



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA – LTDA
FACULDADE DE ITAITUBA – FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

JOICE MARTINS DA SILVA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID): um Relato de experiência na disciplina de
Ciências do Ensino Fundamental**



Itaituba – PA

2022

JOICE MARTINS DA SILVA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID): um Relato de experiência na disciplina de
Ciências do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção de nota do
título de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Ma. Maria Danielle Lobato
Paes.

Itaituba – PA

2022

JOICE MARTINS DA SILVA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID): um relato de experiência na disciplina de
Ciências do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção de nota do
título de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Ma. Maria Danielle Lobato
Paes.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____ Nota: _____
Profa. Maria Danielle Lobato Paes, Mestra.

Avaliador: _____ Nota: _____
Profa. Caren Alessandra Kluska, Mestra.

Avaliador: _____ Nota: _____
Profa. Andressa Diniz Simões de Almeida, Especialista.

Resultado: _____ Média: _____

Data: 07 de abril de 2022.

A Deus e toda minha família em especial ao meu pai Josafá que foi um dos maiores incentivadores e apoiadores sem ele eu não teria chegado até aqui. Dedico-lhes essa conquista como gratidão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter me sustentado até aqui, me dando força, coragem para concluir mais uma fase da minha vida. À minha família meu pai Josafá, minha mãe Maria Sandra, minha avó Aldenora, minhas irmãs Juliane, Larissa e Maisa. À minha sogra Suraia, meu companheiro João Victor e minha filha Alana Victória por toda ajuda, incentivo, força e apoio.

Aos meus colegas de turma, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado e por todo o companheirismo ao longo deste percurso.

À professora Maria Danielle Lobato Paes, por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação. Pelos ensinamentos, instruções, paciência e apoio nessa importantíssima fase.

A todos os professores que fizeram parte de toda minha jornada, por todos os conselhos, pela ajuda e pela paciência com a qual guiaram o meu aprendizado.

A Faculdade de Itaituba que foi essencial no meu processo de formação profissional, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos do curso.

Ao PIBID, a escola, os alunos, pela experiência e contribuição na minha formação

RESUMO

A experiência tanto discente, quanto já docente, levou a percepção de que as relações de ensino/aprendizagem, ações metodológicas e de interação que devem ser estabelecidas em âmbito educacional, ainda são encaradas como conteúdo programático complexo para a devida compreensão do bolsista. O presente estudo tem como objetivo geral: relatar as experiências vividas no PIBID (Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência). Os objetivos específicos correspondem a: investigar o PIBID e a sua funcionalidade para formação no magistério; descrever sobre o estágio através do PIBID e o seu aprimoramento para a prática de formação docente; relatar a experiência como pibidiano através da participação no programa. Quanto aos aspectos metodológicos trata-se de uma pesquisa de natureza básica e de caráter objetivo exploratório, descritivo na modalidade relato de experiência com abordagem qualitativa. Quanto aos resultados descreve a experiência sobre a escola-campo; vivências das fases do PIBID que contribuíram na formação acadêmica; as atividades desenvolvidas; apresentação das etapas do PIBID: ambientação, observação, corregência e regência e os desafios e dificuldades. Dessa forma, é possível ver futuramente um profissional com vasta experiência e com enorme capacidade de aprendizado. Evidencia-se que o trabalho do educador não se restringe apenas a sala de aula, mas em qualquer lugar na qual há aplicação e valorização da educação e sendo assim, para que o mesmo possa dar continuidade aos processos de formação continuada e os futuros professores possam conseguir uma formação que sonde as especificidades do trabalho.

Palavras-chaves: Relato a experiência. PIBID. Formação continuada.

ABSTRACT

The experience of both students and teachers led to the perception that the teaching/learning relationships, methodological and interaction actions that must be established in the educational scope, are still seen as complex program content for the scholarship holder to understand properly. The present study has the general objective: to report the experiences lived in PIBID (Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching). The specific objectives correspond to: investigating the PIBID and its functionality for teacher training; describe the internship through PIBID and its improvement for the practice of teacher training; report the experience as a Pibidiano through participation in the program. As for the methodological aspects, it is a research of a basic nature and of an exploratory objective character, descriptive in the experience report modality with a qualitative approach. As for the results, it describes the experience of the school-field; experiences of the PIBID phases that contributed to the academic formation; the activities developed; presentation of the stages of PIBID: setting, observation, co-regency and regency and the challenges and difficulties. In this way, it is possible to see a professional with extensive experience and enormous capacity for learning in the future. It is evident that the educator's work is not restricted to the classroom, but in any place where there is application and appreciation of education and, therefore, so that it can continue the processes of continuing education and future teachers can obtain training that probes the specifics of work.

Keywords: Report the experience. PIBID Continuing training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID.....	10
2.2 FUNÇÃO DO PIBID	15
2.3 ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DOCENTE	17
2.4 O ESTÁGIO: TEÓRIA E PRÁTICA	22
2.5 TEORIA E PRÁTICA X FORMAÇÃO DOCENTE.....	27
3 METODOLOGIA	29
3.1 NATUREZA, OBJETIVO, ABORDAGEM E PROCEDIMENTO TÉCNICO.....	29
3.2 COLETA DE DADOS	30
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
4.1. A EXPERIÊNCIA NO PIBID	32
4.2.1 AMBIENTAÇÃO	33
4.2.2 OBSERVAÇÃO	36
4.2.3 CORREGÊNCIA.....	38
4.2.4 REGÊNCIA.....	40
4.5 DESAFIOS E DIFICULDADES.....	44
5 CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) parte da seguinte problematização: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do governo federal que oferece Bolsas de Iniciação à Docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.

A experiência tanto discente, quanto já docente, levou a percepção de que as relações de ensino/aprendizagem, ações metodológicas e de interação que devem ser estabelecidas em âmbito educacional, ainda são encaradas como conteúdo programático complexo para a devida compreensão do bolsista.

Justifica-se a pesquisa quanto ao assunto abordado como relevante para a graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, visto que, o licenciado precisa ter em mente que sua formação vai além do domínio de conteúdos inerentes as modalidades de ensino e suas séries. Além do mais, com o auxílio do PIBID o futuro docente terá a oportunidade de vivenciar as situações cotidianas da profissão, conhecer de perto as dificuldades e barreiras da educação, além de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial.

Mediante o exposto, refletiu-se que conforme os apontamentos de Campelo (2017) os bolsistas/estagiários são envolvidos de maneira coletiva, no decorrer de sua participação no programa, do planejamento e desenvolvimento de atividades de aula a criação de projetos interdisciplinares em ciclos contínuos, ou seja, agregando novo valor de informação e expressão, desenvolvimento do pensamento crítico, analítico e argumentativo, o que contribui para a formação inicial, continuada e pessoal. Portanto, por meio das fases do estágio proporcionado pelo PIBID, torna-se possível esse contato direto com a escola, na qual existem momentos de observação, acompanhamento de aulas, conhecimento da estrutura física da escola e do material de apoio disponibilizados pela instituição.

As questões norteadoras que fomentam a pesquisa compreendem: Qual a funcionalidade do PIBID na escola campo de estágio? Quais as atividades realizadas durante a participação no PIBID? Qual a relevância do PIBID para a formação acadêmica e docente? Qual a articulação entre teoria e prática para a formação

docente? Quais os desafios e dificuldades encontrados durante a realização da experiência prática?

Portanto, o presente estudo tem como objetivo geral: relatar as experiências vividas no PIBID (Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência). Os objetivos específicos correspondem a: investigar o PIBID e a sua funcionalidade para formação no magistério; descrever sobre o estágio através do PIBID e o seu aprimoramento para a prática de formação docente; relatar a experiência como pibidiano através da participação no programa.

Quanto aos aspectos metodológicos trata-se de uma pesquisa de natureza básica e de caráter objetivo exploratório, descritivo na modalidade relato de experiência com abordagem qualitativa. O estudo tem como base a pesquisa bibliográfica respaldada em obras de autores como Aragão (2012), Brasil (1996), Carvalho (2012), Freire (1986), Holanda (2013), Leite (2008), Pimenta (2004) entre outros. Para análise dos dados foram utilizados projetos e relatórios com atividades, aprendizados e experiências desenvolvidas durante a participação no PIBID, ou seja, um relato das experiências vivenciadas na prática educacional.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está dividido em cinco capítulos. Neste capítulo inicial apresenta-se a Introdução. O capítulo 2 – Fundamentação teórica dialoga sobre: O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), a função do PIBID, o estágio curricular e a formação docente, o estágio: teoria e prática e finaliza-se com a distinção e relação da teoria e prática x formação docente. No capítulo 3 têm-se a descrição da Metodologia. No capítulo 4 – Resultados e Discussão descreve a experiência sobre a escola-campo; as atividades desenvolvidas; apresentação das etapas do PIBID: ambientação, observação, corregência e regência e os desafios e dificuldades enfrentados e sanados ao longo do programa. Na sequência apresenta-se a Conclusão da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

O Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, pelo Ministério da Educação e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo decreto 6755/2009, propendendo antecipar o vínculo “entre futuros professores e salas de aula da rede pública por meio da inserção deles nas escolas, integrando, assim, a Educação Superior e a Educação Básica” (RODRIGUES; CYRINO, 2019, p.146).

O programa surgiu durante o período do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, pelo então ministro da educação Fernando Haddad a partir do reconhecimento da falta de bolsas voltadas para formação inicial docente. A finalidade do programa “é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica” (CAPES, BRASIL, 2021).

O PIBID busca, ainda, capacitar bons profissionais docentes, melhorando a educação e simultaneamente deixar como ensinamento que a Iniciação à Docência é uma das etapas importantes “no processo de aprender a ser professor e, sem dúvidas, é uma etapa permeada de desafios para os quais, nem sempre, o curso de formação inicial preparou o professor para enfrentá-los” (TINTI, 2012, p. 79).

O PIBID tem como preferência, preparar e incentivar estudantes de licenciatura que estão no início da graduação, pois esse incentivo facilita no aprendizado na formação acadêmica como todo, e contribui na capacitação profissional do estudante auxiliando na real escolha da graduação e possibilitando a não migração de curso. Ressaltar-se que existem pesquisas que indagam sobre o PIBID e o fato de que sua contribuição vai além da formação inicial, chegando à formação continuada, isso, pela aproximação e envolvimento entre os discentes dos cursos de licenciatura e docentes da rede pública de Ensino Básico.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. (CAPES, BRASIL, 2021).

Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e físico, química, biologia e matemática para o ensino médio (CAPES, BRASIL, 2021).

