

Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira  
(Organizadores)

# Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

# IV



Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira  
(Organizadores)

# Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

# IV



**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## Educação: políticas públicas, ensino e formação 4

**Diagramação:** Camila Alves de Cremonesi  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: políticas públicas, ensino e formação 4 /  
Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André  
Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena,  
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0284-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.848221907>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da  
(Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador).  
III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos, principalmente no que tange ao estabelecer de políticas públicas e valorização de sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**Educação: Políticas públicas, ensino e formação**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.








É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.








Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: TESSITURAS SOBRE A MENSURAÇÃO DO APRENDIZADO E RENDIMENTO ESCOLAR	
Maria Leonilde da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219071">https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219071</a>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPAÇOS PARA APRENDER COM LIBERDADE: A REALIZAÇÃO DO SER MAIS	
Monica Abud Perez de Cerqueira Luz	
Flávia Abud Luz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219072">https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219072</a>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>20</b>
ENSINO-APRENDIZAGEM E POLÍTICAS PÚBLICAS:CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Cristiane Aparecida Silva Nascimento	
Jair Lopes Junior	
Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219073">https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219073</a>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>27</b>
DA MINHA JANELA EU VEJO O MUNDO INTEIRO!	
Marina Nogueira Gomes Neta	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219074">https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219074</a>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>30</b>
FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE ENERGIA NUCLEAR A PARTIR DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE SUBMARINOS (PROSUB)	
Israel Silva Figueira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219075">https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219075</a>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>43</b>
FLIPGRID CONTANDO A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	
Ynnes Carolinne Rodrigues Chaves Campagnucci	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219076">https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219076</a>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>47</b>
CRIANÇAS DE QUATRO ANOS PENSAM SOBRE A ESCRITA! NÃO PENSAM?	
Carla Melissa Klock Scalzitti	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219077">https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219077</a>	


<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>56</b>
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (1968-1984): A EDUCAÇÃO FÍSICA “EM MARCHA” NO GOVERNO MILITAR Silvano Ferreira de Araújo  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219078">https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219078</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>67</b>
A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COM O USO DAS TERTÚLIAS DIALÓGICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA Deusilene da Silva Nascimento Marques Dilsilene Maria Ayres de Santana  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219079">https://doi.org/10.22533/at.ed.8482219079</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>76</b>
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NAS LICENCIATURAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARÁ: DESRESPEITO ÀS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA Lucineide Soares do Nascimento  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190710">https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190710</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>88</b>
MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO PIBID: REFLEXÕES SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE Chrisley Bruno Ribeiro Camargos Mônica Lana da Paz  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190711">https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190711</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>107</b>
ANÁLISE DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA UFPI À LUZ DO ENADE Marcus Vinícius de Sousa Lopes Jairo de Carvalho Guimarães  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190712">https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190712</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>121</b>
DO REAL AO IMAGINÁRIO: A MEDIAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA Cristiane Schmitt  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190713">https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190713</a>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>128</b>
O RESPEITO E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL: A LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA Geovana Laura da Silva Souza Banjaqui Nhaga  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190714">https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190714</a>	

**CAPÍTULO 15..... 139**

UMA POSSÍVEL ANCESTRALIDADE DO OFÍCIO DE MESTRE-ESCOLA

Maria Alveni Barros Vieira

Ymélia de Lima Verçosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190715>

**CAPÍTULO 16..... 151**

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA

Elenita Chuproski

Giane Regina Ivancheski


Letícia Michalowski

Luciano Golub Wesselovicz

Paula Elisiane Ribeiro

Rodrigo Augusto Kovalski

Sérgio de Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190716>

**CAPÍTULO 17..... 159**

PROGRAMA PNAIC NO AMAZONAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM AMBIENTE VIRTUAL

Maria Ione Feitosa Dolzane

Zeina Rebouças C. Thomé

Jéssica Amaral Moraes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190717>

**CAPÍTULO 18..... 170**

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Bruna Meneguelli da Hora Ferreira

Marcus Antônio da Costa Nunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190718>

**CAPÍTULO 19..... 182**

A PANDEMIA E A CONJUNTURA DE CRISE NO FUNCIONAMENTO DO ENSINO  
SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO ENSINO COM  
RECURSO AOS MEIOS DIGITAIS


Albino Alves Simione

Pedro José Zualo

Benedito Jaime Monjane

Domício Moisés Guambe

António Francisco Sefane

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190719>

<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>204</b>
DISLEXIA NO AMBIENTE ESCOLAR: SINAIS DE TRANSTORNO DISLÉXICO EM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Tatinês de Melo Araújo	
Corina Fátima Costa Vasconcelos	
Jadson Justi	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190720">https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190720</a>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>218</b>
POR ENTRE CURRÍCULOS, FORMAÇÕES E CINEMA: “ARTES DE FAZER” DE PROFESSORES NA INVENÇÃO DOS COTIDIANOS DE ESCOLAS	
Danielle Piontkovsky	
Maria Regina Lopes Gomes	
Letícia Regina Silva Souza	
Tamili Mardegan da Silva	
Maria Riziane Costa Prates	
Marcela Fraga Gonçalves Campos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190721">https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190721</a>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>219</b>
<i>INVENCIONICES</i> CURRICULARES, FORMATIVAS E DIDÁTICAS: PRÁTICAS DOCENTES COMO ARTES DE FAZER COTIDIANAS	
Danielle Piontkovsky	
Maria Regina Lopes Gomes	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190722">https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190722</a>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>230</b>
<i>PRATICAS POLÍTICAS</i> DOCENTES QUE ATRAVESSAM OS PROCESSOS FORMATIVOS	
Letícia Reginna Silva Souza	
Tamili Mardegan da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190723">https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190723</a>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>241</b>
CINEMA E EDUCAÇÃO: <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> ÉTICO-ESTÉTICOS DE APRENDIZAGEM E PROBLEMATIZAÇÃO DA AMIZADE E DA ALEGRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Maria Riziane Costa Prates	
Marcela Fraga Gonçalves Campos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190724">https://doi.org/10.22533/at.ed.84822190724</a>	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b> .....	<b>253</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>254</b>

## MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO PIBID: REFLEXÕES SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 08/05/2022

### Chrisley Bruno Ribeiro Camargos

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Minas Gerais (IFMG – *campus*  
Formiga)  
Formiga, MG – Brasil  
<https://orcid.org/0000-0001-7403-8595>

### Mônica Lana da Paz

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Minas Gerais (IFMG – *campus*  
Ibirité)  
Ibirité, MG – Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-2231-9077>

**RESUMO:** Este artigo retrata a compreensão dos licenciandos participantes do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (PIBID/IFMG) acerca da ressignificação da teoria na prática docente. Procedeu-se ao mapeamento de saberes específicos da prática docente que comprovassem a ressignificação da teoria na prática a partir das atividades no PIBID. Os dados foram construídos por meio das observações descritas em diário de campo e recorrendo a aplicação de questionário. Para análise dos dados, manteve-se o aporte nos pressupostos teóricos que subsidiam as ações no Programa. Os registros dos alunos permitiram categorizar o seguinte conjunto de saberes: saberes da comunicação escolar, saberes que compõem

as relações interpessoais e saberes da prática docente, nos quais é possível identificar indícios de ressignificação da teoria na prática, muito embora, apresentem dificuldades em explicitar como isso acontece.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID; Ressignificação; Saberes Docentes; Prática Docente.

