

PANAPANÃ: VIVÊNCIAS PIBIDIANAS

Rafael Ferreira Silva ¹
Ana Maria Coutinho Feitosa ²
Maria Cezar Sousa ³

RESUMO

O presente relato tem como objetivo discorrer acerca das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID na formação docente, inicial e continuada, a partir das ações realizadas durante o referido programa edição 2022/2023 e as experiências dos bolsistas, estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros na cidade de Picos-PI. Contemplando os objetivos do programa que se intenciona em aprimorar as competências dos futuros profissionais docentes, e crendo na importância dessa experiência no processo de formação, pretendemos por intermédio deste trabalho expor e refletir sobre as atividades realizadas pelo grupo, bem como, apresentar alguns resultados alcançados. A trilha metodológica percorrida compreende: o desenvolvimento do subprojeto, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, leitura literária na escola, estudo e fichamento de obras próprias do arcabouço da formação de professores, análise e seleção das informações que fundamentam as ações, os resultados nos quais se assentam a base deste trabalho. Por fim, este trabalho poderá contribuir para os pibidianos das edições futuras, haja vista que tem como base de sustentação importantes obras estudadas e as experiências vivenciadas na execução das atividades ao longo dos dezoito meses de duração do programa. É neste contexto que este artigo se justifica.

Palavras-chave: PIBID, Formação de professores, saberes e relações.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID edição 2022/2024 iniciou na efervescência do pós-Pandemia da COVID-19, no marco da retomada às aulas presenciais, trazendo em seu bojo a certeza de que o chão da escola seria substrato para a da formação docente. É perceptível, nos relatos da edição anterior, o descontentamento em face de o desenvolvimento do programa ocorrer de forma remota, assim como é notável a euforia dos pibidianos desta edição durante a monitoria. O período inicial foi pontuado pelo ritmo intenso da equipe, repleto de atividades, alegrias e algumas perplexidades.

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, www.forjado1227@gmail.com;

² Professora da Rede Municipal de Ensino, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (UNINTER – Curitiba -PA) anamariacoutinhofeitosa@gmail.com;

³ Professora Doutora pela UFRJ, professora adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí UFPI/CSHNB mariacezar@ufpi.edu.br;

Como é de praxe, antes da monitoria tem toda uma preparação e tivemos tempo para dialogar com obras de excelentes autores, tais como: A importância da formação docente de Linda Darling-Hammond (2014); os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola de António Nóvoa (2019), entre outros, porém, foi nos “Diálogos com o PIBID e residência pedagógica: pesquisa, Formação e Relatos de Experiências” que nos deparamos com as “Crisálidas” (Estágio pré-borboleta, onde se encontra o casulo) e foi no desenvolvimento das atividades na escola, cercados por crianças, que fomos denominados de “Panapanã”(Coletivo de borboleta).

A formação de professores vem sofrendo severas críticas ao longo do tempo e muitas alternativas têm sido pesquisadas, seja por supor que a formação inicial, por si só, não consegue preparar para a docência, como também a formação continuada ainda não alcança a consistência para tal preparação.

Nessa perspectiva, os programas tradicionais de formação docente têm sido frequentemente criticados pela pressão do tempo nos cursos de quatro anos, que dificultam o aprendizado tanto na área de conhecimentos específicos, quanto na área pedagógica, bem como, a fragmentação dos cursos relacionados ao conteúdo e a divisão entre a formação teórica e prática. (DARLING-HAMMOND, 2014).

O PIBID entra nesse cenário para aproximar o licenciando da escola pública, possibilitando-lhe como adjeção aos conhecimentos teóricos: o ensaio da prática, e tem por objetivo minimizar a distância entre a universidade e a escola de educação básica, uma vez que, “o aperfeiçoamento da formação dos docentes ao nível superior, e o propósito é a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira”. (MARTINS e RODRIGUES, 2022, p. 12). Nóvoa (2019) tratando na necessidade de metamorfose da escola, critica as formações tradicionais e o comércio que se formou em torno das fragilidades da formação de professores ofertadas pelas instituições públicas, todavia ressalta que identifica no PIBID a proximidade com a proposta defendida por ele.

Sousa, Vieira e Feitosa (2022) discorrem sobre os desafios do PIBID em tempos de Pandemia e nomeiam os pibidianos de “crisálidas em fios”, dada as circunstâncias de desenvolvimento do Programa de forma remota, na edição 20/22. Nesta tecitura de saberes e relações pretendemos abordar em primeiro lugar o conhecimento advindo das obras dos autores já citados: metodologia, referencial teórico, a trilha metodológica percorrida, nossas experiências: relato das atividades e situações vivenciadas e, por fim, a interação entre teoria e prática: diálogo entre autores e nossas ações realizadas na escola.

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida por meio de observações de campo na escola da rede pública de Picos, Escola Municipal Dr. Urbano Maria Eulálio. O estudo envolveu discentes e professores participantes do PIBID e suas interações com turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A abordagem adotada é qualitativa, permitindo uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas dos professores e dos efeitos do programa. O autor Gil (2010, p 40) traz que: “a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida, dos longos e complexos processos de interação social.” (Op. cit. 2010, p.40).