O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (CAPES, BRASIL, 2021).

De acordo com Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES BRASIL, 2021), o PIBID tem os seguintes objetivos:

- Estimular a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- Colaborar para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, proporcionando a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, adequando-os nas oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que vão em busca da superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Impulsionar as escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Cooperar para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, abrangendo a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Evidencia que o debate sobre os programas de formação de professores, sobre o contexto das interações sociais e culturais, nas quais a formação do professor, o ensino e a aprendizagem estão inseridos.

As propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Os

estabelecimentos devem ter firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID em atividades nas escolas públicas (CAPES, BRASIL, 2021).

Dessa forma, além de possibilitar a oportunidade de participação dos alunos de nível superior no contexto educacional, é também de incentivar a formação docente, aumentar a qualidade da formação inicial e principalmente de articular a parceria entre ensino superior e educação básica.

Rodrigues (2015, p. 81) infere que o programa desde o seu primeiro edital lançado em 2007 “vem sendo reconhecido como uma proposta significativa para o incentivo e valorização do magistério e do aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica”. Considerando-se que, após ter sido intercalado, em 2007, com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de Ensino Superior, espalhou-se formidavelmente, desenvolvendo alcance para as Universidades Públicas e privadas, aderindo todas as licenciaturas.

Os saberes profissionais que os alunos estagiários consideram necessários são os saberes curriculares que englobam o conhecimento teórico e o domínio do conteúdo, as competências profissionais complexas que envolvem principalmente a área emocional e por último consideram necessário o conhecimento pedagógico que é essencial para planejar uma boa aula utilizando recursos que possibilitem a mediação adequada ao conteúdo (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.80)

Assim sendo, é perceptível a importância da introdução do acadêmico no seu lócus de atuação, essa inserção possibilitará ao futuro profissional, construir, organizar e edificar os saberes por intermédio da observação e prática, de modo a garantir a estruturação da sua identidade profissional desde o princípio da formação.

O programa conta com o auxílio de um professor supervisor que esteja atuando na escola-campo para acompanhar o grupo de bolsistas, orientando e dando-lhes apoio necessário para que possam realizar as atividades propostas pelo docente coordenador do subprojeto.

O Pibidiano ao participar do programa, geralmente na primeira metade do curso, acaba conhecendo o seu lócus de trabalho que é a escola em que o mesmo será inserido, além dos documentos norteadores do trabalho educacional, a rotina e as limitações que a instituição enfrenta. É possível, ainda, compreender a realidade da educação básica, e é possível que o bolsista reflita e problematize teoricamente

todas essas questões relacionando teoria e prática, bem como se identificando ou não com esse ambiente logo no início do seu percurso de formação.

Para Almeida e Pimenta (2014, p. 84) “a profissão está em constante construção, e nela os saberes somente ganham sentido em situações reais”. Por isso, o PIBID acaba sendo tão valioso, já que através dele é possível compreender que os saberes docentes são aprendidos a partir da prática profissional, pois a teoria apenas não é suficiente para que haja a abrangência de todos os saberes, visto que estão contidos no currículo oculto da sala de aula, como por exemplo, o saber pedagógico.

Esses saberes geralmente são adquiridos no ato de aproximação com o ambiente escolar, no que tange às limitações, no geral, envolvendo a práxis pedagógica, tal como o controle emocional que foi desenvolvido durante as fases do PIBID. Sobre esse pensamento Veríssima (2019, p. 09) “relata que esses saberes que perpassam o conhecimento adquirido teoricamente nos cursos de formação de professores são construídos a partir da relação entre teoria e prática”, ou seja, são estabelecidos com as vivências do dia-a-dia escolar e contribuem para que o discente/estagiário possa saber lidar com determinadas situações.

A experiência que traz consigo esses saberes educacionais é um fator imprescindível no processo de formação docente, pois provêm das situações lógicas do trabalho, da personalidade e experiência profissional. Entretanto, essa formação tem sido insuficiente “porque os professores não se sentem preparados para lidar com os desafios diários do contexto escolar, pois as disciplinas ofertadas na sua formação são dissociadas da prática” (HOLANDA; SILVA, 2013, p. 10).

Essa formação acaba desvinculando-se da realidade escolar e os seus conteúdos se diferem da prática. Pimenta (2006, p. 6) acredita que a formação de professores está muito desvinculada da realidade escolar e os conteúdos estudados se diferem com relação à prática. Afirma que “o currículo de formação se têm constituído de um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem nexos com a realidade”. Dessa forma, as teorias estudadas estão cada vez mais isoladas e quando o docente se depara com a realidade escolar precisa reformular seus conhecimentos de acordo com a necessidade.

Vale ressaltar que os benefícios do PIBID não se limitam apenas às escolas parceiras. O projeto além de promover a formação inicial aos discentes estagiários também se atentam a formação continuada dos professores supervisores “mostrando-

lhês posicionamentos diferenciados para alcançar correções para as deficiências atuais causadas por um ensino tradicional que impede os avanços para uma formação docente de qualidade” (HOLANDA; SILVA, 2013, p. 9).

O programa possibilita também melhoria no currículo devido ao aprimoramento do conhecimento científico e escrito de trabalhos proporcionados. Toda essa interação entre alunos, acadêmicos, escolas e supervisores se transforma em experiência da qual todos os bolsistas tem a oportunidade de vivenciar.

Tais formações e auxílios garantem uma formação de qualidade, além de possibilitar atualização contínua no processo de ensino/aprendizagem do docente. Por se tornar um instrutor reflexivo, e este será capaz de refletir sobre suas atitudes com a intenção de aprimorar a práxis educacional e sua visão crítica. Seguindo essa linha de pensamento, Perse e André (2012, p. 49):

[...] a formação do professor pesquisador significa proporcionar a construção de uma forma de pensar curiosa, observadora, reflexiva e analítica. Ou seja, há um entendimento de que os futuros professores devam saber como investigar os conteúdos do campo disciplinar e da docência; tendo a capacidade de elaborar questões, de formular hipóteses, de selecionar e articular dados, levando à construção de um pensamento reflexivo e investigativo.

Esse processo de qualificação do ensino que é possibilitado pelo PIBID se relaciona ao rompimento do tradicionalismo pedagógico ainda vigente nas redes públicas de ensino, “para a adesão a uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural a fim de proporcionar conhecimentos mais significativos para todos os envolvidos” (RAUSCH, 2013, p. 632-633). Assim, essa política de formação é capaz de auxiliar e favorecer de forma significativa a qualidade dos profissionais em formação.

Portanto, fica claro que o PIBID surgiu não apenas para garantir um processo de formação inicial aplacador, mas também para de docentes cientes do contexto escolar que atuarão profissionais com postura investigativa e reflexiva acerca da própria prática docente com olhar crítico e pesquisador.

2.2 FUNÇÃO DO PIBID

O PIBID é um programa que contribui para a formação dos futuros profissionais da educação, com o objetivo de qualificá-los, inserindo na realidade do ambiente escolar, possibilitando uma vivência com a realidade da sua futura área de atuação. Para Rausch (2013) o estagiário ao chegar à escola encontra um confronto de ideologias, entre as teorias estudadas na universidade e a realidade escolar. Diante disso, justifica-se a necessidade da vivência do acadêmico no ambiente escolar, para perceber as suas necessidades e buscar ferramentas adequadas para solucionar os possíveis problemas. Assim, o educador deve:

Ter habilidade para organizar e transmitir esse saber, mediante uma ação teórico-prática, ou seja, a fundamentação teórica ligada à ação, para ela o termo bem é que faz toda a diferença, mantém um grau de importância central, assumindo um cunho ético em relação à competência do professor. Sendo assim, entendemos que o professor não deve ser, simplesmente, um mero transmissor de conteúdos e sim um mediador que propõe ao seu aluno a reconstrução dos saberes. Desta forma, as competências passam a direcionar o trabalho docente, devendo ser colocadas como prioridade para melhores resultados (CANAN, 2012, p. 4).

Dessa forma, o PIBID visa qualificar os futuros profissionais educadores as escolas públicas. Essa qualificação acontece através de projetos e subprojetos que estejam ligados às instituições de ensino superior que os propõe. Uma vez que o “docente chega à escola com seus ideais e entra em choque com uma dicotomia entre teoria e prática, cuja distinção ainda é recorrente em algumas realidades tanto da Educação Básica como na Educação Superior” (RAUSCH, 2013, p. 626).

Para alguns acadêmicos bolsistas a qualificação do ensino propiciada pelo PIBID está relacionada ao rompimento do tradicionalismo pedagógico ainda vigente nas redes públicas de ensino, para a adesão a uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural a fim de proporcionar conhecimentos mais significativos para todos os envolvidos (RAUSCH, 2013, p. 632-633).

Com o auxílio do Programa, esse primeiro contato com a realidade escolar ajuda os licenciados a obterem ferramentas que os possibilitem trabalhar positivamente, adquirindo experiências e conseguindo vencer os problemas do dia a dia escolar. De fato, o PIBID enquanto parte constituinte de uma política intencionada

a qualificar o processo de formação docente, além de agir em favor do enaltecimento da carreira, cede aos bolsistas à prática, o contato com a realidade escolar e ajuda também como uma fronteira para que os discentes tenham aplicabilidade de decidir se realmente querem prosseguir na carreira de professor.

Ressalta-se, que o mais importante é o fato de que o programa estimular e instrumentaliza para a superação dos problemas históricos existentes na educação brasileira, o que no futuro pode acabar contribuindo para o crescimento da qualidade das escolas da rede pública. Nesta visão, (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p.156) indagam que o PIBID como “uma das políticas públicas de formação de professores mais importantes realizadas nas últimas décadas e que oportuniza, sobretudo para as Licenciaturas, consolidar o processo de acesso e permanência de seus graduandos”.

O programa retribui ainda no processo de entrar em sala de aula, pois cada experiência gera uma oportunidade de observar e absorver as vertentes que viabilizam uma reflexão acerca dos métodos utilizados e sua permanente adequação a cada particularidade, além de reafirmar a escolha profissional. O mesmo proporciona também a realização de atribuições contidas nas diretrizes que definem as competências de um educador, que nem sempre os educadores inseridos na realidade da rede pública conseguem desempenhar durante sua carga horária, que apesar de estar regulamentada nem sempre ocorre devido às condições precárias as quais os profissionais estão submetidos.

O PIBID a cada dia torna-se uma realidade concreta no campo da política educacional de formação de educadores, proporcionando aos futuros educadores uma associação indispensável entre teoria e prática, para a construção de sua identidade enquanto profissional da educação.