### MOBILIZATION OF KNOWLEDGE IN THE PIBID: REFLECTIONS ABOUT THE RE-SIGNIFICATION OF THEORY IN TEACHING PRACTICE

**ABSTRACT:** This article describes the understanding of undergraduate students participating in the PIBID / IFMG, a Teaching Initiation Scholarship Program of the Instituto Federal de Minas Gerais (Federal Institute of Minas Gerais), about the re-signification of theory in teaching practice. The mapping of specific knowledge of teaching practice was carried out to prove the redefinition of theory in practice based on the activities at PIBID. Data were constructed through observations described in a field diary and using a questionnaire. For data analysis, the contribution to the theoretical assumptions that subsidize the actions in the Program was maintained. The students' records allowed us to categorize the following set of knowledge: knowledge of school communication, knowledge that composes interpersonal relationships and knowledge of teaching practice, in which it is possible to identify evidence of redefinition of theory in practice, although they have difficulties in explaining how that happens.

**KEYWORDS:** PIBID; Re-signification; Teaching Knowledge; Teaching Practice.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (PIBID / IFMG) teve início em 2011, envolvendo professores formadores, professores em formação inicial, gestores educacionais e alunos da Educação Básica, tendo um pouco de sua história narrada no livro *O PIBID e a formação de professores no IFMG* (SILVA; DIAS; GONÇALVES; DOMINGOS NETO; BICALHO; SILVA, 2019).

Em meio à trajetória do PIBID/ IFMG, desde 2011, os profissionais envolvidos vêm promovendo caminhos para contribuir na formação inicial dos licenciandos como futuros professores. Os princípios norteadores do Programa estão fundamentados numa perspectiva alicerçada no ensino prático reflexivo (SCHÖN, 2000), que exclui uma visão prescritiva da docência.

Entende-se o ensino prático-reflexivo como caráter essencial para subsidiar a convergência entre o PIBID e as atividades teórico-práticas dos cursos de licenciatura contribuindo para o desenvolvimento de práticas e experiências formativas dos futuros professores. Assim, a implementação das ações do programa se baseia em princípios que envolvem a ação-discussão-reflexão e a ação pós-reflexão, tendo em vista a necessidade de aproximar os espaços – instituto e escolas – e os sujeitos: professores em formação inicial, professores em exercício e gestores, tendo como perspectiva a valorização das licenciaturas em nossas instituições e comunidades.

Em sua última versão, de agosto de 2018 a janeiro de 2020, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência do IFMG apresentou-se como um programa *multicampi* e multidisciplinar, abrangendo diversas regiões do estado de Minas Gerais e diversos componentes curriculares, como: Biologia, Física, Geografia, Matemática e Pedagogia. O objetivo do PIBID/ IFMG foi contribuir com a preparação profissional, acadêmica e sociocultural dos estudantes na primeira metade dos Cursos de Licenciaturas. Para isso, as atividades planejadas no PIBID ressaltavam a importância do trabalho em equipe, e os alunos eram instigados a desenvolver atitudes colaborativas. Além disso, durante o planejamento de atividades era necessário refletir sobre como subsidiar teoricamente as práticas de ensino. Uma das iniciativas era libertar-se de possíveis dicotomias entre teoria e prática.

Outro aspecto fundamental no Programa envolvia a troca de experiências entre os pares. Os licenciandos relatavam, nas reuniões do PIBID, as experiências vivenciadas no contexto das escolas e refletiam sobre a mobilização de saberes em torno do que seria a prática profissional do professor. Tratava-se de um momento para que eles expusessem seus medos, suas frustrações e perspectivas sobre a profissão. Não tivemos a pretensão de enquadrar os licenciandos em um modelo ideal de docência nem de estabelecer regras e instruções engessadas por uma rigidez teórica – eles vivenciaram parte do processo de

construção da identidade profissional mediante suas experiências no PIBID.

Com este artigo pretendemos retratar a compreensão dos licenciandos participantes do PIBID/ IFMG acerca da ressignificação da teoria na prática docente, a partir das atividades desenvolvidas e implementadas nas escolas como parte integrante de saberes específicos da prática docente desses futuros professores.

Partimos do pressuposto de que o Programa deve possibilitar aos licenciandos lidar com situações inesperadas da prática profissional, associando teoria e prática. A proposta de trabalho consistiu em permitir aos futuros professores desenvolver processos de investigação e, portanto, estratégias de ação em situações inesperadas da prática docente.

Considerando o contexto apresentado, propusemos os seguintes questionamentos para reflexão: Como o PIBID permitiu a integração entre teoria e prática? Foi possível a ressignificação da teoria na prática a partir das atividades desenvolvidas no PIBID? Em caso afirmativo, como isso ocorreu?

Essa investigação foi realizada por membros de um grupo de pesquisa de uma instituição pública que atua na linha de formação inicial e continuada de professores. Para a investigação proposta, utilizamos anotações de um diário de campo e aplicamos um questionário estruturado com perguntas mistas (parte fechada, parte aberta), que foi respondido por 126 ex-pibidianos, alunos que participaram da última versão do programa, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Os dados foram construídos por meio das observações descritas em diário de campo e recorrendo a aplicação de questionário, tendo como foco as práticas desenvolvidas com o Programa.

Este estudo de caso utilizou uma metodologia de abordagem qualitativa. As hipóteses descritas, suas discussões e seus resultados foram tratados de forma qualitativa, apesar de trazermos alguns dados quantitativos para elucidar alguns pontos envolvidos no Programa.

Embora a integração entre teoria e prática seja uma das premissas do Programa, questionamos se realmente o PIBID/ IFMG estaria atingindo tal princípio. Para isso, averiguamos os posicionamentos dos ex-pibidianos em relação à avaliação do Programa, procurando mapear saberes específicos da prática docente que comprovassem a ressignificação da teoria na prática a partir das atividades no PIBID. Nos registros obtidos com os discentes participantes da pesquisa, procuramos identificar elementos que permitissem distinguir e relacionar aspectos teóricos vistos em seus Cursos de Licenciatura e possíveis relações entre as práticas implementadas nas escolas-campo.

Inicialmente, exporemos os pressupostos teóricos que fundamentaram as atividades desenvolvidas no PIBID, no que diz respeito à integração entre teoria e prática. Passaremos, então, para a descrição da trajetória metodológica que envolveu o desenvolvimento da investigação. E, por fim, sinalizaremos as conexões entre os registros obtidos dos discentes, que dão possíveis indícios da ressignificação da teoria abordada em seus Cursos de Licenciatura, em práticas implementadas nas escolas-campo.

## 2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTARAM A INVESTIGAÇÃO

As universidades partem do pressuposto de que as pesquisas acadêmicas fornecerão conhecimentos que serão utilizados nos problemas encontrados no dia a dia profissional. Mas a realidade pode ser outra, pois estamos diante de um quadro educacional em que a pesquisa acadêmica não consegue atender totalmente aos anseios dos profissionais nos problemas encontrados na prática. O que se tem observado é que a pesquisa científica está separada da prática profissional (SCHÖN, 2000), ou que “há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários” (TARDIF, 2000, p. 11). Dessa forma, o currículo das universidades, até certo ponto, privilegia aspectos instrumentais.

Com efeito, Schön (2000) afirma que os currículos para a formação de profissionais nas universidades são fundamentados na racionalidade técnica, privilegiando a pesquisa científica.

A racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças é passível de ser testada estritamente com referência a elas (SCHÖN, 2000, p. 39).

