a construção e apresentação de trabalhos científicos em eventos acadêmicos, o que foi muito significativo e concorreu para o sucesso do subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*.

Já os/as estudantes das turmas que foram assistidos com a ajuda das estagiárias, conseguiram aprimorar seus conhecimentos, bem como, desenvolveram gradualmente alguns aspectos cognitivos que precisavam ser superados. Para a maioria dos/das alunos (as), a sequência didática para o ensino de gêneros textuais foi algo novo, o que despertou a curiosidade e envolvimento prazeroso nas atividades propostas pelas pibidianas. Foi bastante significativo perceber que as crianças ao mesmo tempo em que se divertiam também aprendiam,

pois, as metodologias utilizadas nas atividades foram bem dinâmicas, criativas e inclusivas, visto que, as turmas eram compostas por alguns estudantes deficientes, mas às estagiárias em parceria com os/as professores (as) das turmas conseguiram incluir os/as mesmos (as) no processo ensino-aprendizagem.

Às estagiárias relatam que suas aprendizagens foram muito significativas, e que se sentem mais preparadas para o futuro exercício da profissão, imaginando que saberão lidar com muitas situações que poderão encontrar na escola futuramente. Isso demonstra a importância de projetos como o PIBID no processo formativo do/da professor (a) e a diferença que fará na vida profissional daqueles que tiveram a oportunidade de participar do projeto, experiências de fato imensuráveis.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. Escola: o melhor lugar para formar o professor. Publicado na plataforma de apoio pedagógico **NOVA ESCOLA**. Edição 231, 01 de Abril, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/708/escola-o-melhor-lugar-para-formar-o-professor>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BISINOTTO, Marcela de Melo. Diferentes concepções de formação de professores e práticas educativas: discussão. **Revista Teias** v. 11 • n. 23 • p. 119-130 • set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24134/17112>. Acesso em: 13 abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CAPES - Relatório de gestão 2009- 2011 - DEB/PIBID. CAPES/DEB - Diretoria da Educação Básica Presencial. Brasília/DF, s/d-b. Disponível em: [https://www2.unesp.br/Home/prograd/pibid/deb\\_pibid\\_relatorio-2009\\_2011.pdf](https://www2.unesp.br/Home/prograd/pibid/deb_pibid_relatorio-2009_2011.pdf). Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP - Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, São Paulo, pp. 9-27, 1º semestre de 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42874/28552>. Acesso em: 29 ago. de 2022.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/54/44>. Acesso em: 19 de set. 2022.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. ISSN: 0101-3262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 de maio 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior - RIESup**. Campinas, SP, v.3, n.3, p.624-644, set./dez. 2017. ISSN 446-9424. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7771. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839>. Acesso em: 15 set. 2022.

FAGUNDES, Simone Brandolt; GOMES, Alberto Albuquerque. A relação universidade/escola na formação inicial dos professores. *In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, Curitiba, de 23 a 26/9/2013, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Anais [...]**, <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7819\\_4571.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7819_4571.pdf). Acesso em: 09 set. de 2022.

FILHO, Mateus de Souza Coelho; GHEDIN, Evandro Luiz. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. *In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO - IV COLBEDUCA e II CIEE - 24 e 25 de Janeiro de 2018*, Braga e Paredes de Coura, Portugal. Disponível em: <https://colbeduca.wixsite.com/colbeduca2018/copia-trabalhos-cientificos>. Acesso em: 23 abril de 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, ISSN: 2447-8288, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/download/347/360>. Acesso em: 16 ago. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, ISSN 1518-3483, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acesso em: 26 jul. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina (Org.). *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 2013.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - 4 CONPEF*, Londrina-PR. ISBN 978-85-7846-045-7 - 7 a 10 de julho de 2009. <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/fichacatalografica.htm>. Acesso em: 06 jun. 2022.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, set./dez, 2016. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i3.7534>. Acesso em: 05 set. 2022.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL. **Revista de Educação**. v.14 • n.18 • 2011 • p. 103-125. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/educ/article/view/1722/1647>. Acesso em: 15 jul. 2022.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2209/1852>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Concepções de formação docente. In: **IV EDIPE - ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO** - 2011. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

LANNI, Luciana de Freitas. O PIBID no enfrentamento da crise das licenciaturas. **Cadernos de Educação**, v.14, n. 29, jul.-dez.2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v14n29p101-113>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/download/6285/5055>. Acesso em: 27 de set. 2022.

MILITÃO, Silvio César Nunes. Formação do professor reflexivo no brasil: para além do conceito. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. ISSN 1678-300X - Ano II - Número 4 - Julho de 2004. Disponível em: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/wQ1aXfT0D7vN5la\\_2013-6-27-16-50-42.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wQ1aXfT0D7vN5la_2013-6-27-16-50-42.pdf). Acesso em: 05 jul. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: PROFESSORES FORMADORES. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em: 12 maio de 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019-  
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2022.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa**

**sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/62/52>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-PPP. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Maria Natividade da Silva. Capanema-PA, 2016-2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre. Ed. ARTMED, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico** (livro eletrônico). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOFFNER Renato Kraide; KIRSCH, Deise Becker. Formação do professor-pesquisador: a importância da fundamentação epistemológica. RIAEE - **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 2087-2099, dez. 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.10892. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10892/7817>. Acesso em: 21 jun. 2022.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. CONFERÊNCIA. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o PIBID em foco. **Revista EXITUS** | Volume 03 | Número 01 | Jan/Jun. 2013. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/246/210>. Acesso em: 29 abril de 2022.

VIEIRA, Graziella Pereira; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. EVELLI - **Revista de Educação, Linguagem e Literatura de Inhumas.** ISSN: 1984-6576 - v. 5 n. 2 dezembro, p. 12-30 Inhumas/Goiás, Brasil, 2013. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2769/1884>. Acesso em: 02 ago. 2022.