Portanto, é perceptível que o programa é de suma importância para a formação docente, já que, o mesmo acaba servindo como um divisor de águas para identificação e construção da formação profissional. Além de, também, agir como um campo auxiliador que visa ampliar os conhecimentos práticos e teóricos, construir um olhar mais amplo em relação às especificidades do âmbito escolar, aperfeiçoar a formação continuada e buscar novas estratégias para moldar à práxis educacional.

2.3 ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

O Estágio supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de docentes. Segundo Oliveira e Cunha (2006), o Estágio Supervisionado é uma atividade que propicia ao aluno adquirir a experiência profissional que é relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho. É uma atividade obrigatória que deve ser realizada pelos alunos de cursos de Licenciatura e deve cumprir uma carga horária pré-estabelecida pela instituição de Ensino.

O estágio é a ação pedagógica temporária que pretende aproximar a teoria da prática, visando à descoberta da criatividade, independência, caráter e a preparação de discentes que se encontram presentes ao ensino regular e almejam um trabalho fértil futuramente. Para Barreiro e Gebran (2006) o estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular.

A partir dessa concepção fica esclarecido que o Estágio Supervisionado é um campo no qual se conquista os conhecimentos prévios da profissão Docente e de construção de identidade profissional. Segundo Pimenta e Lima (2004) o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera a atuação e do processo de formação.

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26).

Dessa forma, o estágio se caracteriza como uma atividade capaz de atribuir conhecimentos específicos que possibilitam a revelação das habilidades a serem executadas no período das experiências em âmbito escolar e estabelece também a junção de teoria e prática, o que acaba tornando o discente estagiário um pesquisador.

Carvalho (2012) discorre que o estágio serve para apresentar aos futuros professores condições de detectar e superar de forma simples os problemas

institucionais e de aprendizagem, podendo analisar dados para possibilitar uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e em relação ao seu conteúdo específico.

Apesar de ter a função de ampliar as ideias acerca da práxis em sala de aula, Franco (2012, p. 125) enfatiza que “o estágio não substitui a aprendizagem escolar”. Assim, é através desse saber teórico que o estudante/estagiário entenderá o que será observado, em que participará e como comandará uma sala de aula.

Entretanto, Franco (2012) vincula o estágio aos objetivos do curso, ao conjunto dos conhecimentos interdisciplinares adquiridos na aprendizagem e a prática laboral relativa aos estudos feitos pelos alunos, o que o faz ser entendido como uma extensão do currículo e formação continuada, na capacitação para o trabalho.

Nas concepções de Tardif (2005) o estágio possibilita ao aluno uma leitura da realidade e a construção de proposições de intervenção sobre ela. Desse modo, como se trata de um componente curricular, o estágio acaba incluindo o aluno ao seu primeiro contato ao plano profissional, já que são nestes momentos que se percebem as relações de trabalho, as pressões do mercado, o desemprego e o surgimento de profissões sem regras.

Para Silva (2012) o estágio é uma disciplina independente, que deve ser aplicada em contexto real. O Estágio Curricular Supervisionado substitui, concorrendo para a melhoria da aprendizagem, a simulação de aulas e outras atividades, por uma forma mais afetiva de aplicação da teoria.

Nesse sentido, percebe-se que o estágio apresenta uma singularidade por se situar no mundo da academia e se estender para o mundo do trabalho dando apoio e suporte ao relacionamento entre teoria e prática o que acaba abrindo um espaço para a reflexão sobre as aprendizagens obtidas nas disciplinas vivenciadas durante o curso de formação.

Desse modo, o estágio é o ponto de partida, o qual Franco (2012, p. 43) observa como “a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida.” Assim, no entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais no âmbito do trabalho e da formação, uma ação vivenciada reflexiva e crítica, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que a observação para o acadêmico em processo de formação é um modo utilizado para “aprender a profissão”, ou seja, é

uma forma de se processar um conhecimento já acumulado pelo professor observado e reproduzir ou até mesmo reformular as práticas utilizadas para utilizar em suas futuras práticas.

A partir dessa necessidade, torna-se evidente a importância de projetos educacionais que promovam o avanço da educação básica e uma experiência que estimule o acadêmico a ser um profissional preparado e capacitado à realidade da educação brasileira, inserindo-o no futuro campo de atuação ainda durante a sua formação na universidade, o que possibilitará uma visão crítica reflexiva de suas futuras práticas pedagógicas em sala de aula.

Por isso, a observação se faz importante durante este processo de aprendizagem, pois familiariza o acadêmico com o ambiente escolar e, assim este terá conhecimento de métodos de ensino, além também das obrigações que deverá exercer enquanto educador.

Também é importante a observação, uma vez que contribui para compreensão de que não é necessário somente acumular metodologias. É valioso o domínio de saber aplicá-las, corroborando para o comprometimento mútuo no processo ensino-aprendizagem, pois como explica Oliveira (1997, p. 26-27):

Dentro de todas as tendências metodológicas apresentadas, o papel do professor é fundamental, assim como a consideração com o conhecimento historicamente produzido e o conhecimento vivenciado pelos participantes do processo. Os conteúdos e as ações metodológicas são interdependentes, necessitam-se mutuamente e exigem competência e responsabilidade de todos que se envolvem no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, fica explícito que também deve haver um comprometimento e grande responsabilidade com o processo ensino-aprendizagem para que se alcancem os objetivos propostos. Além disso, é importante que o professor se veja como ator responsável para que este processo aconteça. A partir de então, o docente poderá então envolver o aluno neste processo e ver acontecer um verdadeiro aprendizado, pois, segundo Freire (1996, p. 26) "nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado,".

Assim, a observação permite identificar relações entre professor e aluno que são importantes para o desenvolvimento deste processo, como sujeitos fundamentais

no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Niskier (2006, p. 164), observa que o estágio tem um valor adicional, “pois possibilita o aprimoramento e seu autoconhecimento, conferindo a opção de carreira adquirindo experiências e informações importantes, ajudando o rumo a seguir após a formação”.

Dessa forma, compreende-se que o estágio como uma possibilidade para o ingresso na carreira docente, além de preparar o futuro profissional, no entanto, terá a capacidade de conhecer, aprender e vivenciar a realidade e as dificuldades de uma escola, fazendo com que adquira novos conhecimentos e experimente o que realmente deseja para seu futuro.

No sentido de compreender a prática como imitação de modelos, Pimenta e Lima (2004) descrevem que a partir das observações de profissionais com mais tempo de atuação docente, serve como apredizado e contribui na sua formação prática e a lidar com as situações corriqueiras do dia a dia. Compreende-se, que o exercício de qualquer profissão é prático e se dar na ação da observação, na reelaboração dos modelos da prática ou na adequação de novos modos ou modelos da profissão.

Os autores reforçam que a prática como imitação de modelo muitas vezes acontece a partir da observação e análise crítica do seu modo de ver e analisar a prática de outros profissionais. Fazendo assim com que selecionem aquilo que considere adequado e acrescentem novos modelos de acordo com o contexto nos quais se encontram, pois, cada realidade é diferente.

Segundo Soares (2010) ao analisar relatos de estagiários, afirma que a prática exercida em sala pelo professor experiente, serve como base para formação docente, extraindo a melhor forma de desenvolver sua prática. Durante a realização do período de observação do docente titular da turma na escola campo no PIBID foi possível se reconstruir é aprender com base na observação realizada. Essa estratégia contribui no ensino aprendido pessoal.

Entretanto, Pimenta e Lima (2004) postulam que o estágio não se reduza a uma imitação de modelos ou a uma reprodução dessa prática. Espera-se que o estagiário possa desenvolver criar suas aulas não reduzindo as atividades do estágio apenas como uma imitação da prática da sala de aula.

Pimenta (2012) explica que o professor em formação não está preparado apenas para produzir tarefas práticas, mas é capaz de desenvolver materiais didáticos e transformar o mundo e verificar o que a pedagogia contribuiu para a formação.

Sendo assim, é importante modificar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”. Prática educacional é prática social que tem significado e não pode ser atribuída com receita simples e muito menos que seja confundida com tecnicismos modeladores. É fundamental transcender o senso comum utilizado, superar os sentidos usuais conferidos às práticas pedagógicas condenadas por muitas vezes sem argumentos.

A prática pedagógica é ação política, de cidadania, permitindo formas de ação conduzidas por seus fundamentos, sejam eles filosóficos ou científicos. Dar a entender que devemos fazer pensando e pensar fazendo, ou seja, implicando em uma praxiologia (GATTI, 2013).

Qualquer que seja o contexto que o licenciando esteja participando é de fundamental que o educador em atuação, tenha compromisso e comprometimento com a presença desse sujeito, cuja formação está acontecendo, pois, em termos, o educador acaba interferido nessa realidade, promovendo, mesmo de maneira inconsciente, um ambiente de identificação pessoal nessa relação, sendo modelo de referência para esses futuros educadores.

Portanto, o estágio na formação do docente é uma fase muito significativa, pois a partir do momento em que se está intercalado no âmbito escolar, pode-se exercer tudo o que foi aprendido e debatido durante a Licenciatura, ou seja, praticar toda a teoria aprendida. O ato de estagiar oportuniza colocar em ação os planos de aula, discutir e trocar ideias com os colegas e professores, tanto na faculdade quanto na escola.

Esta metamorfose de experiências é imprescindível na formação de licenciados, pois são nesses instantes que os mesmos podem apresentar suas ideias, dificuldades e suas próprias práticas pedagógicas.

Vale ressaltar, que um docente bem qualificado profissionalmente desempenha o real papel do cidadão dentro do contexto social, à medida que aprende a agir como um agente multiplicador de conhecimentos, contribuindo com a formação de mais cidadãos participativos e possuidores de senso crítico. O Estágio Supervisionado é importante para a aquisição da prática profissional, pois durante esse período o aluno pode colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação. Além disso, o estudante passa a entender a grande importância que tem o educador na formação profissional.

2.4 O ESTÁGIO: TEÓRIA E PRÁTICA

O Estágio Supervisionado é a agregação das ações de ensino-aprendizagem que estão associadas mediante a cultura, ao espaço social, profissional, cultural e prática pedagógica. De acordo com a lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, os estágios são possibilitados e regulamentados em empresas e instituições de ensino, que devem esclarecer as obrigações e participações dos estagiários, deixando em evidência que essa prática de atuação não gera vínculo empregatício de qualquer natureza.