No currículo normativo das universidades a prática tem caráter procedimental. “Elas veem o ensino como transferência de informação e a aprendizagem como recebimento, a armazenagem e a digestão de informação” (SCHÖN, 2000, p. 226). Há nas universidades uma centralização na produção de trabalhos acadêmicos, em detrimento da pesquisa na prática profissional.

[...] nossa experiência na universidade tende a nos formar *à distância* da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos na nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante, o jogo dos conceitos! É um “balé dos conceitos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 131, grifo no original).

O posicionamento dos autores Freire e Shor (1986) nos conduz para a reflexão sobre a imprescindibilidade da articulação entre teoria e prática.

Também trazemos ao debate, as reflexões em Freire (1996) para ancorar parte da proposta das ações desenvolvidas no PIBID. Nessa perspectiva, teoria e prática andam entrelaçadas e atuam numa proposta de educação emancipatória. Queremos, com isso, dizer que as ações desenvolvidas no PIBID têm seus pressupostos regidos pela transformação dos sujeitos participantes do Programa. Transformação essa de caráter social, por meio do conhecimento, que é capaz de modificar, de alguma forma, a vida dos envolvidos no PIBID. Ademais, as ações desencadeadas no PIBID atuam também no desenvolvimento da criticidade. “Freire insiste na educação como conhecimento crítico, pois, somente através de um posicionamento da consciência crítica, é que o sujeito terá



noção da realidade e capacidade de comprometer-se em transformá-la” (FORTUNA, 2015, p. 67).

Partimos do pressuposto de que o currículo para a formação docente deve preparar os estudantes para lidar com problemas da prática. Queremos, com isso, dizer que os futuros professores devem desenvolver habilidades e competências para atuar com situações inesperadas da prática. Não se trata de empregar regras, como um manual prático, para encontrar respostas diante dos problemas da prática profissional. A formação para a docência deve estimular nos futuros professores que eles refaçam constantemente sua prática, reestruturando ações e, conseqüentemente, sua forma de conceber o problema. O professor “[...] comporta-se mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que como um ‘especialista’ cujo o comportamento é modelado” (SCHÖN, 2000, p.39).

Considerando esses cenários, desde sua criação em 2007, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pelo Governo Federal, vem tomando contornos de uma importante política pública para formação inicial de professores. De acordo com o Decreto n.º 7.219/2010, que dispõe sobre o PIBID, tal política nacional para formação de professores tem como um de seus objetivos:

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 (BRASIL, 2010, art.3, inciso IV).

O documento também sinaliza a importância de promover “a integração entre educação superior e educação básica”, permitindo uma aproximação de espaços – universidades, institutos e escolas – e a troca de experiências entre professores em exercício e futuros professores, dando ênfase à importância da formação prática docente. Podemos constatar que a descrição do PIBID pelo Ministério da Educação em documentos normativos faz referências à inserção dos estudantes em um ambiente que visa proporcionar experiências próximas da realidade docente. E ainda, nos objetivos do PIBID descritos no Decreto n.º 7.219/2010, o Programa também tem o propósito de “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010, art.3, inciso VI).

Para discussões sobre a prática profissional do professor, com vistas ao planejamento das atividades no PIBID, buscamos orientações teóricas nos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2000 e 2002), sobre os saberes docentes. A ideia era verificar possibilidades de uma integração de saberes por meio do PIBID. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Procuramos traçar trajetórias, nas ações do Programa, que estivessem direcionadas para possíveis elementos constitutivos de tais saberes. Porque os saberes da formação profissional, como define Tardif (2002), são saberes provenientes da formação inicial, que incluem os conhecimentos das ciências da educação e da prática educativa, fazem parte a todo o momento da dinâmica do Programa. Tais conhecimentos, quando incorporados à prática docente, se constituem em saberes da formação profissional, constituída por saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos.

Os saberes disciplinares são, segundo Tardif (2002), provenientes das disciplinas ofertadas nas instituições de ensino e, portanto, também estão incorporados nas ações do PIBID. Os licenciados fazem deles uso constante para direcionar parte das atividades específicas às variadas áreas do conhecimento que compõem o Programa. Também os saberes curriculares se inserem na dinâmica de trabalho do PIBID e se apresentam a partir de programas escolares (TARDIF, 2002). Sendo assim, os licenciandos, no contato com as escolas-campo, apropriam-se dos programas escolares e constituem relações com os saberes curriculares. Diferentemente, os saberes da experiência têm um lugar central nas atividades do PIBID, pois se inserem nos saberes que são desenvolvidos na prática docente, ou seja, no exercício cotidiano da docência (TARDIF, 2002).

Os docentes, no exercício de sua profissão, mesmo que influenciados em sua formação por conceitos teóricos, desenvolvem outras formas de saberes específicos, fundamentadas nas práticas emergentes da docência, em meio ao conhecimento do *locus* de sua profissão. Tais saberes:

[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes da experiência ou da prática (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220).

Entendemos a escola como um espaço plural para formação profissional do professor. Nela, podemos observar momentos em que as teorias acadêmicas são sistematizadas em práticas de ensino, pelas experiências e pela experiência dos sujeitos em meio aos saberes que adquirem com os anos de profissão – saber profissional / saberes da experiência – (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Assim, a escola pode ser vista como um laboratório de ideias e experiências para programas que buscam uma formação para além da teoria. Neste contexto, o PIBID se insere como mediador de desafios encontrados nas escolas, tanto pelos professores com experiência quanto pelos licenciandos em fase de experimentação. E, ainda, o PIBID tem um impacto positivo na realidade escolar, pois permite transformações na rotina das escolas a partir de propostas didático-pedagógicas inovadoras, “[...] introduzindo novas alternativas que quebrem com a estrutura tradicional do trabalho e interfiram nos resultados de aprender e ensinar numa perspectiva emancipatória” (CUNHA, 2002, p. 90).

Mas o que se espera de uma formação prática? Ou, a que nos referimos quando

citamos a formação prática docente?

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) ponderam que a prática docente não se reduz a um objeto de saber oriundo das ciências da educação, pois ela mobiliza diversas formas do saber pedagógico:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 219).

Tais doutrinas ou concepções podem ser acompanhadas de tendências educacionais vivenciadas em seu tempo de formação, as quais, de certa forma, foram incorporadas aos saberes profissionais do sujeito. Por exemplo, um professor que tenha sido inspirado pelo movimento da ‘escola-nova’ ou pela ‘pedagogia humanizadora freiriana’, terá incorporada à sua formação uma estrutura ideológica à profissão baseada nesses preceitos e, por outro lado, algumas técnicas e/ou formas de saber-fazer.

O PIBID se caracteriza como um programa que deve promover os saberes da experiência, possibilitando aos licenciandos vivenciar as teorias discutidas nas graduações no laboratório que será seu futuro local de exercício da profissão docente – a escola. Portanto, aqui vamos discutir o posicionamento de ex-pibidianos quanto à integração entre as teorias discutidas no âmbito das licenciaturas e o exercício de práticas e experiências docentes no PIBID. Mais especificamente, apresentaremos possíveis inferências dos ex-pibidianos a respeito da ressignificação das teorias por meio das práticas. Trata-se aqui de trazer à tona a importância de conhecimentos sustentados teoricamente, que permitam enfrentar as diversas situações que envolvem o contexto de sala de aula.

