

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
***CAMPUS* ARAPIRACA**
CURSO PEDAGOGIA

PAULO VIEIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO ACERCA DO PIBID NO CURSO DE
PEDAGOGIA**

ARAPIRACA-AL

2023

PAULO VIEIRA DA SILVA

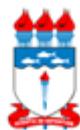
FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO ACERCA DO PIBID NO CURSO DE
PEDAGOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal de
Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Marinho da Silva.

ARAPIRACA-AL

2023



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Biblioteca *Campus* Arapiraca - BCA

S586f Silva, Paulo Vieira da
Formação docente: uma reflexão acerca do PIBID no curso de Pedagogia / Paulo
Vieira da Silva. – Arapiraca, 2023.
28 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Marinho da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo científico (Licenciatura em
Pedagogia.) - Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, Arapiraca,
2023.
Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (*Campus* Arapiraca).
Referências: f. 26-28.

1. Formação de professores 2. Saberes docentes 3. Universidade e escola 4. I.
Silva, Jane Marinho da II. Título.

CDU 37

PAULO VIEIRA DA SILVA

Formação Docente: uma reflexão acerca do PIBID no curso de Pedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à banca examinadora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 24 de outubro de 2023.



Documento assinado digitalmente
JANE MARINHO DA SILVA
Data: 24/11/2023 15:31:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientadora – Dra. Jane Marinho da Silva, Ufal

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente
LÍVIA THAYSA SANTOS DE ALBUQUERQUE GAMA
Data: 14/11/2023 21:38:42-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinadora Externa – Esp. Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama, UFAL



Documento assinado digitalmente
ALINE SOARES NOMERIANO
Data: 21/11/2023 17:07:25-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinadora Interna – Dra. Aline Soares Nomeriano, UFAL

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO ACERCA DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA

TEACHER TRAINING: A REFLECTION ON PIBID IN THE PEDAGOGY COURSE

Paulo Vieira da Silva¹
Jane Marinho da Silva²

RESUMO: O presente artigo trata da formação inicial de professores e apresenta um relato de experiência vivenciado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A participação no programa ocorreu através da ação interdisciplinar *Raízes Indígenas Alagoanas*, que integrou o subprojeto do Pibid do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/*Campus* Arapiraca. A ação foi desenvolvida em uma Escola Pública Municipal de Arapiraca, no período de agosto a novembro de 2018. O artigo buscou responder à seguinte questão: qual a contribuição do Pibid para a formação inicial de professores? O objetivo geral foi analisar as contribuições do Pibid na formação inicial de professores. Os específicos foram: tratar da formação docente e da relação entre teoria e prática, apresentar a importância do Pibid na formação inicial de professores e refletir sobre as ações do Pibid. Buscou-se realizar uma reflexão acerca da contribuição do Pibid na formação inicial docente, especialmente no curso de Pedagogia. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e a partir de três intervenções realizadas na escola. Os resultados deste ensaio evidenciam as contribuições do Pibid na formação inicial de professores, ao proporcionar uma aproximação dos licenciandos do cotidiano da Educação Básica, a interação entre universidade e escola e a possibilidade de os formandos exercerem ações pedagógicas por meio das propostas desenvolvidas durante a intervenção direta em sala de aula. Com isso, assevera-se que o Pibid confere um espaço de reflexão da formação docente e a construção de saberes e fazeres docentes que são próprios do cotidiano escolar. Desse modo, afirma-se a importância do Programa para a consolidação da formação inicial de professores.

Palavras-chave: Pibid; relação teoria/prática; universidade e escola; saberes docentes.

ABSTRACT: This article deals with the initial training of teachers and presents a report of an experience lived in the Institutional Program of Scholarship for Initiation to Teaching (Pibid). Participation in the program took place through the interdisciplinary action *Indigenous Roots of Alagoas*, which was part of the Pibid subproject of the Pedagogy Course of the Federal University of Alagoas/*Arapiraca Campus*. The action was developed in a Municipal Public School in Arapiraca, from August to November 2018. The article sought to answer the following question: what is Pibid's contribution to initial teacher training? The general objective was to analyze the contributions of Pibid in the initial training of teachers. The specific ones were: to deal with teacher training and the relationship between theory and practice, to present the importance of Pibid in the initial training of teachers and to reflect on the actions of Pibid. We sought to reflect on the contribution of Pibid in the initial teacher training, especially in the Pedagogy course. The methodology adopted was qualitative research, through bibliographic research and based on three interventions carried out at school. The results of this essay show the contributions of Pibid in the initial training of teachers, by providing an approximation of the licentiate students to the daily life of Basic Education, the interaction between university and school and the possibility for the trainees to exercise pedagogical actions through the

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da UFAL. *E-mail:* paulo.vieira@cedu.ufal.br.

² Professora do curso de Pedagogia da UFAL. *E-mail:* jane.marinho@arapiraca.ufal.br.

proposals developed during the direct intervention in the classroom. Thus, it is asserted that Pibid provides a space for reflection on teacher training and the construction of teaching knowledge and practices that are typical of the school routine. Thus, the importance of the Program for the consolidation of initial teacher training is affirmed.

Keywords: Pibid; relationship theory/practice; university and school; teaching knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores permanece como um tema bastante debatido no Brasil; diversos pesquisadores têm se dedicado ao estudo desta temática. Para promover um espaço significativo de formação, é certo que as propostas pedagógicas devem possibilitar a aproximação entre a universidade e a escola. É neste contexto que o Pibid vem ganhando relevância, ao aproximar o licenciando do ambiente escolar.

Atrelada à proposta de formação crítica, a formação docente deve promover a apropriação do conhecimento científico, que embasará o fazer pedagógico e lhe possibilitará compreender as problemáticas da sociedade atual, uma vez que a escola é uma extensão da sociedade.

São diversas as situações que o professor vivencia durante sua jornada docente, contudo, ele tem inúmeras possibilidades de se reinventar metodologicamente, de acordo com sua formação e as condições de trabalho. Nesse sentido, observa-se a importância da formação de professores na universidade, pois a instituição abrange um processo de formação mais completo, quando se leva em conta a possibilidade de os estudantes poderem desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que representa aquilo que se entende como uma formação de qualidade.

O Pibid, além de aproximar os licenciandos da instituição escolar, constitui um espaço de pesquisa ao viabilizar um processo de qualificação da formação docente fundamentado na reflexão da prática pedagógica e nas diversas situações que se desenvolvem no contexto escolar. Trata-se de uma ação extensiva, ao permitir a aproximação da comunidade escolar à universidade.

Conforme o art. 1º do Decreto nº 7.219/2010, o Pibid “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010, n. p.).

Já a Portaria nº 83/2022, que regulamenta o Pibid, afirma no art. 2º que o Programa tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. (Brasil, 2022).

O Pibid é um programa que antecipa o contato entre a universidade e a escola básica, servindo de ponte para os licenciandos durante o percurso da graduação, muito antes do estágio supervisionado, garantindo assim experiências que servirão de bagagem aos futuros professores.

O presente texto apresenta reflexões realizadas a partir das experiências vivenciadas no Pibid, por meio da execução da Ufal Arapiraca, que participou do Programa através do subprojeto que foi desenvolvido em três escolas públicas de Arapiraca. Os trinta estudantes participantes do Pibid foram divididos em grupos de dez discentes; cada grupo ficou em uma escola e realizou uma ação interdisciplinar com temáticas diferenciadas. As ações interdisciplinares tiveram como temáticas: Raízes Indígenas Alagoanas, Moradias e Poetas Alagoanos.

A pesquisa partiu da seguinte problemática: qual a contribuição do Pibid para a

formação inicial de professores? O objetivo geral foi analisar as contribuições do Pibid na formação inicial de professores; os objetivos específicos foram: tratar da formação docente e da relação entre teoria e prática, apresentar a importância do Pibid na formação inicial de professores e refletir sobre algumas ações do Pibid.