Os termos teoria e prática pairam no mundo dos professores em formação. A legislação apresenta e explica as circunstâncias da teoria e da prática. Com isso, depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, foram propostos muitos esclarecimentos para os termos “prática de ensino”, “estágio supervisionado” “teoria”. Essa compreensão ou diferenciação tornou-se fundamental visto cada um deles tem sua representatividade no universo curricular. No título VI da Lei 9394/96 que se refere aos profissionais da educação encontra-se:

Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço; Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (LEI 9394/96).

Para o discente/estagiário, o estágio é uma colaboração significativa para à sua formação profissional, pois possibilita o primeiro contato com a realidade da sua profissão futura e o preenchimento prático do aprendizado acadêmico. Para a unidade que concede o estágio, há uma contribuição prática e concreta através da execução do discente em benefício do avanço da mesma.

Pimenta e Lima (2010) introduzem que o estágio é a execução da teoria mediante conversas, aprendizados e questionamentos inseridos na realidade prática que afirmam que por meio destas interações no campo educacional que se dar o costume do ensino. A interação e a troca de conhecimentos durante todas as partes do estágio, pois auxilia no conhecimento previo do profissional docente, que contruirá ao exercer a profissão com êxito.

Entre a teoria e a atividade prática, transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968, p. 207).

O questionamento e o interesse em buscar e pesquisar, é a chave do aprendizado, em questão disto surgiu a possibilidade de se relacionar e trocar conhecimentos assim pode-se resumir a docência. A teoria é para questionar e aprender como lidar com a realidade em sala, a prática é para se relacionar com a sociedade educacional, ensinar e aprender, o estágio é estabelecido para os futuros docentes aprenderem como agir, ao passar o conhecimento adquirido, assim cada período realizado se conclui o aprendizado adquirido pelos licenciandos (PIMENTA; LIMA, 2004). Ou seja a citação supracitada digamos que é um resumo da formação acadêmica do processo de ensino aprendizado.

Para Martins (2008) a teoria é aquilo que supõe não ser concreto, que se amontoa durante o modelo de ensino, na descoberta de um caminho mais eficaz. E a prática é o trabalho desenvolvido em sala pelo professor, obedecendo o que é proposto pela escola, cumprindo o compromisso estipulado para com os alunos.

Libâneo (1994) discreve que a prática educacional é um fenômeno social e universal, ou seja, a profissão docente tem uma importância incalculável para sociedade pois é o principal colaborador de formações.

Segundo Pimenta e Lima (2004) a teoria é aprender, saber e conhecer o modo e a forma técnica científica de se comporta na prática, é entender que na docência precisa-se esta sempre buscando novos aprendizados para ensinar, pois o processo de aprendizado desde da graduação a execução da profissão é contínuo. De certa forma a docência é isso, deve-se estar sempre buscando novos conhecimentos nos atualizado é se aprimorando para compartilhar o conhecimento adquirido.

Em todo momento na docência é o planejamento, se organizar durante o período preparatório antes de ir para a escola campo, pois com objetivos e planejamentos serem determinados metas a serem alcançadas. Libâneo (1994) comenta que na teoria são estudados objetivos a serem desenvolvidos na prática. Assim acontece na profissão docente, o professor organiza os objetivos a serem

alcançados com base nos objetivos criado pela escola e então serem executado durante os semestre.

Pimenta e Lima (2010) afirmam que a separação da teoria e prática ocorre decadência nas práticas escolar. Fazendo necessário explicar por que o estágio e teória e prática. Esta afirmação da “separação” da teoria e prática durante a graduação, discorre o fato da teoria se fazer presente desde início da graduação e o estágio (ou seja a parte prática) e realizado apenas nos penúltimos períodos. Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 41):

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. Porém, a dissociação entre teoria e prática é frequente no discurso dos alunos-professores. O estágio é visto/concebido como a parte prática do curso. O estágio é teoria e prática e não teoria ou prática.

A utilização da teoria e da prática é necessária para que através do conhecimento adquirido, o futuro professor consiga aplicá-la de forma coerente e seja capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício.

Couto e Sawitzki (2012) descrevem uma crítica em relação o distanciamento da prática durante a graduação. Defendem que poderiam disponibilizar oportunidades para aproximação prática no processo de formação, trazendo para as instituições projetos de iniciação à docência ou aproxima da ação prática para um conhecimento prévio. Observa-se então o quanto é importante para os educadores, pois essa oportunidade foi disponibilizada no início da graduação aproximando os acadêmicos em formação da parte prática.

Freire (1996) comenta sobre a dissociação teórica e prática, que ao invés deste distanciamento poderia acontecer aproximação máxima entre teoria e prática. Quanto mais próximo à teoria da prática durante a formação, melhor seria o desenvolvimento prático na prática.

Pimenta e Lima (2010) relatam que na década anterior a concepção da suposta separação teórica e prática, essa ideia foi definida que o estágio era o exercício

teórico, pois estudavam a teoria no intuito de chegar o mais perto possível da realidade. Porém na atualidade a intenção é diferenciar a ação da prática.

Conforme análise feita por Barros *et al.*, (2020) na graduação docente a teoria tem como destaque por esta sempre presente, então acabam confundindo e mostram que a prática chega a ser irrelevante. Porém tiveram a conclusão que esta ideia é equivocada, ou seja, a teoria não é individual de si, ela é produzida e se faz presente por meio da prática.

Para Barros *et al.*, (2020) a grade curricular disponibiliza poucas disciplinas voltadas para prática docente. Afirmam que formar professores é difícil e o período de aprendizagem da prática é rápido. Porém ao realizarem a prática de ensino, aprenderam que ensinar se constrói com o tempo.

Pimenta e Lima (2004) explicam que a profissão docente pode ser construída desde a infância ou se desenvolver através de estímulos como o estudo, ou o profissional se encontra ao passar pelo estágio que é a parte prática e durante a prática pode ocorrer do professor trocar a área de formação, não se identificando ao passar por certas experiências.

Com análise desta explicação pode-se ver que o estágio é uma forma de mostrar aos graduandos se o campo docente será sua profissão, se a escolha foi realmente certa. Então ao passar por esta experiência que o educador se descobrirá.

Pimenta e Lima (2004) explicam que as experiências vividas durante o processo de formação docente dentro da instituição e fora, isso formará a identidade do professor.

Freire (1996) tem uma grande frase que diz: “ensinar não é transmitir conhecimento”, Ou seja, que o docente não deve se prender apenas ensinar o conhecimento adquirido, mas se permitir em ser questionado. Pois essas indagações são práxis da educação. O autor ainda descreve que é através desses questionamentos que você obterá novos conhecimentos ou seja, por meio de pesquisas.

Freire (1996) explica que ensino e pesquisa é um complemento um do outro, portanto, é necessário pesquisar para obter novos conhecimentos para então transmitir este conhecimento adquirido através de pesquisas.

Pimenta e Lima (2010) afirmam que no estágio a pesquisa é uma tática que auxilia na formação docente, consideravelmente favorecendo no crescimento e

intendimento dos conteúdos. A pesquisa é relante tanto para o estágio quanto para o professor formado.

Conforme Freire (1996) a ética na educação é algo indispensável que deve ser prezado pelo educador. Menciona também quanto ao respeito do professor em sala, que deve saber se posicionar em determinadas experiências vividas com alunos, sabendo impor limites sem ousar nas atitudes pensando nas consequências e prezando a ética e o respeito.

As normas da ética moral se faz presente em todas profissões na docência não seria diferente, e para os discentes o mal comportamento dentro da sala de aula é frequente, assim como os desrespeitos e o preconceito racial com alunos e professores.

De acordo com Freire (1996, p. 25) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Então o respeito é algo indispensável dentro do ambiente escolar, e é caráter de cada discentes e docentes, o respeito parte de algumas atitudes a serem tomadas em sala, como o Freire citou não é um favor é educação.

Pimenta (2012) destaca que o professor ao se deparar por determinadas situações em sala de aula, torna-se realista ou muda o comportamento repentinamente, isso ocorre por demarcações determinadas pelo seu trabalho, estipuladas pela política educacional que desmerece o professor e desconsidera o aluno. Por esse motivo o docente deve saber como lidar com determinadas situações, e ter conhecimento como se comporta quais atitudes tomar presando pela profissão.

Nesse sentido, conhecer teoricamente as concepções de avaliação, por exemplo, tomar consciência das mesmas, não garante a sua aplicação nas atividades que o estagiário ou o futuro professor irá desenvolver. Nessa situação é que se constata a necessidade do professor de estágio como elemento mediador do processo de relação teoria-prática.

Portanto, percebe-se que através da prática do estágio tem-se a oportunidade de se criar um pensamento mais crítico e objetivo em relação ao ensino/aprendizagem. Adquire-se também uma ampla visão sobre o importante papel que os docentes desenvolvem. O estágio permite ao discente/estagiário a possibilidade de experimentar situações que acontecem em âmbito escolar e que às vezes só o professor é capaz de resolver.

2.5 TEORIA E PRÁTICA X FORMAÇÃO DOCENTE

O docente é um sujeito desenvolvido por relações entre professor e alunos, escola e sociedade, teorias e práticas pedagógicas, entre outras. Estas relações auxiliam de forma positiva o processo de formação do professor, fazendo com que o mesmo tenha condições de manifestar seus conhecimentos e saberes epistemológico.

O dinamismo de formação dos docentes acontece de maneira continuada, trata-se de que maneira o sujeito será integrado como futuro educador, frisando de que forma construirá seu saber docente e seus conhecimentos, práticas pedagógicas, metodologias, teorias e conceitos. Dessa forma, o mestre será encaminhado a desenvolver suas competências como futuro profissional da educação.

Nesse debate sobre qualificação docente a temática da relação teoria e prática tem ganhado relevância, haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação (SANTOS, 2014, p. 08).

A teoria é a maneira como o conhecimento se apresenta, enquanto a prática é a constituição da teoria, disposta em ações que podem ou não se modificar. Considerando esse contexto, fica claro que ambas se misturam e que quando há a desvinculação delas, isso acaba deixando o processo de aprendizagem do sujeito frágil. Seguindo essa linha de pensamento, Dutra (2009, p. 02) infere:

Teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” [...] e prática é “um saber objetivo e traduzido em ação”.

Dessa forma, teoria acaba ganhando o papel de força intencional que possibilita o saber docente consolidar-se no fazer-se docente, materializando os conceitos originados no âmbito de sua formação, direcionando-o a reflexões recorrentes que tem por objetivo ressignificar sua prática docente e assim construir sua práxis.

Durante a formação dos discentes como futuros professores, é importante que no tempo do curso haja práticas pedagógicas em espaços escolares, pois isso contribui na construção do saber empírico que provém dos estágios presentes nos

cursos de licenciaturas ou até mesmo em projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino.