Na próxima seção vamos analisar se as ações promovidas no Programa estão em consonância com os pressupostos teóricos aqui descritos, que regem os princípios do PIBID. É nessa perspectiva que fazemos a leitura do dados coletados em busca de entender o cenário do PIBID/IFMG em relação a ressignificação da teoria na prática.

Cabe registrar que aqui não temos o propósito de realizar um levantamento de pesquisas sobre o PIBID que abarcam discussões sobre a ressignificação da teoria na prática, a partir da construção de saberes próprios da profissão docente. Nossa intenção foi discutir nosso posicionamento teórico para subsidiar o desenvolvimento de ações no Programa e pressupostos teóricos que nos conduzem nas discussões sobre a relação entre teoria e prática.

### **3 | O CENÁRIO DO PIBID/IFMG: É POSSÍVEL A RESSIGNIFICAÇÃO DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE?**

Essa investigação foi realizada por membros de um grupo de pesquisa de uma instituição pública, no qual, uma de suas linhas de pesquisa investiga processos e políticas

públicas para formação inicial e continuada de professores. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso com abordagem qualitativa. Tal abordagem se justifica por tratar-se de uma investigação que focaliza evidências de uma possível integração entre conceitos teóricos e as experiências vivenciadas nas escolas pelos estudantes participantes do PIBID/IFMG. Em outras palavras, “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 20).

Conforme descrevem Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 110), o caso a ser analisado “[...] pode ser qualquer ‘sistema delimitado’ que apresenta algumas características singulares e que fazem por merecer um investimento investigativo especial por parte do pesquisador”, conseqüentemente, nosso caso se concentra em um programa, o PIBID. Assim, temos um estudo de caso em que buscamos interpretar, da forma mais completa possível, situações particulares que envolvem tal Programa no IFMG ou, mais especificamente, conjecturas que envolvam a ressignificação da teoria na prática em ações do Programa.

Para construção dos dados, inicialmente houve uma análise sistemática de informações obtidas a partir dos diários de campo do PIBID. Chamamos de diários de campo, o documento criado para o registro dos encontros para planejamento de atividades e, também, para registro das experiências vivenciadas nas escolas. Nestes diários aparece de forma sucinta a descrição sobre a construção de saberes que envolvem a profissão docente. Identificamos que nos diários de campo tais descrições são realizadas de maneira sucinta.

Foi imprescindível complementar os dados com informações que possibilitassem desenhar possíveis relações entre teoria e prática a partir da construção de saberes próprios da profissão docente. Precisávamos de um instrumento de coleta de dados que nos permitissem imergir em elementos para mapear a construção de saberes na tentativa de compreender a potencialidade de ressignificação da teoria na prática. Para isso, complementamos as informações dos diários de campo com a aplicação de um questionário estruturado com perguntas mistas (FIORENTINI; LORENZATO, 2006), combinando questões com parte fechada e parte aberta, enviado para os licenciandos que participaram da última versão institucional do PIBID / IFMG, ocorrida entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

Dadas as especificidades que compõe um estudo de caso, não caberia aqui apenas a utilização do diário de campo para construção dos dados, portanto foi necessária uma complementação dos dados por meio da aplicação de questionários, conforme apontam Denzin e Lincoln (2000).

O questionário foi criado a partir de formulário disponível no *google form*. Anteriormente ao envio do questionário, comunicamos com os ex-pibidianos sobre os objetivos e relevância da participação para avaliação do Programa. A intenção era conseguirmos o maior número de participações a partir da conscientização sobre a importância de refletir sobre a prática

do Programa.

As identidades dos estudantes foram preservadas, suas respostas seguiram o padrão R\_\_Q\_\_, sendo R a resposta associada ao número do respondente, e Q a questão, seguida do seu número. Por exemplo, R12 – Q10 significa resposta número 12 (décimo segundo aluno respondente) referente à questão 10.

Do total de 173 bolsistas que iniciaram o Programa em 2018, ao final de janeiro de 2020, houve uma redução para 147 bolsistas em exercício. Tal fato ocorreu devido ao contingenciamento imposto pelo Ministério da Educação (MEC) no segundo semestre de 2019, que impossibilitou à CAPES a liberação de novas vagas, mesmo para aquelas que ficaram ociosas devido ao desligamento de estudantes do Programa por necessidades particulares. Isso impossibilitou o cadastro de novos bolsistas.

Assim, em janeiro de 2020, foram enviados os questionários para um total de 147 bolsistas em exercício. Até o prazo final para retorno do questionário, dia 15 fevereiro de 2020, obtivemos 126 respostas dos alunos envolvidos, dos seguintes subprojetos: Física (39 estudantes), Matemática (38 estudantes), Biologia (24 estudantes), Pedagogia (19 estudantes) e Geografia (6 estudantes).

Cabe salientar que cada um dos subprojetos de Física e Matemática possuía dois núcleos em diferentes *Campi*; portanto, apresentaram um total maior do que 24 alunos bolsistas. Já cada um dos outros subprojetos possuía apenas um núcleo, limitando o número de alunos ao máximo de 30 (24 bolsistas e 6 voluntários).

As perguntas que apresentam o foco para discussão neste artigo foram as questões 10 e 11 do questionário: “10 - Você considera que o PIBID lhe proporcionou saberes e/ou competências para sua formação inicial enquanto docente?”; “11 - Sobre a articulação entre a teoria e prática, você pode afirmar que utilizou/aplicou aspectos teóricos estudados em seu Curso de Licenciatura em sua prática enquanto pibidiano?”

Nas questões 10 e 11, também solicitamos que os alunos justificassem suas respostas, com o objetivo de compreender melhor seus apontamentos. A partir desse momento, vamos focar as discussões nos registros apresentados nos questionários. Os diários de campo são representativos, porém apresentados de maneira muito procedimental e, portanto, indícios de resignificação da teoria na prática se apresentam de maneira superficial. Foi a partir dos questionários que tentamos imergir na descrição sobre a construção de saberes profissionais que, por vezes, perpassam nos diários de campo, mas sem estabelecer relações entre teoria e prática.

Na questão 10, que busca analisar as possíveis experiências e os saberes e/ou competências que possam ter contribuído com a formação docente inicial dos alunos envolvidos com o Programa, do total de 126 respostas, 98,4% (124 estudantes) responderam afirmativamente à questão. Apenas dois julgaram que o PIBID não contribuiu com sua formação inicial.

Ao analisarmos as respostas dos ex-pibidianos, observamos muitas referências

à importância de vivenciar a “realidade” escolar e, portanto, agrupamos as respostas dos alunos em categorias de análise que faziam menções aos termos: realidade, real e cotidiano, além de outras respostas que apontavam para a ideia de vivenciar a realidade escolar ou a realidade da profissão docente. Assim, 30% (38) dos alunos que responderam positivamente à questão 10 destacaram a importância de vivenciar a “realidade” escolar, de experimentar o dia a dia da profissão docente.

Podemos considerar nessas respostas que tais alunos ressaltaram a importância de poderem atuar na escola como um espaço que remete à realidade da profissão docente, apontamentos que também aparecem nos diários de campo. Nas respostas, há trechos que apontam que o PIBID oportunizou: vivenciar situações que se caracterizam como experiências reais com a profissão; fazer parte do ambiente escolar; ter o contato com a realidade (ou ambiente) escolar; conhecer a realidade da sala de aula; entender a realidade das escolas públicas; participar dos desafios das escolas; participar dos desafios que a escola enfrenta; aproximar-se ativamente da realidade dos alunos, dentre outras. Seleccionamos, das respostas dos alunos, alguns excertos que apontam a relevância de se vivenciar o cenário escolar:

O PIBID nos permite perceber *a realidade da sala de aula e observar os erros e acertos* que são cometidos dentro da mesma, o que nos permite *tentar mudar tal realidade quando docentes* (R33-Q10, 2020, n.p, itálico nosso).