O texto está dividido em cinco tópicos, que tratam desde a formação inicial de professores, a relação entre teoria e prática, o Pibid e a formação docente, até as ações desenvolvidas no Pibid e a repercussão das ações apresentadas a partir do relato de experiência.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA À RELAÇÃO TEORIA X PRÁTICA

Desde a consolidação da educação escolar como prática cultural essencial na sociedade contemporânea, ela vem sendo alvo de debates e disputas teóricas/políticas sobre sua função. Contudo, é sabido que hoje a escola tornou-se uma das instituições mais importantes. É a partir do capitalismo que ela se destaca como um lugar privilegiado da disseminação da cultura letrada e dos saberes exigidos no processo de industrialização. Como consequência, tem-se a necessidade de se formar uma classe trabalhadora “civilizada” e minimamente escolarizada.

Neste aspecto, é possível dizer que a massificação da escola vem para atender às demandas do desenvolvimento econômico e social. Com ela também se abre a exigência de um corpo docente adequado ao processo “civilizatório” e cultural da era capitalista. Quanto mais a sociedade se desenvolveu em termos industriais e tecnológicos, a escola foi se constituindo como o espaço de formação indispensável, e a escolarização tornou-se uma exigência.

Todavia, não é só a escola que vai se adequando ao contexto social; a formação docente, também. Com o processo de sistematização e burocratização do trabalho docente pelo Estado, no final do século XIX, o “trabalho educativo” passou a ser “[...] dirigido e controlado no sentido de garantir a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social” (Costa, 1995, p. 76).

A função do professor vai se adequando a cada período histórico; logicamente, sua atividade está relacionada aos interesses da sociedade. No cenário de criação das instituições públicas de ensino, a formação docente e o trabalho do professor foram sendo normatizados pelo Estado através da licença para ensinar, do exame de admissão, da regulamentação da carreira e, por fim, das diretrizes da formação. Com o processo de laicização, a atividade docente vai se configurando/exigindo “*um corpo de saberes e um conjunto de normas*” específico ao “ofício” de mestre e adequado às demandas do Estado (Costa, 1995, p. 78, grifos da autora).

No Brasil, as primeiras práticas da institucionalização da formação de professores ocorreram nas “escolas de ensino mútuo”, nas quais se ensinavam e também se preparavam os professores através do “domínio do método”, o método Lancaster. Por ser um espaço formal de formação docente, com certo embasamento teórico, isso só ocorre a partir da criação da primeira Escola Normal, na cidade de Niterói, em 1835 (Tanuri, 2000, p. 63).

Apesar do avanço com a criação da Escola Normal, a primeira escola teve baixa procura, pouco rendimento e insucesso, sendo reformulada em 1859. Na verdade, as primeiras Escolas Normais precisaram reformular o currículo, devido à incerteza de sua trajetória.

De acordo com Tanuri (2000, p. 64),

[...] em todas as províncias, as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, como as definiu o presidente da Província do Paraná em 1876: “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia”.

Apesar da regulamentação da formação docente para as primeiras letras, é preciso assinalar que se trata de uma formação rasa, pois o “currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica” (Tanuri, 2000, p. 65).

Atreladas a um currículo pobre, as escolas apresentavam outros problemas: espaço inadequado de formação, baixa remuneração e falta de recursos públicos. Esses fatores afastaram o público masculino desta etapa escolar, e as Escolas Normais passaram a ser tomadas pela presença feminina, iniciando-se assim o processo de feminização da profissão docente (Tanuri, 2000).

Do processo de criação da Escola Normal às efervescentes demandas sociais, políticas e econômicas do Brasil, a formação docente foi sendo reformulada, tornando-se um espaço predominante de formação inicial para a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental, até a Lei nº 5.692/71.

Quando se trata da formação docente em nível superior, de acordo com Melo (2007, p. 45), as medidas criadas no Distrito Federal, em 1932, através do Decreto nº 3.810 e a incorporação do Instituto de Educação de São Paulo à “Universidade de São Paulo, passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP”, são os primeiros passos da exigência da formação em nível superior. Foi a partir dessa universidade que as licenciaturas passaram a se efetivar no país. Com a criação do curso de Pedagogia, tem-se o duplo caráter: formar professores e bacharéis.

Segundo Tanuri (2000, p. 74):

Em 1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado.

É bem no início de sua criação que o curso superior em Pedagogia apresenta uma formação de especialistas, formando licenciados para atuar no magistério normal, e bacharéis para desenvolver as funções técnicas. O curso manteve a formação dos especialistas até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, quando assume uma formação mais abrangente, formando professores para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Curso Normal, no apoio escolar e nas áreas diversas que abrangem os conhecimentos pedagógicos.

A referida LDB continua legislando sobre a formação e a admissão de professores da Educação Básica. Consta em seu art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996).

Sobre a formação para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, a LDB também aceita a formação nos institutos superiores de educação, conforme os respectivos incisos do art. 63 asseveram:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996).

A partir dos artigos 62 e 63, percebem-se os diversos perfis de formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste ponto, acredita-se que o perfil e o local de formação inicial impactam diretamente na docência, especialmente em relação à qualidade do ensino oferecido.

Sobre o currículo que embasa a formação de professores da Educação Básica, o art. 62, no § 8º, estabelece, por meio da Lei complementar nº 13.415/2017, que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996, n. p.).

Diante da importância social que a escolarização ocupa nos dias atuais (2023), o principal sujeito de mediação do processo de ensino continua sendo objeto de destaque para o sucesso escolar. Dessa maneira, a formação inicial e a relação entre os aspectos teóricos e práticos no processo de formação docente seguem justificando as reformulações nos currículos de formação de professores.

Considera-se importante compreender que a formação inicial de professores não deve ficar reclusa aos muros das instituições de ensino superior; é preciso estabelecer um diálogo constante entre a universidade e a escola. Por isso, reafirma-se que a interação entre as citadas instituições é fundamental.

A partir de Tanuri (2000), é possível afirmar que a relação teoria x prática e o currículo de formação de professores ganharam destaque desde o processo de sistematização da formação docente, nas primeiras Escolas Normais. Essas questões vêm sendo aprofundadas nos cursos de licenciatura e no curso de Pedagogia nos dias atuais, no processo de formação inicial de professores.

2.1 Formação de professores: a relação teoria x prática na formação inicial

Visualizando os diferentes espaços de formação de professores das primeiras etapas da Educação Básica, conclui-se que o perfil inicial de formação é diverso. Sabe-se que os cursos de graduação em Pedagogia, nas instituições públicas federais e estaduais de ensino, representam uma formação mais adequada quando se trata das diferentes dimensões no processo de formação inicial (ensino, pesquisa e extensão) e da defesa de uma educação de qualidade.

A universidade é o espaço ideal e necessário para proporcionar a formação docente de qualidade. Entretanto, é nas instituições privadas que se concentra a maior porcentagem de matrículas de estudantes em processo de formação inicial, o que demonstra a ausência de políticas públicas de formação por parte do Estado, ou seja, não há interesse de ampliar a oferta de formação de professores nas universidades ou nos institutos federais.

Assim, o que se tem no Brasil é a expansão dos cursos de licenciatura nas instituições privadas, que na sua maioria não são universidades, mas faculdades ou centros universitários (sem pesquisa, extensão e professores doutores).

De acordo com Evangelista (2019) *apud* Delgado, Magalhães e Piccinini (2023, p. 132-133):

O curso de Pedagogia ostenta cifras escandalosas: em 2018, contava com 747.511 (45,9%) das 1.628.676 matrículas em licenciaturas. 473.607 (63%) delas estavam em IESs particulares, sendo 369.028 (49%) na EaD. É assustador vermos que 82,5% (616.393) dos jovens estão matriculados nas escolas privadas.

Os dados revelam o descuido do Estado com a formação inicial dos futuros professores, no entanto, quando se avalia a política de formação e se propõe uma reformulação nos currículos de formação de professores, não se discute o padrão de formação das instituições de ensino que mais têm formado professores no país – o setor privado. Lança-se o discurso de que os cursos são defasados, não atendem aos interesses da juventude e que a carga horária do componente “prática” precisa ser aumentada.

Como a maioria dos jovens se encontra em instituições de ensino do setor privado, em termos gerais, não apenas nas licenciaturas, mas em diversos cursos, torna-se preocupante a relação da qualidade na formação ofertada por essas instituições (sem pesquisa e extensão), pois elas visam apenas ao lucro e nelas inexistente preocupação com o compromisso social e com a formação de profissionais qualificados.