Atualmente, o cenário de profissionalização docente se centraliza em um emaranhado de teorias que têm como objetivo o aperfeiçoamento profissional do professor, isso quando sua formação já tem se concluído, partindo assim para uma formação continuada. Assim, percebemos que tanto a profissionalização, quanto a formação são determinantes para qualificação profissional do sujeito docente, logo, são nelas que o professor constrói seus primeiros saberes e conhecimentos acerca da profissão (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 05).

A formação inicial de professores é entendida como o alicerce de toda sua construção como futuro educador. Daí vê-se a relevância que a relação teoria-prática possui nessa primeira fase de sua formação, pois dessa maneira, o discente perceberá desde cedo o possível cenário e a realidade que o cercará durante sua carreira profissional. Com isso, lhe será oportunizado desenvolver práticas emancipatórias vinculadas às teorias com destreza e autonomia, tendo um pensamento consciente de que sua formação não se limita ao espaço acadêmico, mas sim é uma construção contínua, construindo saberes, conhecimentos e vivenciando experiências dentro e fora das instituições.

Dessa forma, “quando mantemos a relação entre ambas, esse processo se torna amplamente harmônico e complementar”. (PACHCO; BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 07). Teorias e práticas pedagógicas que são naturalmente diferentes, quando se trata da realidade encontrada na escola, se complementam e fazem o saber pedagógico ganhar sentido e significado, com objetivos para criar novos métodos de ensino e metodologias lúdicas e atrativas, com isso, o trabalho pedagógico torna-se claro e compreensível.

Essa postura reflexiva direciona e ressignifica a ação docente de modo a transformar, enriquecer e aprimorar seus estudos para construir saberes significativos no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, oportunizando experiências auto formativas constituintes do processo de profissionalização docente.

3 METODOLOGIA

Desenvolver uma pesquisa científica vai além de ser uma via para a construção de conhecimento e informações, é a base para o progresso humano no mundo científico, tecnológico e cultural. A metodologia do trabalho científico pode ser diferenciada quanto à sua natureza, quanto aos seus objetivos quanto aos procedimentos técnicos e quanto a abordagens.

Neste capítulo abordam-se os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo, tanto para a fundamentação teórica quanto para a análise, relato das atividades metodológicas que foram utilizadas durante a participação no PIBID na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental.

3.1 NATUREZA, OBJETIVO, ABORDAGEM E PROCEDIMENTO TÉCNICO

Este estudo trata-se de uma pesquisa de natureza básica também conhecida como pesquisa pura ou pesquisa fundamental. É uma pesquisa científica focada na contribuição de conhecimentos para as teorias científicas.

A pesquisa de natureza básica objetiva gerar conhecimentos novos para o avanço da ciência busca gerar verdades, ainda que temporárias e relativas, de interesses mais amplos e não localizados. Sendo assim, não tem o compromisso de aplicação prática do resultado imediato (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Quanto ao objetivo a pesquisa é descritiva. A pesquisa descritiva busca descrever detalhadamente um determinado fenômeno, cujos materiais podem ser encontrados tanto em descrições quantitativas ou qualitativas (MARCONI E LAKATOS, 1990).

Esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal a descrição fiel das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre ambas dessa forma, serão:

Os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas estão na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como o questionário e a observação sistêmica (GIL, 1987, p. 2).

A abordagem do estudo é qualitativa, porque consiste na busca intencional de compreender aquilo que está sendo investigando, não se preocupando com generalizações, princípios e leis. O estudo qualitativo é considerado assim como o objeto da análise de dados porque argumenta em torno de uma questão proposta pelo pesquisador. É baseada na interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam, ou no significado atribuído pelo pesquisador, dado a realidade em que os fenômenos estão inseridos (SOARES, 2019).

Este estudo é baseado no levantamento bibliográfico, como procedimento técnico, qual de acordo com Gil (2002, p. 50), é um tipo de pesquisa “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor esclarece que geralmente, todo trabalho de caráter científico predispõe desse tipo de pesquisa, além disso, considera que alguns estudos nos meios acadêmicos são desenvolvidos unicamente com base em pesquisas bibliográficas.

Este estudo respalda-se em obras de autores como Barros (2020), Brasil (1996), Canan (2012), Leite (2008), Pimenta (2004), Rausch (2013), Tardy (2005), entre outros de valia para a necessária compreensão pretendida.

3.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados desta pesquisa é um relato de experiência que enfatiza informações retiradas de projetos, relatórios mensais produzidos durante a participação no programa PIBID em um período do mês de agosto de 2018 a dezembro de 2019, com atividades, aprendizados e experiências vivenciada na prática educacional da escola Maria Oliveira de Mendonça.

Pesquisa essa citada por Pérez *et al*, (2020, p.02) que aborda o estudo descritivo e o relato de experiência que,

Trata-se de um estudo descritivo, na modalidade relato de experiência o qual é uma forma de analisar experiências associados ao uso de metodologias e técnicas de investigação narrativa, permitindo uma abordagem reflexiva acerca da realidade vivida.

O material para a construção para a Fundamentação teórica foi consultado das Bases como: Scielo, Portal da CAPES e de Bibliotecas virtuais de Universidades Federais. Durante a busca, foi utilizado os seguintes termos: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; Estágio; Teoria e prática; Formação Docente, Função do PIBID.

- Foram inclusos materiais bibliográficos que continham todas as informações que um trabalho científico exige, para serem informações na sessão referências;

- Foram excluídos artigos que não informavam o ano de publicação.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, é importante frisar que todos os estudos utilizados durante a elaboração desta pesquisa foram devidamente referenciados, de forma a respeitar os seus autores e evitar a ocorrência de plágio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. A EXPERIÊNCIA NO PIBID

Após a seleção e resultado do PIBID, foram tomadas as providências para o direcionamento de todos os envolvidos. As reuniões com o núcleo do programa apresentaram de forma clara os verdadeiros objetivos do Programa de Iniciação à Docência/CAPES, apresentando o cronograma de cumprimento das etapas e os relatórios iniciais e finais, construídos pelos residentes.

Inicialmente no mês de agosto no ano de 2018, nas dependências da Faculdade de Itaituba os acadêmicos receberam da Coordenação do Programa, as orientações preparatórias estudos, leituras e aprendizados para que fosse possível manter um comportamento humilde e com classe na escola campo.

As atividades como bolsista no PIBID iniciaram no mês outubro de ano 2018 desenvolvidas na escola Maria Oliveira de Mendonça, localizada na 3ª rua KM (5), bairro Jardim Aeroporto nº 682, município de Itaituba/Pará. A escola atende a alunos de Ensino Fundamental, EJA e Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos turnos da manhã, tarde e noite.

Observou-se que a escola-campo possui um espaço físico relativamente grande sendo: dezoito salas de aula; um Laboratório de informática; Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); Quadra de esportes coberta; Cozinha Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Sala de secretaria; Banheiro com chuveiro; Refeitório; Despensa; Sala dos professores e Sala de diretoria. Na parte de infraestrutura a escola mantém energia da rede pública, alimentação escolar devida, água filtrada, água de poço artesiano, possui internet.

O estágio supervisionado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, teve início no mês de agosto no ano de 2018 e processo teve duração de 18 meses e encerrando-se em dezembro de 2019.

Diante de algumas situações, nas dependências da Faculdade de Itaituba com encontros ocorridos aos sábados com duas horas de duração e com participação dos demais acadêmicos dos cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras da escola Maria Oliveira de Mendonça.

A cada reunião ocorriam entregas de relatórios com relatos de todas as atividades realizadas tanto na faculdade quanto na escola campo. Além disso era realizada o compartilhamento das novas experiências através de relatos compartilhados sobre medos e acontecimentos que serviram como exemplo para saber o que fazer ao se deparar por situações similar. Recebia-se orientações de como ter a atenção do aluno, de como ensinar de forma que os alunos aprendessem, o que deveria fazer na escola campo e o que não poderia fazer.

A etapa de preparação foi a oportunidade de pesquisar e se aprofundar na temática de como agir na escola, o que fazer ao se deparar com determinadas situações. Toda essa fase foi muito importante para se aprender, como por exemplo: como se comportar na escola campo? o que fazer? o que não fazer? Todo esse conhecimento serviu como preparação para os acadêmicos que haviam acabado de ingressar na Faculdade.

O que na minha concepção “ao mesmo tempo que essa experiência seria boa, ao mesmo tempo seria um choque de realidade, pois tudo era muito novo. De certa forma, tudo ocorreu muito bem, foi a oportunidade de aprender.”

O estágio foi organizado em etapas: a ambientação; observação; corregência e regência. Como é apresentado no Quadro 1;

Quadro 1 – Descrição das etapas do estágio

ETAPAS	LOCAL	PERÍODO
Ambientação	Escola Maria Oliveira part. Exter.	01/10/2018 a 27/11/2018
Observação	Esc. Maria Oliveira Turmas de 7º ano	11/03/2019 a 18/03/2019
Corregência	Esc. Maria Oliveira Turmas de 7º ano	19/03/2019 a 16/04/2019
Regência	Esc. Maria Oliveira Turmas de 7º ano	12/08/2019 a 07/10/2019

4.2.1 AMBIENTAÇÃO

Após o encaminhamento para a escola-campo, buscou-se seguir as orientações do PIBID, quando fez a exposição de seus objetivos relacionados à primeira fase, intitulada Ambientação, designando: conhecer a escola, observar as atividades realizadas pelo grupo gestor e secretaria escolar.

A fase de ambientação teve a carga horária de 64 horas iniciada dia 01 de outubro e finalizada dia 27 de novembro de 2018. No Quadro 2 apresenta-se a descrição de todos os espaços físico observados da escola Maria Oliveira de Mendonça.

Quadro 2 – Observação da ambientação

Local ambientado	Descrição observação
Telecentro	Sala na qual se encontra alguns computadores data show cadeiras e mesas;
Sala de leitura	Serve mais como depósito de livros didáticos, na qual tem livros para leituras mais são poucos, centrais de ar em desuso, matérias de trabalhos realizados por alunos;
Quadra	Espaço amplo coberto com arquibancadas e duas salas que serve como depósitos de matérias esportivos;
Pátio	Com mesa para alimentação, bebedouros, espaço de recreação e estacionamento, banheiros masculinos, femininos e pra portadores de deficiências;
Sala dos Professores	Mesas, bancos dois computadores para uso dos professores com acesso à internet para fazer envio de atividades e notas;
Secretaria	Balcão divisório para atendimento ao público, computador, impressora, sala de arquivo e um freezer com sorvetes pra vender e custear com na manutenção de equipamentos;
Sala da direção	Espaço um pouco pequeno para os técnicos e a diretora, um espaço desorganizado com duas mesas, cadeiras, dois computadores e tem doces salgadinhos pra vender e custear algumas despesas da escola porque segundo a direção a verba enviada para a escola é insuficiente.