Estar em um ambiente escolar, *vivenciando a realidade de um professor* diante dos alunos é uma experiência incrível, nos mostra que não estamos ali apenas para ensinar, estamos guiando os alunos para descobrirem o seu potencial de aprendizagem, *ensinamos e aprendemos com os alunos*, nos proporciona a visão de que *dar aula é uma troca de experiências e conhecimentos contínua entre professor e alunos* (R40-Q10, n.p, itálico nosso).

Tais referências às possibilidades de vivenciar a realidade escolar denotam aspectos importantes que permitiram aos licenciandos entenderem o ofício de professor, contribuindo com o processo de construção de sua identidade docente. As ideias de “mudar tal realidade quando (enquanto) docentes” (R33-Q10, n.p) e de perceber “os desafios enfrentados pelos docentes” (R40-Q10, n.p) mostram a importância desse contato dos futuros professores com a escola. Isto porque permite aos alunos vivenciarem situações possíveis apenas no ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento dos saberes da experiência (TARDIF, 2002) e uma preparação para futuras atuações em sala de aula. A partir dos registros dos ex-pibidianos podemos inferir que a participação no PIBID lhes permitiu entender o universo específico que compõe a docência e reconhecer que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 228).

Conforme destaca o aluno (R40-Q10, n.p), “ensinamos e aprendemos com os alunos”, tal afirmação remete a uma troca de saberes no processo de ensino, mostrando que o ofício de ensinar faz parte de um processo mútuo de troca de experiências, tanto

com os professores supervisores do PIBID quanto com os alunos em sala de aula, e, aparentemente, está inspirada em seu saber profissional (acadêmico) por uma pedagogia freiriana, que afirma que ambos são agentes no processo de aprendizagem. Também é importante afirmarmos que o processo de formar-se professor, de desenvolver os saberes da experiência, “se dá nas práticas sociais vivenciadas durante a formação para a docência” (PAZ; CAMARGOS, 2019, p. 94) e que o PIBID permite vivenciar tais práticas ao longo da formação e da atuação do aluno em tal Programa. De acordo com Paz e Camargos (2019, p. 93), “[...] as interações proporcionadas a partir das atividades realizadas no PIBID atuam diretamente no jeito de ser e agir dos professores envolvidos no Programa e, dessa forma, participam da construção da identidade docente”.

Nesse processo de construção da identidade docente, muitos dos saberes profissionais engendrados nos cursos de licenciaturas, em determinados momentos da atuação profissional serão testados no exercício da prática docente, exigindo certas improvisações e adaptações. Desta forma, o profissional vivenciará experiências que exigirão momentos de “reflexão e discernimento” para compreender o problema e os meios de organizar as ações Tardif (2000, p. 7). Assim, dentre as respostas da questão 10 que apresentam relações com a importância de vivenciar o ambiente escolar, encontramos relatos em que os ex-pibidianos descrevem momentos de reflexão sobre a prática docente, conforme podemos ver em dois excertos que destacamos a seguir:

O PIBID me proporcionou a experiência real com a profissão, auxiliou no meu amadurecimento profissional, me apresentou possíveis dificuldades que poderei encontrar e *me pôs a pensar em soluções para cada uma dessas dificuldades, me colocou a pensar também em que tipo de profissional eu quero ser*, essa experiência foi muito engrandecedora pra mim (R3-Q10, n.p, itálico nosso).

Por meio das intervenções, tive a oportunidade de *refletir minha prática e aprimorá-la no decorrer das experiências* com as dúvidas que os alunos apresentavam. Além de *refletir e aprender com as práticas dos professores regentes* durante os acompanhamentos em sala de aula (R95-Q10, n.p, itálico nosso).

Observamos nesses relatos a importância de se oportunizar aos alunos dos cursos de licenciatura momentos que os coloquem no exercício da profissão docente. Isso resulta em cenários que exigirão reflexão e lhes permitirão aprender diferentes práticas, com aporte nas experiências dos professores envolvidos, nos supervisores e em meio ao cenário real de uma sala de aula, culminando em momentos de improvisação e adaptação (TARDIF, 2000), que serão saberes necessários para além das teorias – os saberes da experiência (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Partimos agora para uma discussão sistemática referente às respostas das questões 10 e 11. Estávamos à procura de indícios de uma possível integração entre as teorias estudadas na graduação e suas práticas nas escolas em momentos de atuação pelo PIBID.

O nosso objetivo foi retratar como os licenciandos compreendem a ressignificação da teoria na prática docente, a partir das atividades desenvolvidas e implementadas nas escolas. Encontramos possíveis referências em 30 respostas (aproximadamente 24%) da questão 10 e em 57 respostas (aproximadamente 45%) da questão 11. Sendo assim, dentre um total de 252 afirmações analisadas, podemos ressaltar que 87 (aproximadamente 35% do total) sinalizaram integração do binômio teoria-prática.

Alguns relatos mostram como as experiências com o PIBID auxiliaram no desenvolvimento de saberes específicos do exercício da profissão docente. Tais saberes são desenvolvidos na prática docente e, portanto, definidos aqui como saberes experienciais (TARDIF, 2002), e sobre eles incide o foco de análise das respostas, pois os registros dos ex-pibidianos fazem referências aos trabalhos desenvolvidos nas experiências do cotidiano escolar. Embora a tipologia de saberes docentes de Tardif (2002) perpassasse por algum momento nas atividades do PIBID, é nos saberes experienciais que vamos focar nesse momento. Os registros dos participantes estão direcionados à prática docente e, portanto, não foram sistematizados por meio de currículos da formação docente.

Os registros dos alunos nos permitiram categorizar o seguinte conjunto de saberes, que intitulamos saberes da comunicação escolar, saberes que compõem as relações interpessoais e saberes da prática docente. A todos eles, distinguimos como elementos constitutivos dos saberes experienciais (TARDIF, 2002). Emergiram dos registros obtidos em respostas aos questionários e neles é possível identificar indícios de ressignificação da teoria na prática.

Descrevemos adiante os saberes experienciais específicos destacados pelos ex-pibidianos como necessários à prática da profissão docente:

i) Saberes da comunicação escolar: estão relacionados à maneira de comunicar-se em público, considerando todos os envolvidos no contexto escolar: alunos, pais, professores, pedagogos, direção escolar, dentre outros.

ii) Saberes das relações interpessoais: compõem o processo de interação com os alunos e com o ambiente escolar;

iii) Saberes da prática docente: permitem articular as metodologias e as teorias desenvolvidas nos cursos de licenciatura na prática de sala de aula.

Iniciaremos a discussão com os indícios de saberes que permitem evitar possíveis receios ou medo da atuação em sala de aula, envolvendo os saberes da comunicação escolar e também aqueles que constituem as relações interpessoais, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

O PIBID foi uma verdadeira odisséia vivenciada! No programa aprendi como trabalhar com alunos e suas peculiaridades, e assim lidar com isso da melhor forma possível. *Aprendi também a conduzir uma sala de aula cheia de alunos e, com isso, perdendo cada vez mais o medo de falar em público.* E, por consequência, veio um norte do que seria a profissão de professor que, felizmente, descobri ser algo incrível (R20-Q10, n.p, itálico nosso).