Contrariando o discurso oficial que encabeça a reformulação do currículo de formação inicial de professores, a partir da BNCC, esclarece-se que o problema não é apenas o currículo; o lócus de formação e a valorização da carreira docente são questões fundamentais, geralmente negligenciadas nas análises do Estado, quando se trata da qualidade da formação inicial. Por isso, defende-se que as instituições públicas (universidades federais e estaduais e os institutos federais) são os espaços ideais para a formação inicial.

No processo de formação inicial, os estudantes terão acesso ao conhecimento acadêmico necessário para não só pensar metodologicamente os processos de ensino-aprendizagem, mas também para obter uma visão crítica do mundo e da sociedade. Anteriormente se viu que a questão da teoria e da prática é uma discussão histórica; não dá para exigir um ensino de qualidade sem uma formação de qualidade na qual o docente não terá possibilidade de acessar o ensino, a pesquisa e a extensão. Não se pode cobrar um processo de formação crítico-reflexivo quando não se possibilita essa construção.

A apropriação do conhecimento científico necessário ao fazer docente é fundamental, mas há outros saberes que constroem o ser docente, como, por exemplo, a imersão na realidade da escola para proporcionar a aproximação da atividade docente. É a partir do agir que o professor pode avaliar e refletir a sua prática, e nesta relação da ação-reflexão-ação também se constrói um saber docente. Afirma-se assim que a base da ação deve ser o conhecimento científico, expressado em procedimentos metodológicos.

Logo, tem-se a importância do saber acadêmico enquanto conhecimento teórico, e também o saber experiencial, como enfatiza Tardif (2007, p. 53), ao abordar a importância da experiência durante o processo de formação. Para o autor, “os saberes experienciais adquirem também certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional”. Nesta perspectiva, compreende-se que não se pode isolar a teoria da prática, nem a prática da teoria, pois ambas se complementam no processo de formação.

Fica evidente que na formação docente destaca-se a relevância da interação entre a teoria e a prática. Para os licenciandos nos cursos de graduação, essa relação confere sentido aos conteúdos estudados no curso, pois valida as teorias abordadas até então. É a universidade que proporciona essa interação por meio de projetos e programas que viabilizam a inserção dos graduandos nos ambientes escolares. Isso colabora para o processo de formação inicial de professores, pois ao propiciar a interação com a escola, realiza a concretização da relação entre teoria e prática.

Na formação inicial de professores, busca-se a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem. É também no processo de formação que se estabelece a relação direta entre teoria e prática. O corpo docente da universidade apresenta a teoria como compreensão da realidade e de estudos produzidos pela comunidade acadêmica e pela sociedade ao longo dos anos. No entanto, essa relação se concretiza de forma mais significativa mediante a prática. Sabe-se que a teoria pode ser articulada de maneira sistêmica, considerando os níveis de

particularidade de cada ambiente escolar e o processo educativo; por isso, apreendê-la é o ponto de partida para transformá-la em ações práticas.

No tocante à prática, essa se torna uma forma de converter a teoria já existente no espaço universitário em ações reais e concretas. As atividades práticas podem passar por mudanças e se adequar às possibilidades reais do processo de ensino-aprendizagem.

A teoria necessita da prática da mesma forma que a prática depende da teoria; uma existe mediante a outra. A teoria é validada na ação, na prática, e essa interação reflete na ressignificação de ambas. Montenegro, Reis e Zinato (2006) consideram a teoria e a prática como uma unidade que tem nas suas características uma relação simultânea de autonomia e dependência.

A relação entre teoria e prática, entendida de forma indissociável e sem a predominância de uma sob a outra, pode ser compreendida em Candau e Lelis (2001) *apud* Montenegro, Reis e Zinato (2006, p. 23):

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável.

É preciso reconhecer que a formação inicial e o saber científico adquirido na universidade possibilitam a aquisição de conhecimentos que serão indispensáveis à atividade docente, seja a compreensão de como a criança aprende, o processo de alfabetização, seja o planejamento das atividades, o processo de avaliação etc. Trata-se de uma base fundamental, para então adentrar na escola.

Cumprido reconhecer que a experiência prática também produz saberes relevantes que constituem a atividade docente. De acordo com Tardif (2007, p. 33), “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia [...]). É na relação entre teoria e prática que se constituem os saberes docentes.

A formação docente deve possibilitar a interação e a vivência prática em sala de aula, pois dessa maneira será possível pensar de forma didática e metodológica o processo educativo. Com isso, defende-se que o licenciando terá um ambiente rico para problematizar o cotidiano escolar, quando ele consegue interligar a teoria estudada e as atividades práticas realizadas na escola. É somente o contato direto com a escola que proporcionará esse aprendizado, além, é claro, da vivência com as crianças e a troca de conhecimento entre o corpo acadêmico e o corpo de professores da escola, em especial o docente que realizará a troca direta com o estudante.

Os professores universitários e os professores da Educação Básica têm demandas distintas, apesar de trabalharem com o mesmo objeto: o conhecimento. Os primeiros buscam compreender o processo de ensino-aprendizagem no campo teórico, produzindo pesquisa, apropriando-se de teorias e desenvolvendo metodologias para facilitar o processo educativo; já os docentes da Educação Básica trabalham com conhecimento científico adaptado, a transposição didática e o conteúdo escolar, o que não quer dizer que não produzem saberes ou que não reflitam o processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, na maioria das vezes, são vistos como meros executores. Por isso, não é incomum classificá-los em polos distintos (professor executor *x* professor pesquisador).

Segundo Tardif (2007, p. 35), “[...] os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si [...]”. Essa percepção revela e fortalece cada vez mais a importância da interação entre universidade e escola.

Para ensinar é preciso conhecer as metodologias, saber como mediar o processo de ensino-aprendizagem com as crianças, o que exige do docente a apropriação das teorias e das

metodologias diversas. Portanto, mais uma vez, nota-se a relação imprescindível entre a universidade e o chão da escola. Esta relação torna-se ainda mais indispensável no processo de formação inicial, no qual os discentes terão a oportunidade de vivenciar com profundidade experiências no futuro de um espaço de atuação, aprendendo novos saberes, vivenciando as dificuldades da escola e pensando em como saná-las.

É na escola que o graduando aprenderá a problematizar situações reais do dia a dia do ser docente, sob a orientação do regente da sala e do professor orientador. O contato com a escola favorece uma conexão necessária à formação inicial.

A chegada do graduando aos espaços escolares no processo de formação tem se alargado por meio das oportunidades que o governo federal vem ofertando através de programas voltados aos cursos das licenciaturas, como o Pibid e o Programa Residência Pedagógica (RP). Tais programas buscam estabelecer o vínculo entre os futuros professores e os espaços escolares, fortalecendo a formação através da relação entre o ensino superior e a Educação Básica, além de possibilitar a inserção dos graduandos em estabelecimentos públicos de educação, para que eles participem da construção dos saberes docentes, a partir do agir metodológico nas situações do dia a dia da escola.

Olhar para a formação de professores, considerando a importância da relação teoria x prática, revela a necessidade e a relevância da proximidade entre universidade e escola, mais especificamente, com o professor regente de sala, experiência esta que não depende mais apenas do período do estágio em docência. Neste sentido, afirma-se que o Pibid vem se configurando como uma relevante oportunidade para aproximar o licenciando da escola, alargando a construção da identidade docente, o fortalecimento entre o professor regente e o licenciando e a possibilidade de ambos refletirem o processo de ensino-aprendizagem.

3 O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se trata da formação de professores no Brasil, é possível dizer que há certo descaso por parte do Estado e, ao mesmo tempo, uma narrativa em defesa de uma formação adequada às demandas da ampliação da escola pública. A temática formação de professores não é uma preocupação recente, mas ganhou notoriedade a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (CMET)³, quando o Brasil assumiu o compromisso de melhorar os índices de aprendizagem no país.