Em outras palavras, através da ambientação é possível ter um olhar pedagógico, para o currículo, as partes físicas da escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do contexto escolar.

Essa etapa promoveu a oportunidade de conhecimento dos diversos documentos que fazem parte de uma instituição escolar, a relação entre a gestão e os demais funcionários e uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola-campo.

A compreensão do olhar nesse documento possibilitou muitas vezes discorrer um contato com o âmbito escolar e a partir disso, incitar uma atenção diante dos interesses adquiridos na escola, deliberando uma parceria de trabalho de maneira que todos os envolvidos se envolvam simultaneamente para conquistar um aprimoramento profissional. Sobre isso Imbernón (2010, p. 85) indaga:

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Desse modo, a ambientação pode despertar o vincular-se, que, por sua vez, poderá ser uma forma de consolidar um compromisso do discente com a sua escola, de uma maneira mais globalizante, com a própria educação.

A ambientação no espaço escolar pode ocorrer de várias formas: fisicamente, ao conhecer as dependências da escola, como salas de aula, laboratórios, sala de professores, direção, entre outros lugares que situem o futuro docente no espaço-tempo da escola. E documentalmente, através da abordagem do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, pois, a partir do documento, se obteve uma compreensão parcial da identidade da escola, seus processos pedagógicos e seus objetivos políticos e sua função para aquela comunidade.

Este período de observação serviu para conhecer todo o ambiente escolar existente na instituição e as dificuldades os desafios e saber o que funciona e o que não funciona. Tornando assim indispensável conhecer o meio onde desenvolverá as atividades educativas, deve-se conhecer a instituição para saber o que tem para te auxiliar no seu ensino.

E com esta observação ainda foi possível saber algumas dificuldades enfrentadas por professores, no uso da internet e dificuldades vindas da direção com problemas nas verbas e a super lotação da instituição que abriga a quantidade de alunos mais do que o suportado por ser a escola mais próximas da redondeza, isso acaba dificultando o ensino aprendido.

Todos os objetivos estabelecidos para a fase inicial do programa foram alcançados e todas as metas cumpridas. Participou-se de grandes atividades que tinham objetivo proporcionar crescimento e aprendizagens, como: revisão de documentos da diretoria e secretária, renovação de matrículas, transferências de alunos e vários tipos de declarações, correção de diários e entrega de boletins dos alunos.

Portanto, a ambientação é um espaço-tempo integrador do Pibidiano ao currículo da escola. Isso significa uma habituação no aspecto humano, da comunidade

escolar, alunos, funcionários e a gestão escolar, seus modelos operacionais que ditam as ações cotidianas e as relações entre os sujeitos.

4.2.2 OBSERVAÇÃO

A prática de observação é uma etapa do Estágio Supervisionado que garante experiência para a formação docente, pois se tem a noção de como relacionar a teoria e a prática, possibilita ao discente/estagiário o vislumbre da realidade escolar e educacional e ainda auxilia o futuro docente a criar um senso crítico e reflexivo em relação aos empecilhos frequentes que rodeiam o espaço escolar. Dessa forma Aragão e Silva (2012) dizem que o ato de observar é fundamental para analisar e compreende as relações dos sujeitos entre si e com o meio onde vivem. Neste sentido, Zinke e Gomes (2015, p. 20) afirmam:

A prática de observação pode ser entendida como uma ferramenta fundamental para relacionar a teoria com a prática, possibilitando que o futuro licenciado entre em contato com a realidade escolar e a prática docente, fazendo um diagnóstico da mesma como forma de identificar as principais dificuldades e se preparar melhor para exercer a futura profissão.

Evidencia-se que o ato de observar significa ter a atenção direcionada para algo específico, com o intuito de posteriormente julgar, analisar ou investigar determinada coisa ou alguém. Neste sentido, as observações costumam apontar os aspectos mais positivos e negativos do objeto observado em questão.

As observações que são feitas no período de estágio “estabelecem um novo conhecimento sobre as decisões e ações de aula, de maneira crítica e criativa” (LIMA; SANTOS, 2010, p.11). Ou seja, através da prática de observar o estagiário poderá se familiarizar com os itens do processo de ensino-aprendizagem, tendo a oportunidade de fazer uma análise detalhada dos aspectos que serão úteis para reger uma sala de aula.

Realizar essa verificação do cotidiano escolar acaba possibilitando uma compreensão da pluralidade que existe na escola. E é nesse sentido que o ato de conhecer a organização e a rotina escolar durante o processo de formação acaba se tornando algo inquestionável já que a observação tem o objetivo de mostrar ao estagiário que a escola é muito complexa e por esse motivo acaba servindo de cenário

para diversos problemas sociais que geralmente precisam ser solucionados pelo orientador. Dessa forma Zinke e Gomes (2015, p.23), destacam que:

A prática de observação nos leva a uma percepção mais profunda acerca das complexidades existentes na escola e na própria prática docente, abrindo um espaço de reflexão em torno dos principais temas que norteiam a educação e, portanto, é uma parte indispensável na formação docente.

Sendo assim, a observação servirá para identificar as técnicas utilizadas pelo educador em sala de aula, sua postura, oralidade, quais ferramentas didáticas o professor utiliza para contribuir com o desenvolvimento da prática pedagógica e ainda poderá fazer com que o futuro docente possa “enxergar a educação com outro olhar, procurando entender à realidade da escola, o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem” (JANUARIO, 2008, p.06).

A prática da observação teve 20 horas de carga horária e foi realizada no período de 11 a 18 de março de 2019 na série de Ensino Fundamental de 7º ano, turmas “A” “B” “C” e “D”, nos turnos de manhã e tarde na disciplina de Ciências, acompanhando o professor titular da turma, da escola-campo Maria Oliveira de Mendonça.

Durante a fase de observação foram analisados: o espaço físico; a estrutura e organização da sala; climatização; mobília e quantidade de alunos em sala de aula. Também foi observado como era a relação social entre o professor e os alunos; quais os materiais didáticos que utilizava; qual era o grau de assiduidade e pontualidade dos alunos; a metodologia do docente; a quantidade de interesse dos alunos nas aulas e atividades de sala e de extracurriculares; como era o discurso do educador e dos estudantes. E a análise dos pontos positivos e negativos dos alunos e professor titular e as atitudes dos estudantes em relação aos seus colegas.

A percepção da observação, do espaço da sala de aula com lousa, mesas e cadeiras organizadas em bom estado, sem climatização o que demonstrou de uma forma ou outra o aprendizado, quantidades de alunos adequada na medida do possível; relação professor aluno amigável e respeitosa, o professor fazia uso de livros didáticos, que tinham em poucas quantidades é que eram utilizados em todas as aulas.

Na turma de 7º ano, a maioria dos alunos tinham facilidade de aprender, o que prejudicava era o desinteresse, mais o docente sabia como lidar com cada situação, realizava explicações e atividades do livro para que os alunos transcreverem e responderem, caso não finalizassem ficava para aula seguinte, ao finalizarem eram feitos a correção com a interação da turma, eram realizados prova oral seminários e prova escrita.

Todo esse auxilio feito em acompanhamento do professor titular, serviu como incentivo a dar continuidade no estágio, com aprendizados armazenados e formas de ensino, servindo como base e auxiliou na hora de executar a regência, sem mudar muita coisa para os discentes não estranharem e por ser a forma menos complexa. A prática de se fazer uma observação em sala de aula acabou cedendo uma visão ampla e objetiva sobre o dia a dia de um profissional da área da educação.

"O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia" (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 10). A prática de observação é realmente muito importante para abranger a veracidade da instituição de ensino e, principalmente, os impedimentos que o mestre pode encontrar ao longo das aulas, especialmente por que os alunos possuem distintas realidades, sociais, culturais e econômicas.

Após a finalização da observação concluiu-se que a mesma proporciona a análise da prática de sala de aula, a identificação das dificuldades que um docente aborda em âmbito escolar e ainda desperta o interesse para pesquisa de metodologias que poderão ser utilizadas futuramente pelo discente/estagiário.

A etapa de observação contribuiu para o aprimoramento de técnicas que auxiliarão na formação do futuro docente e ainda para a construção de uma visão ampla acerca de diversos atos pedagógicos.

4.2.3 CORREGÊNCIA

A corregência é o ato ou efeito de reger com outra pessoa. No âmbito escolar, essa prática tem por objetivo fazer com que o estagiário auxilie o professor titular em todas as suas tarefas de sala de aula.

“A tarefa essencial do corregente consiste, pois, em orientar pessoalmente os alunos em situações de aprendizagem, explicitando-lhes o sentido, indicando procedimentos e apontando caminhos” (CURITIBA, 2012, p. 6). Dessa forma o trabalho do estagiário é crucial nas intervenções didáticas nesses momentos de ensino-aprendizagem.

O corregente precisa trabalhar sempre próximo ao regente da classe, da equipe pedagógica e especialmente do aluno. Com o regente e demais professores, o corregente deve obter informações sobre os processos interativos desenvolvidos pelo aluno, em classe e fora dela. Com a equipe pedagógica, deve buscar informações de caráter social e histórico sobre o aluno para, a partir disso, compor um plano de trabalho que contemple intervenções didáticas individualizadas (CURITIBA, 2012, p.10).

Desse modo, a real finalidade da tarefa do corregente é a mediação, pois se trata de um “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Sendo assim, o discente estagiário precisa buscar uma aproximação estreita e objetiva com o aluno estabelecendo com o mesmo um clima de confiança mútua preocupando-se também em:

Observar a necessidade que ele apresenta em cada momento do desenvolvimento de uma tarefa; Observar aspectos sensoriais com atenção e sutileza; Perguntar sobre o que e como tentou fazer ao se deparar com alguma dificuldade; Apoiar cada iniciativa do aluno rumo à resolução de problemas; Compreender e divulgar que todos somos capazes de aprender e que para isso, dependemos dos outros por algum tempo; Orientar passo a passo quanto aos procedimentos a serem adotados pelo aluno nas diversas situações de aprendizagem; Responder corretamente às dúvidas do aluno, mas nunca sem antes levá-lo a encontrar uma resposta por si mesmo (CURITIBA, 2016, p. 4).