O PIBID abriu as portas para o grande horizonte, ou seja, *ele abriu a porta do meu consciente sobre os meus futuros medos do ambiente escolar, possibilitando e influenciando na minha decisão enquanto a minha formação*, fazendo com que eu descobrisse que matemática é exatamente o que eu quero (R44-Q10, n.p, itálico nosso).

Nesses registros os alunos destacam dois pontos: medo de falar em público (saberes da comunicação escolar) e medo do ambiente escolar (saberes das relações interpessoais). Muitas vezes, até mesmo professores experientes podem sentir insegurança ao adentrar em novas turmas, ou em novas escolas, porém, com o tempo de exercício na profissão, tal insegurança pode ser abrandada, e o professor cada vez mais se sente tranquilo em meio às ações escolares. Entendemos como relevante a participação dos licenciandos em experiências escolares reais que possam minimizar tais medos ou receios de sua futura profissão. Ambos os relatos revelam que os ex-pibidianos se sentiram mais seguros após a experiência no PIBID, mostrando o interesse em continuar com a carreira docente.

Ter certos temores ou insegurança faz parte da natureza humana, principalmente ao se deparar com algo ainda desconhecido, como era a sala de aula para os ex-pibidianos. Para eles, ser professor ou, em outras palavras, construir a identidade profissional envolvia momentos de cunho afetivo e emocional. Os temores, as alegrias e os bloqueios afetivos eram considerados elementos integrantes da experiência docente em sala de aula.

Ficou evidente em seus registros que a participação no PIBID é notável no desenvolvimento de saberes que constituem as relações interpessoais, em especial, aquelas que envolvem alunos. Os registros indicam que somente a partir do PIBID foi possível realmente entender a dinâmica que perpassa o que representa estar lado a lado com o aluno em uma sala de aula. Trabalho em equipe, empatia, diálogo, confiança, entusiasmo e inclusão são termos recorrentes nos registros dos ex-pibidianos.

Desenvolver o *espírito de equipe e empatia*. Desenvolver o diálogo com os discentes. [...] A *metodologia ativa e o diálogo* favorecem o processo de ensino e aprendizagem, de forma a proporcionar aos discentes a autonomia [...] (R26-Q10, n.p, itálico nosso).

As relações interpessoais com alunos, por vezes, são associadas a tendências metodológicas e/ou a abordagens de ensino para confirmar a resignificação da teoria na prática. Porém, os futuros professores apresentam dificuldades para estabelecer relações entre teoria e prática na condução das relações interpessoais no contexto escolar. O registro a seguir ilustra o que destacamos anteriormente: “Algumas matérias nos proporcionam entender o lado psicológico do discente, o que permite juntarmos teoria e prática” (R80 – Q10, n.p). Dizer que a teoria e a prática andam juntas é recorrente, porém não há detalhamento de como isso ocorre.

Ainda sobre os saberes da comunicação escolar, podemos destacar a seguinte resposta, que faz referência à interação com os alunos das escolas-campo, à criatividade, à desenvoltura e /ou às possibilidades metodológicas, para estabelecer uma linguagem

mais acessível ao público alvo:

[...] Através dessa curiosidade, *pode explorar experiências realizadas por mim e pelos meus colegas de faculdade*, de forma a mostrar como determinado assunto poderia ser aprofundado, pode demonstrar equações, *dando um significado maior para aquelas letras* que segundo eles eram “difíceis e sem sentido” e o mais importante, *utilizar de uma contextualização pertinente para tal público*, mostrando em muitos dos casos, que a matemática é apenas uma linguagem de aplicação da física e não um empecilho (R29-Q11, n.p, itálico nosso).

A seguir, para trazermos à tona dizeres dos ex-pibidianos acerca de saberes específicos da prática docente, selecionamos excertos de registros que evidenciaram, de alguma forma, tendências metodológicas e abordagens de ensino desenvolvidas no PIBID e cujas características são próprias de discussões realizadas na formação de professores, isto é, nos cursos de licenciatura.

O excerto a seguir traduz a utilização de uma tendência metodológica no ensino da matemática: a resolução de problemas. No questionamento sobre possíveis articulações entre teoria e prática, o aluno registra “Uso da *Resolução de Problemas*, por exemplo, durante as atividades preparatórias para a OBMEP” (R56-Q11, 2020, n.p). O registro do ex-pibidiano não menciona a forma como a teoria e a prática se articulam, considerando tal tendência metodológica. Novamente é possível observar que alguns participantes do Programa reconhecem a ressignificação da teoria na prática, no entanto, não distinguem nem mesmo exemplificam como ela ocorre. Não há menções sobre teóricos como, por exemplo, o matemático George Pólya<sup>1</sup> ou outros, para falar sobre a metodologia de resolução de problemas.

Sobre possíveis ressignificações da teoria na prática, por meio das atividades desenvolvidas no PIBID, destacamos adiante outros registros que elucidam saberes específicos da prática docente e que contribuem para exemplificar a possibilidade de tais ressignificações. Neles aparecem menções que trazem nuances de tendências metodológicas no ensino:

[...] montando *planos de aula, seqüências didáticas, fazendo diagnóstico nos alunos para descobrir qual conteúdo necessitava ser trabalhado. Observando a confirmação de teorias* que apresentam a individualidade dos alunos como algo bom, que buscam trabalhar os pontos fortes deles e não homogeneizar, como a educação tradicional busca, vendo a necessidade de seguir *modelos inovadores* (R58-Q11, n.p, itálico nosso).

Isso é algo que ocorreu principalmente durante as monitorias onde foi possível *utilizar e validar certas metodologias de ensino aprendidas em aulas*. Além disso, foi observar certos *aspectos discutidos em didática, ao ponto de poder utilizar exemplos dos acontecimentos* que ocorreram no contexto do PIBID durante discussões e debates em sala de aula (R91-Q11, n.p, itálico nosso).

<sup>1</sup> George Pólya, autor do livro *How to solve it* publicado em 1945 pela Universidade de Princeton, traduzido no Brasil na década de 1970 como *A arte de resolver problemas*, um dos clássicos da literatura acadêmica que envolve a resolução de problemas no ensino de matemática.

Em outros registros, foi referenciada pelos ex-pibidianos a utilização de diferentes metodologias abordadas nas licenciaturas do IFMG nas escolas-campo como, por exemplo, trabalhos em grupo (espírito de equipe), metodologias ativas, dialogicidade (Freire, 1996), resolução de problemas, sequências didáticas (Brousseau), avaliação diagnóstica, dentre outras. Ademais, alguns ex-pibidianos procuraram mostrar associações entre possíveis metodologias de ensino discutidas nas licenciaturas e suas possibilidades de implementação em sala de aula por meio do PIBID.

Há também registros que enfatizam possíveis reflexões sobre a prática docente e que permitem integrar teoria e prática nas discussões sobre especificidades da profissão. Há casos em que os ex-pibidianos se referem a possíveis discussões, em aulas da disciplina Didática, sobre as ações ou observações possibilitadas pelo PIBID nas escolas, reforçando a ideia de um ensino prático reflexivo (SCHÖN, 2000), por meio da troca de experiências entre os formadores de professores e as ações e reflexões promovidas pelos professores em sua formação inicial.