A educação no Brasil e a formação de professores iniciam um processo lento de visibilidade por parte do governo federal, passando por estudos e preocupações mediante os resultados estatísticos que demonstram como anda a educação do país. Nesse contexto, o governo federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), visando fortalecer a formação de professores no início do processo de formação, ao aproximar os

³ A primeira Conferência aconteceu em Jomtien, na Tailândia, e foi um marco na política de educação dos anos de 1990. A partir dessa primeira conferência demarcou-se uma agenda de compromissos educacionais que os países em desenvolvimento deveriam seguir. Apesar de esse movimento defender a melhoria dos índices educacionais e a universalização da educação escolar nos países periféricos do capitalismo, na verdade os “Estados nacionais assumiram a obrigatoriedade de prover a educação básica e não o processo educacional como um todo”, em especial o Ensino Fundamental. As implicações da CMET no Brasil podem ser analisadas a partir das sequências de medidas adotadas pelo Estado em relação à política educacional, respectivamente: o “Compromisso Nacional de Educação para Todos” (maio/1993), o “Plano Nacional de Educação para Todos” (1993), a realização da “Conferência Nacional de Educação para Todos” (1994) e a influência sofrida na atual LDB, Lei nº 9.394/1996, que seguiu o alinhamento do projeto neoliberal na educação. Vale destacar que o Movimento Educação Para Todos está estritamente relacionado aos interesses dos organismos multilaterais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, entre outros, que passam a ditar as regras na periferia do capital sobre o que os Estados devem priorizar quando se trata de formação escolar. (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 41).

licenciandos do ambiente escolar, bem como estreitando as relações entre a universidade e a escola.

A ação conjunta entre o MEC e a Capes resultou no Pibid, através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que no art. 1º resolve:

Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. (Brasil, 2007)

De acordo com o referido documento, algumas das intenções eram a valorização do magistério e o incentivo à formação de professores da Educação Básica, como um caminho para alcançar a qualidade do ensino público. De acordo com o art. 2º da Portaria nº 38/2007, a primeira versão do Pibid estabeleceu as seguintes etapas da educação escolar e os respectivos cursos de licenciaturas:

I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia;
 II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática;
 II - de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas. (Brasil, 2007).

Inicialmente o programa estava direcionado apenas ao Ensino Médio e aos anos finais do Ensino Fundamental. A partir de 2010, através do Decreto nº 7.219/2010, o Pibid passou a contemplar toda a Educação Básica, bem como incluiu a participação das instituições de ensino superior privadas (Brasil, 2010).

A Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, no art. 1º afirma que o Pibid é uma política nacional de formação de professores, a qual visa à melhoria da qualidade da educação:

É uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (Brasil, 2022).

A referida Portaria também assevera, no art. 2º, que a finalidade do Pibid é “proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior” (Brasil, 2022, n. p.). Para o desenvolvimento dos projetos institucionais ligados ao Pibid, de iniciação à docência, o governo federal “concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das Instituições de Ensino Superior”, por meio da Capes (Brasil, 2022, n. p.).

Conforme o art. 4º da Portaria nº 83/2022, são objetivos do Pibid:

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. (Brasil, 2022).

A Portaria nº 83/2022 destaca no art. 5º questões importantes sobre os sujeitos do programa: o *bolsista* (discente) deve estar “[...] regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao Pibid [...]”. O *coordenador institucional* deve ser um professor da “[...] instituição de educação superior responsável perante a Capes”, que precisa “garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade” (Brasil, 2022, n. p.).

Ainda no art. 5º, para o *coordenador de área*, exige-se que seja um professor da Instituição de Ensino Superior, o qual ficará responsável pelo “planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica”, e também pelo “acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades”. Por fim, e não menos importante, tem-se o *professor supervisor* é um dos docentes da Educação Básica, onde os projetos serão desenvolvidos, isto é, o “responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (Brasil, 2022, n. p.).

Para participar da seleção das bolsas do Pibid, as Instituições de Ensino Superior devem, conforme os incisos V, VI e VII do art. 5º da Portaria nº 83/2022, submeter o projeto institucional, para então seguir as demais etapas, respectivamente: submissão dos projetos por área e contatar as escolas-campo onde os projetos serão desenvolvidos:

V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e resultados a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. a) Subprojeto: núcleo ou conjunto de núcleos organizado por áreas de iniciação à docência definidas em edital; b) Subprojeto interdisciplinar: núcleo ou conjunto de núcleos constituído por, no máximo, três áreas de iniciação à docência e que atuam de forma articulada e integrada entre si;

VI - Núcleo de iniciação à docência: composto por coordenador de área, supervisores e discentes, conforme quantitativo definido em edital;

VII - Escola-campo: escola pública de educação básica onde são desenvolvidas as atividades do projeto institucional de iniciação à docência. (Brasil, 2022).

O Pibid permite que a aprendizagem adquirida na universidade potencialize o desenvolvimento das atividades práticas que serão realizadas na escola, possibilitando aos licenciandos a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, como também a construção de novos saberes e experiências, próprios da docência.

Esse contato inicial com o espaço sala de aula permite a relação entre os licenciandos e os professores supervisores da sala, bem como a estreita relação entre o professor universitário (que coordena o Pibid) e a Educação Básica. Trata-se de um rico processo de formação de

professores que promove não só a interação entre professores e futuros docentes, mas também a relação entre o conhecimento científico e os saberes da docência, conforme destacam Reali e Deimlig (2020, p. 3):

Um dos objetivos traçados pelo PIBID refere-se à participação dos professores da educação básica na formação dos licenciandos, futuros professores. Essa participação pode contribuir tanto para a formação dos estudantes quanto para a formação dos professores supervisores, uma vez que, ao agirem na formação dos alunos, estes últimos têm a oportunidade de analisar e modificar suas concepções e também suas práticas, tornando-se autônomos, sensíveis e atentos à complexidade do espaço em que estão inseridos. Nesse processo, ambos, professor e aluno, aprendem. Além disso, ao atuarem como cofomadores de futuros professores, esses profissionais são também reconhecidos pela universidade, o que pode favorecer ainda mais a aproximação entre o ensino superior e a educação básica, e a articulação entre o conhecimento científico e os saberes práticos.

O Pibid permite a troca de conhecimentos, experiências e saberes entre os professores supervisores da escola, os bolsistas (universitários) e os professores que coordenam os subprojetos nas escolas. Os estudantes aprendem observando a prática dos professores e planejando as atividades de ensino, por meio de ações direcionadas nos encontros com o coordenador e ao realizar as intervenções.

Já o professor supervisor pode reavaliar sua prática e contribuir na formação dos futuros docentes; todos refletem sobre o processo de ensino-aprendizagem no chão da escola. Daí a importância do Pibid não só no sentido de aproximar a universidade da escola, mas por possibilitar a relação entre teoria *x* prática a partir da realidade da escola.

Na Ufal, o Pibid é desenvolvido desde 2008, sendo regulamentado de acordo com as normas vigentes do programa da época; atualmente, o programa é desenvolvido nos cursos de licenciatura presenciais da universidade e em cursos da modalidade a distância do programa Universidade Aberta Brasil (UAB).

Na oferta do Pibid de 2018, o curso de Pedagogia da Ufal Arapiraca teve o subprojeto aprovado, o qual foi dividido em ações interdisciplinares. Neste trabalho, faz-se uma reflexão sobre a ação interdisciplinar intitulada *Raízes Indígenas Alagoanas*, através do relato de três atividades realizadas durante sua execução numa escola pública municipal de Arapiraca, sob a coordenação da professora Tereza Albuquerque.

A seguir serão apresentadas as contribuições dessa experiência enquanto estudante bolsista que participou da ação em tela. Para o relato desta experiência, selecionaram-se três atividades desenvolvidas durante a execução do projeto. A escolha das atividades deveu-se à ressignificação que elas provocaram no processo de aprendizagem e ao interesse das crianças.

4 PIBID: AÇÃO INTERDISCIPLINAR *RAÍZES INDÍGENAS ALAGOANAS* NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFAL CAMPUS ARAPIRACA

Este relato de experiência apresenta algumas vivências do Pibid, por meio da ação interdisciplinar *Raízes Indígenas Alagoanas*, a qual fez parte do Subprojeto do curso de Pedagogia, desenvolvido no 2º semestre de 2018, sendo realizado no período de agosto a novembro do ano de 2018.

A ação interdisciplinar *Raízes Indígenas Alagoanas* foi constituída por um grupo de dez estudantes, mais a docente supervisora (da escola) e a coordenadora de área do Pibid. A referida ação foi realizada numa escola da rede municipal da zona urbana de Arapiraca, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, a qual era formada por trinta crianças.