Assim, se aplica a função do professor corregente, que embora seja visto apenas como um auxiliar busca em seu momento de auxílio ao docente titular, observar simultaneamente as dificuldades de aprendizagem e atender aos alunos.

A corregência, construída por 30 horas, teve início dia 19 de março a 16 de abril de 2019, essa fase foi mais um método de preparação para última fase, na qual se desencadearam diversas competências como produção de materiais pedagógicos, formalização e produção de atividades avaliativas, organização dentro e fora da sala e dentre outras.

A etapa de corregência abordou aspectos diversos como preparação para a fase seguinte. Nessa etapa, o trabalho restringiu-se em arrolar atividades como, preenchimento de livro de ocorrências, preparação de atividades e conteúdo, orientações recebidas pelo professor, sugestões de metodologias, informes sobre o comportamento de alguns discentes e facilidades e dificuldades da turma perante certos tipos de trabalho.

As atividades se estenderam com auxílio ao docente responsável, no qual se destacam as correções de exercícios, atividades na lousa, preparação de atividades extraclasse, organização de sala, sem ainda assumir os compromissos de mediação. Essa fase foi marcada pelo uso de materiais pedagógicos e instrumentos de mídia aplicados pelo professor, já que era evidente que o mesmo denotava como se sucedia sua forma de trabalho.

Nessa fase se somava mais aprendizados e experiências que são indispensáveis na preparação para adentrar na regência a fase mais temida, esse período de corregência contribuiu na quebra de barreiras do medo e nervosismo de assumir a turma, pois ao fazer, ver e aprender o que fazer em sala na prática tudo é mais fácil. É importantíssimo essa fase para o estagiário e para os discentes já irem se familiarizando e para os alunos conhecer e entender, para que os estagiários estejam ali, já que são dúvidas vindas deles quando se inicia a observação.

4.2.4 REGÊNCIA

A práxis educacional é devidamente desenvolvida durante o PIBID, pois nesse período, além de haver auxílio para o futuro professor, em sua formação inicial, também o ajuda “a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática” (KULCSAR, 1991 p. 65).

A Fase de Regência é a última fase do estágio supervisionado, na qual o estagiário ministra aulas que são avaliadas pelo docente supervisor do estágio. Para Krasilchik (2005) o estágio de regência é aquele em que o estagiário tem a responsabilidade da condução da aula. O estagiário é encarregado de uma aula, uma discussão ou uma atividade prática pelo professor-monitor. Como preparação para a fase final do estágio.

O momento da regência pode ser apontado como um momento de ação formativa que influencia no desenvolvimento da práxis do futuro docente e aumenta a visibilidade deste desenvolvimento. Segundo Carvalho (2012) a fase de regência pode ser realizada de diversas formas, que vão desde a coparticipação até o momento em que o estagiário cuida da sala individualmente.

Um dos principais objetivos dessa etapa do estágio é fazer com que nossos alunos aproveitem os estágios para testar, como professores, as inovações que discutiram teoricamente na universidade e/ou observaram com os bons professores da escola básica. (CARVALHO, 2012, p.66).

Nesse sentido, alguns elementos que podem auxiliar o futuro professor de Ciências a utilização de estratégias de ensino que conduzam a uma perspectiva diferente da tradicional, os materiais didáticos que subsidiarão o seu trabalho e o contexto profissionais oportunizados pela escola.

Para Oliveira e Honório (2010) a Regência é o momento crucial do estágio, em que neste período são colocadas em prática as teorias trabalhadas em sala de aula e discussões com professores orientadores e regentes. Nesta fase do estágio, são considerados os conteúdos propostos pelo plano de ensino do professor regente, para elaborar o plano de aula do estagiário.

A regência trata-se de um momento engrandecedor para o estagiário no trabalho pedagógico da escola, pois oportuniza o acadêmico a analisar a sua didática na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

As atividades de regência iniciaram-se no período de 12 de agosto a 07 de outubro e foi realizada nas turmas de 7º ano "A" "B" "C" e "D" do ensino fundamental. Essa prática exigia que houvesse a aplicação de materiais objetivos e dinâmicos para a mediação dos conteúdos, uma vez que os alunos possuíam ainda pouca noção de atividades avaliativas como meio de obtenção de notas.

A fase de regência foi integrada e desenvolvida em 100 horas, divididas em 4 horas diárias. Nessa etapa foram utilizados materiais pedagógicos, com o objetivo de despertar a curiosidade e o deleite dos alunos a respeito do conteúdo ministrado, que foram os seguintes: evolução e classificação das plantas, morfologias das angiospermas, fisiologias das angiospermas, origem e evolução dos animais e alguns de seus filos.

E a utilização de materiais pedagógicos como livro didático que não tinha em uma grande quantidade mais eram feitos o possível para a utilização dos alunos. Portanto, as diversas metodologias abordadas foram suficientes para a edificação de conhecimentos mediados durante as disciplinas.

E durante essa fase houve diversidade dos tipos de estratégias de ensino utilizada como: seminários, exercícios avaliativos, atividades e provas que ajudavam a fixar o conhecimento, isso com auxílio do professor titular, que ensinou métodos e formas de ensinos, que contribuiu o suficiente para ocorre o repasse de aprendizados adquiridos.

E o principal objetivo era levar o conhecimento adquirido na faculdade e nas demais fases passadas no período de observação e corregência, para a sala de aula, com o intuito de ter a atenção dos discentes, fazer com que eles se prendam aos conteúdos e aprendam, então assim como obtive novos aprendizados acredito que com os alunos não tenho sido diferente.

O processo de mediação sucedeu-se com maior intensidade, pois além da preparação de materiais pedagógicos, havia-se a necessidade de ter dicção, controle de turma (que não era fácil) e didática. Pois minha maior dificuldade era na expressão e dicção.

Por esse motivo a regência considera-se a fase mais temida, “tanto que realizei todas fases e quando cheguei na penúltima travei. Em virtudes do medo, retornei para finalizar, pois faltava pouco para o ano letivo acabar”

Essa experiência foi a oportunidade de aprender na prática, no dia a dia, e no chão da escola. A convivência e conhecimento retirado desse período e as dificuldades enfrentadas, foram vencidas com o auxílio do professor titular que contribuiu muito nesse processo, auxiliando, orientando e direcionando.

Ao estabelecer relação entre os conhecimentos teóricos e os saberes da prática através da fase de regência do PIBID, foram proporcionados aprendizagens e conhecimentos sobre a prática educativa que nem sempre são construídos nos estágios curriculares. É possível indagar ainda que, após o PIBID foi criado um pensamento de maior preparação para o exercício da docência.

E por fim realizamos a excursão do projeto de ação que ocorreu após a finalização das fases pois foi um fechamento da participação no programa PIBID na escola Maria Oliveira de Mendonça.

O Projeto de Ação (Rádio Pibid Mom) marcou todo o trabalho e as expectativas dos Pibidianos e da escola-campo, pois se tratava da inauguração da primeira rádio da escola que chegou como um recurso pedagógico na qual os alunos que participaram dos minicursos sobre linguagem formal e informal, ficaram encarregados de expor todos os conhecimentos obtidos, acontecimentos e anúncios do dia a dia escolar.



Foto 1 – Projeto de Ação. Fonte: Silva, 2019

A culminância do projeto de ação aconteceu dia 11 de dezembro de 2019 e ficou como um presente de despedida dos Pibidianos que conseguiram realizar todas as atividades referentes à escola-campo.

Em primeiro momento as autoridades presentes se pronunciaram em relação à escola, o programa e as expectativas em relação à implantação da rádio na escola-campo. Em seguida, os Pibidianos realizaram uma breve socialização a respeito das fases do programa com o objetivo de frisar ao âmbito a importância e a seriedade do Programa PIBID.

Por fim, a rádio foi inaugurada pelos participantes dos minicursos que mostraram todo o conhecimento arrecadado através de um roteiro criado por eles. Essas foram algumas das experiências mais marcantes que o PIBID proporcionou aos bolsistas.

4.5 DESAFIOS E DIFICULDADES

Apesar das inúmeras possibilidades de aprendizagens da docência que o PIBID oferece aos estudantes/estagiários com a inserção nas escolas, também ocorreram momentos de tensão e desafios na execução das ações previstas na escola-campo Maria Oliveira de Mendonça expressas pela: insuficiência de recursos materiais e financeiros, insegurança de alguns participantes na realização da regência, pontualidade na entrega de planos e planejamentos e tempo de atuação dos bolsistas.

Com relação aos recursos disponíveis os discentes participantes do programa foram levantados alguns questionamentos: “falta de materiais para realização das atividades”; “a maioria dos materiais usados foram comprados pelos bolsistas”; “recurso financeiro insuficiente para aquisição dos demais materiais didático-pedagógicos”.

Antes de iniciar o PIBID uma das maiores dificuldades era o medo da regência, de assumir a turma e durante a participação no programa PIBID. Inicialmente foi algo muito difícil, o medo tomou conta, o nervosismo, ressaltava-se para: a bagunça realizada pelas turmas; desinteresse; desorganização; conversas paralelas, que até o professor titular não conseguia controlar a turma,

As turmas de 7º ano os alunos eram imaturos, no entanto era uma fase nova para eles de mudanças no ensino, pois estavam saindo do ensino fundamental do 1º ao 5º ano indo para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e que passavam por uma readaptação.

Por esse motivo foi grande o desafio enfrentado nessa jornada. No entanto, essas situações aumentam o medo para a fase da regência que estava sendo adiada.

Dessa fase considera-se que teve que ser enfrentada e tudo ocorreu muito bem, foi prazeroso as experiências e aprendizados adquiridos, com auxílio do professor e com as orientações realizadas do âmbito da faculdade é satisfatório poder contribuir no desenvolvimento educacional de uma criança, adolescente ou jovem. Assim a docência não é uma profissão fácil é bem cansativa, mais valeu muito apenas todos esses esforços e percursos enfrentados.

Embora, os trabalhos desenvolvidos pelo PIBID tenham enfatizado as práticas de docência, e também os resultados que evidenciava o quanto isso foi importante

para a aprendizagem e crescimento da bolsista, houve certo descontentamento pela falta de preparo no que diz respeito ao relacionamento entre estagiários e corpo escolástico, havia uma necessidade de maior envolvimento de ambas as partes e, também, mais compromisso com a entrega de planos de aula e planejamentos.