Outros registros, ainda, sinalizam que a teoria e prática estão interligadas na construção e na utilização de material didático, no desenvolvimento de experimentos e oficinas, na utilização de jogos didáticos, nas técnicas de alfabetização, além de outras abordagens que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Os registros seguintes exemplificam como tais menções se apresentam:

Ao desenvolver atividades teóricas, sabemos que não é apenas suficiente para o *ensino significativo*. Neste sentido o *PIBID nos mostra uma forma de fazer o casamento entre a teoria e o que é vivenciado*, com isso na maioria das nossas atividades *desenvolvemos experimentos de forma a ocasionar o casamento entre a teoria e a prática* (R2-Q11, n.p, itálico nosso).

Nas diversas oficinas aplicadas durante o projeto podemos experimentar várias propostas de articulações, utilizando das leituras propostas por nossos professores, pode colocar em prática alguns aspectos técnicos, entre esses se destacam o *“método” de alfabetização de Freire, e a teoria de aprendizagem de Vygotsky*. (R17-Q11, n.p, itálico nosso).

[...] sempre com as *orientações à luz das teorias* para que assim pudesse efetuar da melhor forma possível as atividades realizadas. Por exemplo, *entendia que era de suma importância compreender e entender a fase da vida em que as crianças se encontravam*, para assim atendê-las em todos os aspectos. *As atividades eram pensadas de forma lúdica e didática*, com suas metodologias para assim, ter um trabalho produtivo e objetivo (R61-Q11, n.p, itálico nosso).

Embora a prática seja mais complexa que a teoria de fato, *o preparo prévio nas disciplinas*, como por exemplo: *didática, projetos de ensino, avaliação das aprendizagens*, foram importantes para fazer com que nossos projetos nas escolas fossem entregues aos alunos da melhor maneira possível, e compreendendo melhor o processo de ensino e aprendizagem deles (R90-Q11, n.p, itálico nosso).

Outras respostas apontam leituras sobre Paulo Freire e Maria Montessori, que

auxiliaram em ações no decorrer das atividades em sala de aula. Há, também, registros que mencionam estudos sobre psicologia como auxiliar no desenvolvimento e na compreensão da relação com o aluno. Tais excertos evidenciaram a relevância de entender e aplicar conhecimentos da psicologia e de teorias de aprendizagem<sup>2</sup>. Nesta perspectiva, saberes específicos da prática docente foram associados, por vezes, com o entendimento sobre os estágios cognitivos descritos em Piaget, ou com a teoria comportamental (Behaviorismo). Pelos depoimentos analisados, entendemos que tais conhecimentos podem ser compreendidos como parte integrante de saberes específicos da prática docente desses futuros professores.

Muito embora os ex-pibidianos identificassem que a ressignificação da teoria na prática era factível nas atividades desenvolvidas no PIBID, eles tiveram dificuldades de registrar como ocorria tal ressignificação. Obtivemos 74 menções a metodologias ou aplicações de teorias que são abordadas nos cursos de licenciatura. Conforme já elucidado, há depoimentos que permitem distinguir os saberes da comunicação escolar, os saberes das relações interpessoais e os saberes da prática docente como elementos constituintes do que se caracteriza o fazer e o ser professor.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os excertos analisados evidenciaram elementos que constituem os saberes que intitulamos como saberes da comunicação escolar, saberes das relações interpessoais e saberes da prática docente. A ressignificação da teoria na prática, no que diz respeito aos saberes da comunicação escolar e das relações interpessoais, passa pelas discussões teóricas e metodológicas nos cursos de Licenciatura. Atividades diversas, realizadas na Licenciatura que integram não apenas as disciplinas pedagógicas, mas também as específicas de cursos de diferentes áreas, fazem com que os futuros professores sejam submetidos a situações hipotéticas de sala de aula. Os licenciandos participantes do PIBID têm a oportunidade de levar tais situações hipotéticas para contextos reais. É aí que se faz a interligação teoria e prática, considerando os saberes da comunicação escolar e das relações interpessoais explicitados pelos ex-pibidianos.

Nas salas de aula das licenciaturas os futuros professores produzem e apresentam trabalhos que os colocam em situações de comunicação em público e desenvolvem atividades em equipe. Nos cursos, essas situações são subsidiadas de distintas formas, seja por meio da intervenção dos professores, para adequar as formas de apresentação e interação entre os licenciandos, seja por meio de estudos de metodologias específicas, para comunicação e desenvolvimento da relação interpessoal.

Tais apontamentos inferidos são pressupostos do PIBID no IFMG e foram também nuances que perpassaram os relatos dos alunos nos questionários. Entendemos tais

---

<sup>2</sup> Um exemplo observado foi sobre a aprendizagem significativa (David Ausubel), apresentada como parte teórica que subsidiou atividades realizadas no PIBID.

evidências em atividades do Programa como passos importantes para a formação docente, porque demonstram aos licenciandos possíveis cenários de uma sala de aula, revelando caminhos que poderão trilhar, ou parte das complexidades que poderão encontrar em sua futura profissão (TARDIF, 2002). Acreditamos na possibilidade de licenciandos chegarem a desistir de inserir-se na profissão docente, por experiências improficuas relacionadas a estágios ou ao PIBID, porém, nesta pesquisa não identificamos essa situação.

No que diz respeito aos saberes da prática docente, evidenciam-se, nos depoimentos dos discentes pesquisados, apontamentos para tendências metodológicas e abordagens de ensino que permitem ressignificar a teoria na prática docente. Importa ressaltar que, muito embora os ex-pibidianos confirmem a ressignificação da teoria na prática, eles, muitas vezes, apresentam dificuldades em dizer como isso acontece. As respostas apresentadas nos questionários não mostram, em sua maioria, particularidades que permitam identificar como, precisamente, eles associam a teoria às práticas em sala de aula.

Além disso, constatamos que ex-pibidianos também deixam transparecer conflitos associados à dicotomia entre teoria e prática. Conforme anotações no diário de campo, nas escolas parceiras, por vezes, são comuns algumas enunciações de professores supervisores apontando que a teoria não funciona na prática. Enunciados do tipo: “A teoria só funciona no papel, pois na prática a realidade é outra” são recorrentes entre professores já experientes. Tais dizeres podem colocar os licenciandos, futuros professores, em situação de conflitos. Como eles ainda estão em processo de formação inicial, dizeres desse tipo podem causar sérios impactos para uma possível procura de ressignificação da teoria na prática.

Por mais que respeitemos tais enunciados, que se referem à importância da prática docente e aos saberes ligados a ela, devemos enfatizar a importância de definir bases teóricas para desenvolver quaisquer atividades que impliquem metodologias, práticas de ensino e o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, entendemos que as evidências observadas nesta pesquisa apontam indícios que constituem características do saber docente. Entendemos que esse saber docente se configura como um saber plural, formado por combinações de saberes oriundos de uma formação profissional composta por saberes da experiência, das disciplinas e dos currículos (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Assim, podemos afirmar que o PIBID apresentou, em sua constituição e implementação, potencial para conduzir tais saberes em níveis iniciais de uma formação do saber profissional docente, um dos objetivos do PIBID. E teve como referências as experiências desenvolvidas no âmbito do Programa, permeadas pelas teorias e pelas metodologias discutidas em seus cursos de graduação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 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 República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acesso em: fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (org.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvona Sessions. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática**: Percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo-RS, v. 1, n. 2, p. 64-72, out.-dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LÜDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

PAZ, Mônica Lana da; CAMARGOS, Chrisley Bruno Ribeiro. O papel do PIBID na formação do professor de matemática. In: CAMPONES, Kelly Cristina (org.). **A interlocução de saberes na formação docente**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019. v. 2. cap. 9. p. 90-101. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/08/E-BOOK-A-Interlocucao-de-Saberes-na-Formacao-Docente-2-1-1.pdf>>. Acesso em: fev. 2022.