As atividades da referida ação interdisciplinar eram planejadas durante os encontros

semanais, realizadas na universidade de acordo com as orientações da coordenadora do Pibid, bem como a partir da avaliação das intervenções anteriormente feitas, com foco nos objetivos traçados pelo plano de trabalho. Participavam da elaboração das ações a professora regente da turma, os bolsistas e a coordenadora do subprojeto da Pedagogia.

O objetivo geral da ação interdisciplinar *Raízes Indígenas Alagoanas* era ampliar os conhecimentos sobre a cultura indígena alagoana. Os objetivos específicos foram: conhecer a arte indígena (músicas e pinturas), identificar as diferentes tribos indígenas da região e desconstruir os estereótipos sobre os indígenas.

As atividades do Pibid iniciaram-se no dia 6 de agosto de 2018, na Ufal, com uma reunião geral na sala da coordenação do Programa. Neste primeiro momento, todos os bolsistas estavam presentes. Foi realizada uma dinâmica de apresentação. Foi o primeiro momento de socialização do grupo e de sistematização da organização das atividades. Neste dia, realizou-se a divisão dos trinta estudantes em três grupos de dez. Cada grupo deveria planejar as atividades de acordo com a temática interdisciplinar de sua ação. Os temas foram: Moradias, Raízes Indígenas Alagoanas e Poetas Alagoanos. As atividades foram organizadas de acordo com a carga horária semanal do Programa.

A metodologia adotada para o desenvolvimento da ação *Raízes Indígenas Alagoanas* foi a seguinte: inicialmente, após a separação em grupos, os bolsistas foram conduzidos para o período de observação das aulas na escola; planejamento e avaliação das ações a serem desenvolvidas nas intervenções; encontros semanais com a coordenadora do Programa. Nesses encontros refletia-se sobre os estudos realizados e a troca de experiências vivenciadas durante as observações, por meio da produção de relatórios.

Ao iniciar as intervenções, os encontros semanais (entre bolsistas e estudantes da escola, bolsistas e professora supervisora para a construção de saberes docentes) eram também um momento para refletir/avaliar as ações realizadas, além da construção de materiais para serem utilizados nas intervenções futuras e do planejamento das próximas intervenções.

Abaixo, apresenta-se a sistematização do cronograma.

4.1 Ações do subprojeto da Pedagogia

Quadro 1 - Cronograma

| Ações | agosto | | | | | setembro | | | | outubro | | | | novembro | | |
|--------------------------------------|--------|----|----|----|----|----------|----|----|----|---------|---|----|----|----------|----|----|
| | 6 | 16 | 20 | 22 | 27 | 3 | 10 | 17 | 24 | 1 | 9 | 16 | 24 | 5 | 12 | 19 |
| Reunião geral | X | x | | x | | | | | | | | | | | | |
| Observações em sala de aula | | | x | | X | x | x | | | | | | | | | |
| Reuniões de planejamento e avaliação | | | | | | | x | x | | | | | | | | |
| Intervenções | | | | | | | | x | x | | x | x | x | x | | |
| Finalização do projeto | | | | | | | | | | | | | | | x | x |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como demonstrado no cronograma, até chegar o momento do contato com a escola, foram realizadas três reuniões gerais com todos os estudantes bolsistas; em seguida, houve quatro observações em sala de aula; e duas reuniões de planejamento e avaliação.

O período de intervenção foi realizado em seis momentos, entre os meses de setembro e novembro de 2018. Todas as intervenções aconteceram no 2º ano do Ensino Fundamental; todas as intervenções dos bolsistas foram acompanhadas pela professora supervisora. A cada

intervenção era realizada uma avaliação, para então seguir com o planejamento das próximas intervenções.

A primeira intervenção deu-se no dia 12 de novembro de 2018, com a conclusão da produção do livro intitulado *Projeto Raízes Indígenas Alagoanas*, que fazia parte da programação. A outra ação ocorreu no dia 19 de novembro de 2018, na qual se realizou a culminância desta ação interdisciplinar na escola, por meio da apresentação do livro produzido pelos bolsistas, a partir das intervenções realizadas com a turma. No final, cada criança foi presenteada com um exemplar do livro.

O desenvolvimento do projeto considerou o processo de ação-reflexão-ação nas propostas pedagógicas realizadas, sendo um ato importante para se compreender o processo de construção da aprendizagem dos estudantes, e ao mesmo tempo, um momento necessário para avaliar as propostas desenvolvidas na escola.

Nesse rico processo de aprendizagem, todos os participantes emergiram na cultura indígena, que apesar de fazer parte da cultura alagoana, é desconhecida ou tratada de maneira estereotipada nas escolas. Portanto, observa-se a importância do Pibid durante a formação inicial de professores, como uma possibilidade de ajudar o discente a refletir, construir e ressignificar sua identidade profissional, voltando-se às demandas desafiadoras no contexto da educação pública alagoana.

Como não é intuito deste texto apresentar todas as atividades realizadas durante a execução da ação interdisciplinar *Raízes Indígenas Alagoanas*, selecionaram-se três momentos de intervenção. O critério de escolha das atividades considerou a percepção da ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, com o entusiasmo e o aproveitamento das crianças em relação às atividades propostas. Através do trabalho que foi realizado com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, percebeu-se a relevância de se trabalhar a cultura dos povos indígenas desde o início do processo de escolarização das crianças.

Esta é uma demanda normativa da LDB, Lei nº 9.394/96, ao afirmar que o currículo da Educação Básica deve abordar a contribuição da cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, conforme o art. 26A e seus parágrafos. Assim, assevera que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 1996, n. p.).

Dessa maneira, além de se trabalhar a história e a cultura dos povos indígenas alagoanos de maneira não estereotipada, a ação atende a uma demanda legal. As atividades realizadas proporcionaram às crianças o conhecimento da cultura dos povos indígenas alagoanos, por meio do contato com a música, os objetos, artefatos e visitas aos espaços indígenas.

Entre as ações desenvolvidas, os estudantes receberam a visita do indígena Jairan, da aldeia Tingui-Botó, localizada no município de Feira Grande. Nesse dia, as crianças aprenderam o significado das tintas e das pinturas indígenas, bem como se conversou sobre os costumes da tribo, como o uso do cocar. Fizeram-se pinturas a partir das descobertas das vivências indígenas.

Em outro momento, foi realizada uma oficina de pintura corporal. As crianças ainda realizaram uma visita à tribo Xucuru Kariri, localizada no município de Palmeira dos Índios, quando conheceram um pouco mais sobre a aldeia, puderam contemplar a vegetação e o açude, em meio à Mata da Cafurna, e ainda tiveram a oportunidade de conversar com o pajé da aldeia.

A seguir, apresenta-se o relato das ações, por meio da seleção de três atividades.

4.2 O Pibid em ação: relato de algumas experiências

As atividades desenvolvidas na turma do 2º ano eram planejadas tanto no espaço da escola como na universidade, sempre no contraturno, de acordo com a carga horária estabelecida para o desenvolvimento do programa. Os encontros para estudos entre os bolsistas contavam com a participação da professora regente da turma e da coordenadora de área do

projeto. A partir das observações em sala de aula, nos momentos de leituras e debates dos textos direcionados pela coordenadora, os bolsistas eram levados a produzir materiais que seriam utilizados nas intervenções.

Para este relato de experiência do Pibid foram selecionadas três ações desenvolvidas no período da ação *Raízes Indígenas Alagoanas*. O critério de escolha foi o maior entusiasmo e aproveitamento das crianças em relação às atividades abordadas. Os relatos seguem a seguinte sequência: conteúdo (tema) trabalhado, objetivos, metodologia, avaliação da atividade, acervo iconográfico e análise.

Relato 1

A atividade foi realizada no dia 17 de setembro de 2018, das 13 às 17 horas. O tema trabalhado foi “Cultura e objetos indígenas”. O objetivo geral dessa atividade foi apresentar a cultura indígena e os objetos para as crianças.

Sobre a metodologia, inicialmente realizou-se uma roda de conversa com as crianças. Solicitou-se que elas apresentassem seus conhecimentos prévios relacionados aos povos indígenas e sua cultura; em seguida foi proposto aos estudantes que cantassem e dançassem a música indígena “Yapo”.