Estas questões, entre outros, foram pontuadas com os supervisores e docentes titulares nas reuniões e momentos de avaliação, o que foi importante para que se compreendessem a dinâmica que envolve a efetividade do trabalho docente nas escolas. Outro ponto a ser ressaltado diz respeito ao tempo de permanência e atuação nas escolas-campos, pois para o corpo docente os estagiários deveriam realizar mais trabalhos com as crianças mais vezes na semana.

Houve muitos empecilhos, porém, havia também a certeza de que tudo daria certo, pois o PIBID além de trazer capacitação, ensinando que a teoria e a prática andam sempre juntas, também proporcionou coragem para saber lidar com as desavenças do dia-a-dia e ainda formou futuros docentes conscientes e prontos para resolver quaisquer que fossem os problemas do âmbito escolar.

Esse período no PIBID acrescentou muito para o crescimento profissional, pois o mesmo trouxe conhecimento na prática docente, através do estágio foi possível conviver com o dia-a-dia das escolas públicas, conhecendo de perto a realidade da educação. Foi possível descobrir o quanto as intervenções e ações são favoráveis para o aprendizado dos alunos e o quanto a práxis educacional pode ser melhorada.

O PIBID proporcionou um relacionamento de construção do conhecimento e vivência da docência. As etapas que foram cumpridas ao longo do período foram: Ambientação, Observação, Corregência e Regência e para que todas as fases fossem desenvolvidas foi fundamental a rede de apoio: supervisora do programa (professora da escola), do docente coordenador (professor da IES) e coordenadora institucional (professor da IES). Essa rede contribuiu significativamente no processo de articulação de todas as atividades desenvolvidas pelo PIBID na escola

5 CONCLUSÃO

Na faculdade há sempre um contato maior com a teoria que vem aplicada as atividades que, por conseguinte exercerá em nossa profissão futura, mas muitas vezes não se entende como funciona a prática de sala de aula, nem se noção de metodologia e tão pouco, disposição para lidar com os empecilhos insistentes da vida escolar.

Por isso, a participação no Programa de Bolsa e Iniciação à Docência foi essencial para que se pudesse entender e aperfeiçoar a visão profissional como parte do ambiente escolar. Deixando claro a importância da participação e atuação do profissional da área da educação e frisando não é só um especialista que atua na sala de aula, mas também um pesquisador, planejador e executor de várias ações que unem o aprendizado.

Durante as fases do programa e após o desenvolvimento foi possível obter resultados satisfatórios enquanto acadêmico e enquanto iniciante no ramo da docência. Destacam a seriedade enquanto profissional, o rigor nas atividades, facilidades de adaptação em ambientes novos e a diplomacia, sendo que estes são os principais resultados obtidos como conhecimento empírico.

Desse modo, torna-se viável classificar a experiência que se obteve no PIBID como um fator positivo, pois dessa forma eleva o futuro docente a um patamar de total dedicação a suas atribuições

Assim sendo, a participação no programa beneficiou o crescimento individual e foi capaz de afetar, tanto de maneira positiva quanto negativa. Positiva porque pôde despertar uma motivação a mais no desenvolvimento dos ofícios, e negativa porque em alguns casos, devido à extrema seriedade, consternou a relação interpessoal dentro da instituição.

As vivências das fases do PIBID contribuíram na formação acadêmica. Dessa forma, foi possível observar que futuramente um profissional com vasta experiência e com enorme capacidade de aprendizado. Após a finalização das etapas concluiu-se que o trabalho do educador não se restringe apenas a sala de aula, mas em qualquer lugar na qual há aplicação e valorização da educação e sendo assim, para que o mesmo possa dar continuidade aos processos de formação continuada e os futuros professores possam conseguir uma formação que sonde as especificidades do

trabalho, é necessário que haja criação de espaços para formação continuada, pois a partir desse passo, se construirá uma reflexão fundamentada a respeito da atuação docente no ensino/aprendizagem.

O PIBID contribuiu com o meu crescimento profissional, uma vez que, possibilitou a junção da teoria e prática. Demonstrou que o cotidiano escolar também tem seus entraves e empecilhos, e o professor nesse processo consegue solucionar com calma e sabedoria. Além disso, a experiência mostrou que as dificuldades não existem para quem utiliza o bom senso, as metodologias e inspiração. E através do convívio escolar que se entendeu que humildade vem em primeiro lugar e ainda que a palavra “orgulho” não pode habitar os pensamentos de um docente que almeja o melhor para sua turma.

Evidencia-se que os objetivos desse trabalho em relatar as experiências vividas no PIBID e os objetivos específicos que correspondiam a: investigar o PIBID e a sua funcionalidade para formação no magistério; descrever sobre o estágio através do PIBID e o seu aprimoramento para a prática de formação docente; relatar a experiência como pibidiano através da participação no programa foram alcançados como descreve nos resultados desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo. Cortez, 2014.

ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. **A observação como prática pedagógica no Ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosabes, 2012.

BACCON, Ana Lúcia Pereira. *et al.* **Políticas Públicas de Formação de Professores**: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID. Eixo 2. Políticas de Educação básica e de Formação e Gestão Escolar. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AnaLuciaPereiraBaccon-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2021

BARROS, Marta Silene Ferreira *et al*, **A relação teoria e prática na formação docente**: condição essencial para o trabalho pedagógico. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 2020.

BARREIRO, Iraide M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 03 fev. 2022.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acesso em: 01 mai. 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. Cengage Learnig, São Paulo, 2012.

CAMPELO, Talita da Silva. **Escola e formação de professores**: problematização e investigação sobre o trabalho docente no PIBID, Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, v. 06, n. 11, abril/2017.

CANAN, Sílvia Regina. **PIBID**: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COUTO, Maíra Lara; SAWITZKIA Rosalvo Luis. **Dissociação entre teoria e prática na formação de professores.** Revista Digital. Buenos Aires, 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Acesso em: 10 mai. 2021

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (2012). **Caderno Pedagógico: subsídios à organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba.** Curitiba: SME.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (2016). **Instrução normativa n°13, de 20 de dezembro de 2016.** Curitiba: SME.

DUTRA, E. F. **Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura.** In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis/SC, 2009, p. 1-12.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educa em Revista. Curitiba. n. 50. 2013. p. 51-67.

GARCIA, Joyce Cordeiro Heindyk, **O uso das tecnologias pelos professores corregentes no município de Curitiba.** 197 f. dissertação (mestrado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos, **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** Atlas, São Paulo, 2017.

HOLANDA, D. S; SILVA, C. S. M. **A contribuição do PIBID na formação docente: Um relato de experiência.** Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN 2178-034X. p 1- 13, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANUARIO, Gilberto. **O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor.** In: Seminário de História e Investigações de/ em aulas de Matemática, 2, 2008, Campinas. Anais: II Shiam. Campinas: Gds/Fe-Unicamp, 2008. v. único.p.1-8.

KULCSAR, R. **O estágio supervisionado como atividade integradora.** In: FAZENDA et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, São Paulo, Papirus, 1991.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** 4 ed. São Paulo: Edusp, 2005.

LAKATOS, Eva. M.; Marconi, Marina A. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, Francisco Tarcisio; **Metodologia Científica: Métodos técnicos de pesquisa: monografias, observações, teses e livros.** Aparecida SP, Ideias de letras, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Cortez, São Paulo, 1994.

LIMA, G.B.V; SANTOS, M.L.B. **Contribuição do Estágio Supervisionado para formação do futuro professor no Curso de Licenciatura em Química do IFPB.** XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ) – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010.

MACHADO, L; KASSICK, C; GEHLEN, L. **Resiliência como capacidade de adaptação no retorno ao mercado de trabalho em indivíduos do regime fechado.** 2013. Disponível em: <http://sobrare.com.br/Uploads/20131205_resilincia.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução,** 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS, Pura Lucia Oliveira, **A relação teórica e prática da formação do professor universitário: princípios e metodologia.** Revista dialogo educacional, Curitiba, 2003.

MARQUES, José Roberto. **Seriedade – até onde deve ir.** 2015. Disponível em: <<https://www.jrmcoaching.com.br/blog/seriedade-ate-onde-deve-ir/>> Acesso em: 24 jan. 2022

NISKIER, Arnaldo; PAULO Nathanael. **Educação estágio e trabalho.** Integrare, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido. Bássoli de. **Metodologias Emergentes no Ensino da Educação Física.** Revista da EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM 8(1):21-27,1997. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3868>. Acesso em: 13 abr. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. **Formação de professores em ciências sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID,** Revista Eletrônica Inter-Legere - Número 13, julho a dezembro de 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. (2002). **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico.** 4 ed. São Paulo: Scipione.

OLIVEIRA, G. D. C. **Psicomotricidade**. Petrópolis. Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Z. Pires, R. e Honório, X. (2010). **Orientações para estágio de observação, participação e regência**. FACITEC. 3-9.

PÉREZ, Bárbara Angélica Gomez. *Et al*, **Utilização de modelos anatômicos como estratégia de promoção do autoconhecimento**: relato de experiência. práticas e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva, Salvador, v.1, n.e12516, p.1-7, 2020.

PIMENTA, Selma garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena, **Estágio e Docência**, São Paulo, cortez, 2004.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. ed. Revista Póesis -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez, São Paulo, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAUSCH, Rita Buzzi. **Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores na compreensão de Licenciandos Bolsistas**, ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME, v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

RODRIGUES, Regina Célia Cola. **A formação docente: Pibid e o estágio supervisionado**. Dissertação: (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo / PUCSP: São Paulo, p. 134, 2015.

RODRIGUES, André Lima; CYRIO, Márcia Cristina de Costa Trindade. **O papel do Pibid em diferentes ações do Estágio Curricular Supervisionado**: perspectivas de futuros professores. Programa de pós graduação – Universidade Estadual de Londrina/ Paraná, p.145-153, 2019.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTOS, M. G. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016, 298p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez, São Paulo, 2007.

SILVA, W. R. **Estudos do Letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas**. In.: SILVA, W. R. Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. São Paulo: Ed. Pontes Editores, 2012.

SOARES, Maria do Socorro. **O estágio supervisionado na formação de professores:** sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes. Teresina: 2010.

SOARES, Simaria de Jesus. **Pesquisa científica:** uma abordagem sobre o método qualitativo, 2019. Revista Ciranda – Montes Claros, v. 1, nº 3, 2019. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314/348>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TINTI, D. S. (2012). **PIBID:** um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciaturas da PUC-SP. 148f. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo

VERÍSSIMA, Filomena de Sousa. **As contribuições do PIBID na regência do estágio supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental,** 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ZINKE, Idair Augusto; GOMES, Diana. **A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia.** Dissertação (Mestrado). Unicentro. 2015.