R3-Q10; R20-Q10; R26-Q10; R33-Q10; R40-Q10; R44-Q10; R80 – Q10; R95-Q10; R2-Q11; R17-Q11; R29-Q11; R56-Q11; R58-Q11; R61-Q11; R90-Q11; R91-Q11. **Questionário**. Belo Horizonte (Minas Gerais), 15 fev. 2020.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, José Fernandes da; DIAS, José Silvino; GONÇALVES, Sandro Salles; DOMINGOS NETO, Silvino; BICALHO, Jossara Bazílio de Souza; SILVA, Danielli Ferreira (org.). **O PIBID e a formação de professores no IFMG**: entre histórias e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação, ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, p. 1-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. Trad. de Léa Pinheiro Paixão. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215-233, 1991.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ambiente virtual 116, 159, 162, 166, 167, 168

Análise do comportamento 20, 21, 22, 23, 25, 26

Anos iniciais do ensino fundamental 26, 204, 205, 206

Antiguidade 139, 141, 142, 148, 149

Aprendizagem 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 40, 47, 49, 52, 64, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 91, 92, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 116, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 144, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 227, 234, 235, 241, 242, 243, 245, 246, 249, 251, 252

Avaliação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 68, 83, 90, 95, 102, 108, 109, 111, 112, 115, 118, 119, 120, 175, 189, 200, 210, 211, 214, 215, 216, 234, 235

### C

Ciências 12, 20, 26, 30, 32, 33, 37, 39, 41, 42, 80, 86, 93, 94, 128, 149, 182, 202, 203, 221, 253

Contexto remoto 151, 156

Cotidianos 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240

Crise sanitária 182, 183, 189, 195, 200, 201

Currículos 4, 7, 14, 22, 91, 99, 104, 157, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 230, 232, 239, 240, 252

### D

Dislexia 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Diversidade 18, 76, 77, 117, 128, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 168, 172, 177, 203, 224, 246

Docente 1, 2, 4, 5, 6, 7, 24, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 59, 67, 70, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 140, 150, 152, 153, 157, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 200, 201, 202, 220, 223, 227, 228, 230, 233, 234, 238, 239, 240, 248, 253

### E

Educação bancária 12, 13, 14

Educação física 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 170, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 181, 226



Educação infantil 10, 12, 45, 47, 48, 49, 54, 121, 122, 126, 127, 181, 215, 241, 246, 250, 252

Educação superior a distância 107, 109, 119

ENADE 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120

Energia nuclear 30, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42

Ensino 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 51, 56, 59, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 97, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 135, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 211, 212, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 227, 230, 231, 232, 239, 241, 253

Ensino fundamental 4, 5, 26, 27, 29, 44, 128, 142, 151, 152, 153, 157, 158, 170, 171, 172, 173, 174, 180, 181, 204, 205, 206, 211, 216, 218, 219, 220, 241

Ensino superior 76, 77, 80, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 118, 119, 120, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 253

Ensino-aprendizagem 20, 21, 22, 23, 25, 26, 92, 111, 116, 171, 175, 182, 185, 186, 187, 193, 195, 200, 201, 205, 212, 214, 227

Escola 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 24, 26, 27, 28, 29, 37, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 51, 52, 63, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 77, 80, 84, 86, 93, 94, 97, 121, 122, 123, 126, 128, 130, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 155, 157, 158, 168, 171, 172, 174, 176, 177, 180, 181, 208, 209, 210, 211, 216, 217, 223, 224, 225, 226, 228, 232, 234, 236, 237, 239, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 250, 251

Estágio supervisionado obrigatório 76, 77, 80, 83, 85

Estudantes 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 27, 28, 29, 43, 44, 45, 83, 89, 92, 95, 96, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 147, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 214, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 242, 243, 246, 247

## **F**

Famílias 28, 29, 67, 68, 71, 72, 121, 122, 123, 126, 141, 144, 145, 147, 193

Formação de professores 1, 20, 23, 26, 56, 57, 72, 76, 80, 81, 84, 86, 89, 92, 101, 105, 150, 151, 159, 175, 216, 220, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 241, 242, 248, 251, 252, 253

## **H**

História 12, 13, 18, 25, 28, 31, 32, 34, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 66, 78, 79, 89, 123, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 149, 150, 210, 228, 240, 244, 245, 248, 249, 250, 251

Humanizada 12, 200

## I

Imprensa periódica 56, 58, 65

## J

Jogos cooperativos 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

## L

Língua portuguesa 1, 5, 24, 26, 61, 81, 149, 151, 153, 154, 155, 190

Linguagem escrita 47, 48, 51, 52, 54, 217

Literatura indígena 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138

## M

Medievos 139

Mudanças 1, 6, 25, 27, 28, 60, 77, 108, 111, 143, 146, 157, 171, 182, 184, 186, 187, 188, 193, 199, 200, 245

## O

Opressor 12, 14, 16, 18

Oprimido 12, 14, 15, 16, 18, 19

## P

Pandemia 27, 28, 36, 44, 67, 151, 152, 156, 157, 173, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203

Pedagogia histórico-crítica 30, 32, 42

Pedagogia libertadora 12, 16

PIBID 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 253

Prática docente 24, 39, 40, 41, 59, 84, 88, 90, 92, 93, 94, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 173, 174, 180, 202, 223, 239

Professor 1, 3, 8, 9, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 40, 41, 43, 44, 54, 61, 62, 67, 68, 70, 71, 73, 78, 82, 83, 84, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 110, 116, 121, 122, 128, 129, 130, 133, 136, 140, 141, 142, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 168, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 189, 193, 197, 200, 204, 206, 211, 212, 213, 214, 216, 223, 226, 230, 231, 234, 235, 238, 239, 241, 248, 253

PROSUB 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42

## Q

Qualidade 4, 5, 6, 7, 9, 10, 15, 51, 65, 72, 77, 79, 84, 85, 86, 92, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 140, 141, 148, 153, 168, 173, 181, 185, 188, 194, 195, 198, 201,

212, 223, 231, 235

## **R**

Realismo nominal 47, 48, 49, 52, 53

Residência pedagógica 76, 151, 152, 153, 157, 158

Respeito 5, 9, 13, 17, 21, 50, 56, 58, 68, 71, 73, 74, 77, 90, 94, 103, 104, 117, 124, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 145, 153, 156, 172, 177, 200, 223, 226, 230, 231

Ressignificação 88, 90, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 104

Revistas pedagógicas 56, 59

## **S**

Saberes docentes 23, 88, 92, 99, 106, 239

Sala de aula 8, 16, 22, 28, 29, 44, 49, 52, 84, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 117, 121, 123, 128, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 152, 156, 157, 158, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 185, 186, 192, 193, 197, 204, 212, 213, 225, 243, 247, 248, 249

## **T**

Tertúlias dialógicas 67, 68, 71, 72, 73, 74

## **U**

UFPI 61, 107, 108, 109, 110, 113, 118, 119

## **V**

Valorização cultural 128

Valorização da docência 76, 78

# Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

# IV



 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 @atenaeditora  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)





  
Ano 2022

# Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

# IV



 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 @atenaeditora  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

  
Ano 2022