A seguir, as crianças produziram desenhos livres a partir dos conhecimentos prévios que elas tinham sobre os povos indígenas. Na sequência, novamente na roda de conversa, as crianças apresentaram suas produções. Para finalizar, os bolsistas expuseram alguns objetos indígenas para a apreciação da turma.

Após o momento de apresentação, foram retomadas as discussões abordadas na roda de conversa, com o objetivo de comparar as informações prévias das crianças com as apresentadas pelos bolsistas. Por meio dessa atividade, constatou-se que a visão que as crianças tinham sobre povos indígenas era estereotipada. Foi um processo rico, porque elas conheceram um pouco da cultura e alguns objetos, e romperam com alguns estereótipos. Assim, as crianças perceberam que a visão dos povos indígenas estava muito concentrada no imaginário, e não na realidade.

O processo de avaliação da atividade considerou o retorno das crianças. A partir da participação (falas/questionamentos) e da realização da atividade proposta (produção de desenho), foi possível perceber o interesse delas e o processo de aprendizagem.

O quadro abaixo sistematiza a atividade:

Quadro 2 – Quadro geral da atividade

| Tema | Cultura e objetos indígenas |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conteúdos | - música indígena; - aspectos sobre a vida e a cultura indígena; - origem e utilidade de alguns objetos produzidos pelos povos indígenas. |
| Objetivos | - conhecer mais sobre os povos indígenas e sua cultura; - desconstruir estereótipos relacionados aos povos indígenas e sua cultura; - apreciar e conhecer instrumentos e utensílios dos povos indígenas. |
| Metodologia | - roda de conversa; - conhecimento da música indígena Yapo; - produção livre de desenho. |
| Produções das crianças | - produção de desenho sobre os conhecimentos que aprenderam da cultura indígena. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Registro da atividade por meio de acervo iconográfico

Imagem 1 - Exposição dos objetos (acervo do bolsista)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Imagem 2 - Apresentação dos objetos (acervo do bolsista)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Imagem 3 - Produção de desenhos (acervo do bolsista)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Análise da atividade por meio de acervo iconográfico

A partir da atividade, foi possível perceber o interesse das crianças em conhecer mais sobre os povos indígenas, seus costumes e tradições. Destaca-se a interação delas com o tema abordado e as curiosidades surgidas.

Sobre a atividade, é possível afirmar que se mostrou muito relevante quando se trata de desconstruir os estereótipos relacionados aos povos indígenas e sua cultura, pois se percebe que os alunos tinham uma percepção bem distante da realidade em relação aos povos indígenas. Embasado no período de observação da turma, pode-se concluir que as crianças demonstraram interesse e puderam vivenciar a construção da aprendizagem por meio de uma abordagem metodológica problematizadora e lúdica. A atividade permitiu uma maior participação e interação da turma.

Através da atividade, foi também possível entender a necessidade de pesquisar e planejar a intervenção com antecedência, considerando as inúmeras possibilidades metodológicas para se trabalhar o conteúdo proposto. Foi um processo rico e concreto, inegavelmente mais atraente do que o respaldado unicamente no livro didático, para trabalhar a cultura dos povos indígenas.

Relato 2

A intervenção foi realizada no dia 9 de outubro de 2018, das 13 às 17 horas. O conteúdo abordado foi “Tribos indígenas de Alagoas”. O objetivo geral da atividade era fazer as crianças compreenderem as diferenças e as semelhanças entre as tribos indígenas de Alagoas. Já os objetivos específicos foram: identificar no mapa as tribos de Alagoas; conhecer por meio de *slides* e vídeos as aldeias de Alagoas; desconstruir a visão negativa dos alunos em relação aos povos indígenas.

Quanto à metodologia, inicialmente fizeram-se perguntas às crianças sobre o tema, objetivando levantar seus conhecimentos prévios. Em seguida, foi apresentado um *slide* com o mapa de Alagoas, para mostrar a localização de algumas cidades que possuem território indígena. Em sequência, a turma recebeu a visita do indígena Jayran, da tribo Tingui-Botó, do município de Feira Grande. Foi um momento de conversa proveitoso, no qual as crianças fizeram perguntas, conheceram alguns objetos da tribo e participaram do momento de pintura corporal, realizado pelo referido indígena.

O quadro abaixo sistematiza a atividade:

Quadro 2 – Quadro geral da atividade

| Tema | Tribos indígenas de Alagoas |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conteúdos | - a vida indígena em Alagoas; - hábitos, costumes e brincadeiras indígenas; - diferença das tribos de antes e das atuais. |
| Objetivos: geral e específicos | - compreender as diferenças e semelhanças entre as tribos indígenas de Alagoas; - identificar no mapa as tribos de Alagoas; - conhecer nos <i>slides</i> as aldeias de Alagoas, intercaladas com vídeos de cada uma; - desconstruir a visão negativa dos alunos em relação aos indígenas. |
| Metodologia | - através de perguntas orais, resgatar os conhecimentos prévios; - vinda de um indígena da tribo Tingui-botó para conversar com os alunos; - os alunos conheceram alguns objetos da aldeia Tingui-botó; - deixar os alunos fazerem perguntas ao indígena convidado; |

| | |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | - fazer pintura corporal nos alunos e explicação sobre ela. |
| Produções das crianças | - as crianças tiraram dúvidas e apresentaram suas curiosidades sobre os indígenas; - um círculo de dança indígena realizado no pátio da escola com o indígena Jayran; - oficina de pintura corporal indígena feita nas crianças; - produção de fotos individuais das crianças após pintura indígena. |

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Registro da atividade por meio de acervo iconográfico

Imagem 4 - Indumentárias indígenas e explicação do uso do cocar (acervo do bolsista)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Imagem 5 - Pintura nas crianças, tinta produzida na aldeia com urucum (acervo do bolsista)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Imagem 6 - Crianças participando de círculo de dança indígena (acervo do autor)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Análise da atividade por meio de acervo iconográfico

Durante a atividade, as crianças se mostraram motivadas e interessadas em conhecer as indumentárias dos povos indígenas e a sua cultura, o que as levou a aprender sobre as origens das cores utilizadas pelos povos indígenas. Durante a visita do indígena Jayran à escola, no momento da pintura corporal nas crianças, elas puderam vivenciar experiências únicas.

Com isso, afirma-se que através das ações do Pibid pode-se diferenciar o processo de ensino-aprendizagem, pois as crianças saíram da rotina de atividades com o enfoque basicamente no livro didático e puderam entrar em contato com objetos, artefatos importantes, rituais, e ainda conheceram um indígena de uma tribo de Alagoas.

Com essa atividade pode-se compreender a importância da abordagem do conhecimento em outros ambientes da escola. Assim, fora da sala de aula, as crianças puderam realizar outras interações, sendo possível ressignificar os métodos utilizados para apresentar os conteúdos aos estudantes, favorecendo a aprendizagem significativa.

A troca de conhecimentos, metodologias e experiências entre os pibidianos e a professora regente possibilitou analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas e métodos utilizados. Os pibidianos nem sempre conseguiam a atenção e a concentração dos alunos. Já os bolsistas puderam pensar diferentes perspectivas metodológicas para tratar o conteúdo, a partir das experiências de observação, obtendo um maior retorno das crianças nas atividades.

Relato 3

A intervenção foi realizada no dia 24 de outubro de 2018. A atividade proporcionou uma vivência única, pois as crianças conheceram uma tribo indígena de Alagoas. O conteúdo da ação foi “visitando a tribo Xucuru Kariri”, em Palmeira dos Índios. Tratou-se de uma atividade de campo conjunta entre a universidade e a Escola Jayme de Altavilla. Para a realização da atividade, a universidade disponibilizou um transporte.

A ação teve como objetivo geral conhecer uma aldeia e vivenciar alguns aspectos indígenas, como hábitat, alimentação e cultura, entre outros, enfatizando a importância de

respeitar as diferentes culturas. Como objetivos específicos: entrevistar e fotografar o lugar e os indígenas; identificar elementos que possam contribuir para o conhecimento e o respeito dos “povos tradicionais”; conhecer uma cultura diferenciada do seu cotidiano; entender outras culturas e refletir sobre elas.

Ao chegar à atividade de campo na aldeia Xucuru Kariri, no município de Palmeira dos Índios, o grupo visitante foi recebido pelo pajé da tribo Xucuru Kariri. Em seguida, as crianças foram divididas em grupos, acompanhadas pelos bolsistas. Elas realizaram entrevistas, registro fotográfico e conheceram a aldeia, em especial a Mata da Cafurna e o açude da aldeia.

Quadro 3 – Quadro geral da atividade

| | |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema | - visitando a tribo Xucuru Kariri. |
| Conteúdos | - conhecimento sobre a tribo Xucuru Kariri. |
| Objetivos | - conhecer uma aldeia e vivenciar alguns aspectos indígenas, como hábitat, alimentação e cultura, entre outros, enfatizando-se a importância de respeitar as diferentes culturas; - entrevistar e fotografar o lugar e os indígenas; - identificar elementos que possam contribuir para o conhecimento e o respeito dos “povos tradicionais”; - conhecer uma cultura diferenciada do seu cotidiano, para entender outras culturas e refletir sobre elas. |
| Metodologia | - entrevista e construção de acervo iconográfico; - roda de conversa; - caminhada pela aldeia e em seu entorno. |
| Produções das crianças | - perguntas feitas ao pajé da aldeia; - registro por meio de desenho da paisagem na ida à aldeia Xucuru Kariri. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Análise da atividade por meio de acervo iconográfico

Imagem 7 - Pajé da tribo Xucuru Kariri conversando com as crianças



Fonte: Acervo do autor (2023).

Imagem 8 - Conhecendo a Mata da Cafurna e o açude



Fonte: Acervo do autor (2023).

Imagem 9 - Registro final da visita



Fonte: Acervo do autor (2023).

Análise da atividade por meio de acervo iconográfico

A partir dessa atividade, percebeu-se que os alunos ficaram entusiasmados desde a saída do ônibus da escola, aproveitando toda a viagem, interagindo bastante com os pibidianos. Esta foi uma das atividades mais esperadas pelos estudantes. Assim, percebeu-se a importância e a necessidade de se sair dos muros da escola.

Acredita-se que, de alguma forma, a docente regente sentiu-se sensibilizada com o entusiasmo das crianças, pois através dessa atividade de campo foi possível perceber que o interesse sobre a cultura indígena aumentou por parte delas. Assim, na qualidade de bolsista, em processo de formação inicial, foi possível entender o quanto o planejamento e a proposta metodológica podem ressignificar o processo de aprendizagem.

Ao refletir sobre as observações realizadas acerca da metodologia da professora supervisora, no início da ação interdisciplinar *Raízes Indígenas Alagoanas*, notou-se um distanciamento do que se espera do professor como mediador do conhecimento e o quanto aquelas crianças do 2º ano não eram motivadas a participar das atividades propostas. De acordo com as observações, concluiu-se que o espaço sala de aula é desafiador e requer um constante processo de avaliação/reflexão das propostas para a realização das aulas.

De modo geral, a experiência, enquanto pibidiano, evidenciou a relevância do professor

pesquisador e a importância do compromisso social com o ensino público, despertando a consciência de que é possível realizar uma educação de qualidade, dentro das possibilidades que se apresentam para a realização daquilo que foi planejado.

Dessa forma, defende-se que a abordagem metodológica adequada, associada à apropriação do conteúdo a ser trabalhado, é fundamental na sala de aula, o que significa dizer que o professor precisa ressignificar sua metodologia a partir dos desafios diários e do objeto que se propõe a trabalhar, estimulando a participação e o interesse dos estudantes com o conteúdo trabalhado.

Assim, é possível afirmar que o início da escolarização requer um maior contato com o concreto, com as vivências práticas que são fundamentais para despertar a compreensão das crianças, muito mais do que a centralização de atividades de leituras e a resolução de questões do livro didático.

O Pibid proporcionou a aproximação da universidade com a escola, promovendo a produção de saberes dos dois lados, ao tempo que contribuiu para elevar a qualidade da aprendizagem, ao inserir os futuros professores na escola, produzindo saberes docentes e refletindo sobre a teoria na prática e vice-versa. Também representou a possibilidade de o professor supervisor rever sua prática, levando-o a refletir e a contribuir no processo de formação dos pibidianos.

A busca pela qualidade no ensino não é novidade no meio acadêmico, no entanto, necessita ser fortalecida. A teoria e a prática sempre serão destaques nos debates das universidades, das escolas básicas e na formação inicial de professores. A troca de experiências pode consolidar a construção de saberes e conhecimentos necessários à docência e só é possível no chão da escola.

5 REFLETINDO SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS E AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL

A partir das experiências vivenciadas no Pibid (reuniões, estudo bibliográfico, produção de material e planos de aula, observação em sala e intervenção), pode-se afirmar, no contexto da formação inicial de professores, que o programa traz inúmeras contribuições, além de ressignificar o conhecimento científico e os saberes pedagógicos, permitindo uma vivência única com a escola.

De acordo com Burggrever e Mormul (2017, p. 99), o Pibid “visa aprimorar a formação inicial de professores, possibilitando que os licenciandos integrantes do programa se familiarizem com o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação [...]”. Ou seja, os estudantes vivenciam as experiências docentes ainda em processo de formação inicial, o que confere uma visão mais realista da escola.

No presente texto, as contribuições do Pibid na formação docente puderam ser evidenciadas nas ações desenvolvidas, que foram aqui expostas. Nota-se que o contato com a escola pode levar os discentes à reflexão e à criticidade da ação pedagógica, desde o início da formação.

Segundo Burggrever e Mormul (2017, p. 111), a partir das experiências vivenciadas pelos pibidianos, “é possível obter uma maior bagagem pedagógica”. Acredita-se que esse conhecimento se dá porque os graduandos têm um tempo maior de ação na escola, e assim, a depender do projeto desenvolvido, podem enriquecer o processo educativo das crianças, levar o docente regente a rever sua prática e possibilitar que os futuros professores (os pibidianos) assumam desde a formação o compromisso com a educação de qualidade. Ao mesmo tempo, estes graduandos também podem vivenciar as problemáticas da Educação Básica, que estão para além das questões pedagógicas.

Durante o processo inicial de formação, os licenciandos desenvolvem diversas

atividades pedagógicas, por meio das disciplinas, especialmente as disciplinas de saberes e metodologias de ensino. No entanto, a experiência não é algo que se adquire apenas nos muros da universidade; ela pode ser enriquecida a partir das possibilidades de contato com a escola.

Para Tardif (2010) *apud* Burggrever e Mormul (2017, p. 111), o conhecimento prático pedagógico, ou seja, “a experiência”,

[...] provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

De acordo com a realidade exposta, compreende-se que o Pibid permite a integração entre universidade e escola, mas, sobretudo, essa poderosa possibilidade de refletir a abordagem metodológica utilizada em cada ação. Neste processo, houve troca de experiências e a construção de novos saberes entre a professora regente e os graduandos. Constituiu-se um espaço de reflexão da prática docente para a “validação”, ou não, das práticas cotidianas observadas, reproduzidas e ressignificadas pelos pibidianos.

Assim, entre as contribuições do Pibid, elencam-se: a importância do primeiro contato dos formandos com o ambiente escolar onde foram feitos estudos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar; em seguida, pôde-se conhecer a dinâmica da turma do 2º ano e a prática pedagógica da professora regente, nos quatro dias de observação em sala; na sequência, elaboraram-se os planos de aula; e, por último, finalizou-se a experiência através das seis intervenções.

O Pibid possibilitou o conhecimento rico do espaço escolar e também abriu novas possibilidades de se vivenciar a experiência pedagógica, pois a intervenção em outros espaços, através dos estágios, foi desafiadora, mas não assustadora, como costuma ser quando os licenciandos passam mais da metade do curso sem nenhum contato com o ambiente escolar.

Desse modo, os pibidianos se tornam observadores, pesquisadores e reflexivos em relação a como e para que ensinar. A partir do olhar observador, o licenciando torna-se um avaliador das metodologias adotadas pelo professor da escola onde a ação foi realizada, o que influencia diretamente na reflexão do ser docente e na construção de saberes pedagógicos provenientes do ato de ensinar.

Ao ser inserido no ambiente escolar, o pibidiano observa como o professor supervisor ensina e quais métodos utiliza, e a partir das observações reflete sobre e constrói seu jeito de ensinar. Toda essa vivência, somada ao momento de reflexão fundamentado no conhecimento científico e ao planejamento de novas ações, ressignificou não apenas o como fazer, mas por que e para que se deve trabalhar determinado conteúdo.

O currículo da Educação Básica é normatizado pela BNCC. A formação docente pode permitir um salto qualitativo para além dos limites burocráticos e mesquinhos da proposta de educação que se acha submetida aos interesses do mercado, em detrimento da efetiva educação de qualidade. O Pibid torna-se uma potencialidade, a depender da proposta desenvolvida.

Quando o acadêmico é inserido no ambiente de sala de aula, seja pela primeira vez ou não, ele tem a oportunidade de observar tudo à sua volta, perceber as dificuldades que assolam a escola, conhecer novos espaços e realidades, identificar situações de fragilidades, pensar sobre sua prática, avaliar a prática do outro, refletir sobre as teorias estudadas na universidade, planejar com maior segurança e colocar em prática o que aprendeu.

Tudo isso consiste em saberes próprios da docência que podem ser construídos no processo de formação, mas que não se findam nesse processo. À vista disso, concorda-se com Luckesi (2010, p. 29) quando afirma que a formação não se limita a “criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai

exercer”, e que não bastam as “aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos dos conhecimentos que auxiliem o desempenho de seu papel, mas o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional”.

Ainda segundo Luckesi (2010, p. 29):

O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos de conhecimentos que lhe servem de base não deverão ser facetas estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Serão, sim, formas de ver e compreender, globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação.

Dessa maneira, compreende-se que a conduta do professor deve ser guiada pela pesquisa e pela compreensão da realidade social e educacional na qual ele está inserido. O Pibid é uma possibilidade não só para a reflexão da relação teoria x prática; ele constitui também um espaço de construção de novos saberes e mediações e ressignifica o conhecimento científico ao aproximar a universidade da realidade escolar.

No tocante à formação de professores, o Pibid desperta o lado pesquisador, pois o processo de ensino-aprendizagem exige que o docente esteja preparado, dominando o conteúdo a ser trabalhado e sistematizando-o de maneira que o processo de ensino seja possível para as crianças.

A formação docente é essencial, pois ensinar não é uma tarefa fácil; é preciso que o futuro professor esteja preparado para os desafios que o esperam e para viabilizar um espaço significativo de aprendizagem. Contudo, o Pibid não só possibilita o se fazer docente dos licenciandos, mas também a oportunidade de os professores da Educação Básica reverem suas práticas de ensino.

Deimling e Reali (2020, p. 1) afirmam:

Foi possível observar que a formação e a prática de alguns dos professores supervisores da educação básica têm sido favorecidas e enriquecidas por sua participação no PIBID. Por meio dela, esses professores têm a oportunidade de analisar, ampliar e modificar as práticas que desenvolvem na educação básica a partir do que observam, vivenciam e discutem nos momentos de planejamento das atividades teórico-práticas na universidade e na escola. Tal contribuição favorece a aproximação desses professores com a universidade e desta com a escola e seus profissionais, numa perspectiva de formação recíproca, colaborativa e contínua que pode possibilitar, como consequência, intervenções na própria prática educativa.

Em vista disso, assevera-se que o Pibid se caracteriza como uma via de mão dupla, quando se trata da formação de professores, pois a partir das experiências vivenciadas no período de observação da atividade da professora regente e do período de intervenção dos bolsistas, foi possível refletir sobre as propostas de ambos (professora e bolsistas) tanto em relação às propostas pedagógicas apresentadas como no tocante à participação das crianças nas atividades. Diante disso, é possível dizer que existiu troca de aprendizagens (saberes, fazeres e a produção de conhecimento) e que houve a ressignificação do processo ensino-aprendizagem para ambos.

Para mais, a partir dos autores que tratam da importância da relação teoria x prática, além dos objetivos do Pibid, cumpre: incentivar a formação superior para a Educação Básica; melhorar a qualidade da educação pública; possibilitar a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola; estimular a relação teoria x prática no processo de formação inicial.

A interação entre universidade e Educação Básica revelou-se como uma experiência única, pois ao vivenciar o cotidiano da escola e a realidade da turma onde a ação foi

desenvolvida, conseguiu-se sentir a escola e os desafios da educação pública.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise sobre a importância do Pibid na formação inicial de professores do curso de Pedagogia, foi possível perceber as contribuições que o programa acrescentou à formação, pois, por meio das ações desenvolvidas, os licenciandos foram inseridos no cotidiano da sala de aula.

A oportunidade de vivenciar a formação docente em outra perspectiva, por meio de estudo teórico, levou à produção de saberes práticos e à troca de experiência com a professora regente, o que proporcionou um novo olhar sobre a educação e a possibilidade de a formação inicial voltar-se às demandas da escola.

A partir da reflexão apresentada sobre a importância do Pibid na formação inicial dos licenciandos, foi demonstrado que o programa contribuiu para o entendimento da relação teoria \times prática no processo de formação, ressignificando o processo de formação e consolidando a certeza de que a universidade precisa estreitar o relacionamento com a escola.

A relação entre universidade e Educação Básica revelou-se importante e necessária, porém não basta promover esse contato entre as referidas instituições para a promoção do salto de qualidade do ensino esperado pelo Estado; é ainda necessário valorizar a carreira docente por meio de uma educação de qualidade nas universidades públicas federais e estaduais, bem como o desenvolvimento de política salarial digna e o aprimoramento das condições de trabalho.

Ressalta-se o comprometimento que o Estado precisa assumir com a política de formação inicial e continuada de professores no Brasil, pois apesar do discurso de fortalecimento e incentivo para a formação inicial, especialmente por meio do Pibid, o Ministério da Educação segue com sua política de cortes, o que compromete as ações destinadas à formação de professores. Defende-se que todos os licenciandos deveriam ter a oportunidade de vivenciar a experiência do Pibid, sendo incentivados a pesquisar e a produzir conhecimento sobre os saberes da docência. Ademais, defende-se a institucionalização de uma política de formação inicial e continuada duradoura, de qualidade e comprometida com as instituições públicas.

A partir deste artigo, sugere-se que mais estudos sejam publicizados sobre a importância do Pibid para a formação inicial de professores e, também, para estimular a adesão dos professores e gestores da Educação Básica ao Programa, para que assim novas oportunidades de formação inicial e continuada possam ser formuladas, estabelecendo-se um diálogo para a troca de conhecimentos e saberes entre universidade e escola.

REFERÊNCIAS

AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes. **As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil**. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9857>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BURGGREVER, Taís; MORMUL, Najla Mehanna. A importância do Pibid na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da Unioeste-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez. (2017). ISSN 2179-4510 – Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art6-v8-n15-Revista-de-Ensino-Burggrever-Mormul.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

COSTA, Marisa C. Vorraber. (1995). **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, C.; MIRANDA, A. C. Formação inicial de professores de Ciências da Natureza: relatos de uma prática docente diferenciada. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 2, n. 2, p. 221-231 (2019). Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2019v2i2.10876>. Acesso em: 13 out. 2023.

GONDIM, Janedalva. Pibid arte: espaço contra-hegemônico na formação docente inicial e continuada. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 168-184 (2022). DOI: 10.5965/2175234614322022168. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175234614322022168>. Acesso em: 10 set. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. 30. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MELO, Kátia Maria Silva. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió: Edufal, 2007.

MONTENEGRO, Maria Eleusa; REIS, Dalva Guimarães dos; ZINATO, Vitorina Angélica Montelo. A relação entre a teoria e a prática no curso de pedagogia. v. 3, n. 2 (2006). Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/46>. Acesso em: 10 set. 2023.

PIMENTA; Selma G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**; São Paulo, v. 22, n. 2, p. 79-80, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 8 ago. 2023.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; DEIMLIG, Natalia Neves Macedo. Pibid: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, p. 222-648 (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222648>. Acesso em: 5 set. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. (2000). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2023.