As observações foram realizadas ao longo de um semestre letivo, durante o qual foram registradas as interações em sala de aula, as dinâmicas pedagógicas empregadas pelos futuros professores e o uso de estratégias aprendidas no PIBID. Esses registros foram complementados por análise documental de planos de aula, materiais didáticos e relatórios de participação no programa. Segundo Pimenta (2019), a pesquisa em sala de aula revela os aspectos práticos da aprendizagem e a complexidade de suas relações pedagógicas, o que contribui para uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais.

A análise dos dados coletados seguiu uma abordagem qualitativa baseada na análise de conteúdo. As transcrições das observações foram categorizadas e codificadas para identificar padrões emergentes nas práticas pedagógicas dos professores, o uso das estratégias do programa e as percepções dos docentes sobre os efeitos do programa. A triangulação dos dados de observações e entrevistas forneceu uma compreensão mais profunda das experiências dos professores e do impacto do PIBID.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores é, por excelência, nosso principal objeto de estudo, pois pretendemos adentrar esse universo, discutir, experienciar e depois discorrer sobre isso. Então, antes de qualquer preleção ou divagação nos propomos a apreciar o que dizem os pesquisadores da área em questão.

Há quem defenda que é necessário formar professores com saberes extensos e flexíveis, que representem suas ideias, poderosamente, para significar um processo produtivo de aprendizado em diferentes níveis. A duração dos cursos de quatro anos, não é suficiente, tanto na área de conhecimentos específicos, quanto na área pedagógica. A fragmentação dos

cursos relacionados ao conteúdo e a divisão entre a formação teórica e prática, também dificultam a formação consistente. (DARLING-HAMMOND, 2014).

O profissional do magistério está em meio a muitas exigências e grandes demandas advindas da expectante qualidade da educação. Maciel e Shigunov Neto (2011) discorrendo sobre as políticas públicas brasileiras de formação de professores, notificam que a concepção de “qualidade total” subsiste sob a égide das propostas neoliberais oriundas dos Estados Unidos e Grã-Bretanha, na década de 1980, e questionam: “Como é possível para o professor enfrentar rápidas e profundas transformações que ocorrem em todos os níveis da sociedade contemporânea com uma formação aligeirada, simplista e fragmentada.” (Op. cit. 2011, p. 73).

A questão que se interpõe é: como essa formação pode migrar da forma simplista e fragmentada para uma formação profunda e coesa? Muitos são os estudos e pesquisas que sinalizam para licenciaturas mais extensas e pautadas em múltiplos saberes.

Conforme Tardif (2020), os professores agregam diferentes saberes para formação profissional, afirmando que: “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc.”. Assim, ele define “o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Op. cit. p. 16 - 36).

A formação profissional, segundo Tardif (2020), abriga em seu cerne os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. O professor e o ensino se constituem em objeto de saber para as ciências humanas e ciências da educação.

Para maior encadeamento de ideias sobre esses saberes, recorreremos novamente a Tardif (2020), conscientes de que os saberes docentes extrapolam os conhecimentos já referenciados; os sabres disciplinares que são aqueles correspondentes aos múltiplos campos de conhecimentos; os saberes curriculares são os que se apresentam sobre a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar e são construídos ao longo do exercício docente; os saberes experienciais “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*” e de habilidades do saber fazer e saber ser.” (Op. cit. p. 39).

Torna-se perceptível que para atender a demanda da educação nos tempos atuais, os professores necessitam de muito mais do que a formação inicial. Desse modo, podemos dizer

que a formação deve ser contínua, pois apenas as licenciaturas são insuficientes frente às exigências que surgem para aqueles que se propõe a conduzir aprendentes ao aprender.

Citando Veiga, Maciel e Shigunov Neto (2011) referenciam os “Avanços e equívocos da profissionalização do magistério na nova LDB”, colocando em relevo a importância da formação inicial e continuada que perpassa a temática da profissionalização do magistério. Eles se apoiam em Demo (2002) para reafirmarem o direito de os professores se qualificarem e ratificam a necessidade de políticas públicas de formação, voltadas à qualificação completa, considerando que se trata do “profissional dos profissionais” e acrescentam: que “somente a formação inicial e continuada pautada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática proporcionarão as condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional.” (MACIEL e SHIGUNOV NETO, p. 73-74)

Observando o que foi pontuado pelos autores até aqui referenciados, em relação às políticas públicas de formação, podemos inferir que as opiniões convergem para um ponto em comum: a fragilidade da formação e a necessidade de reestruturação da base, bem como, a efetividade da formação continuada.

Nóvoa (2019) alerta que não se trata apenas das questões práticas ou da preparação profissional, quer seja no sentido técnico ou aplicado, e nos propõe à compreensão da complexidade da profissão nas diversas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc. E, ainda, estabelece a comparação da formação de professores com a formação dos médicos ou dos engenheiros.

Coexiste aqui escência entre os estudiosos da formação de professores, no sentido da complexidade dessa formação, o que demanda mais atenção tanto na formação inicial, formação quanto na continuada. O que nos leva a entender que não se pode formar um professor à revelia. Há que se pensar e investir na preparação desse profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (2019) exorta sobre a necessidade de metamorfose da escola que exige a criação de um novo ambiente educativo, incluindo espaços e práticas de cooperação de trabalho em comum e que estabeleçam relação de proximidade entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento. Porém ressalta que “Quando olhamos para programas como o PIBID, e a forma como foi concretizado em muitas instituições de todo o Brasil[...]”, identifica-se afinidade com a proposta apresentada por ele no texto. “São ideias diferentes, mas que se baseiam num mesmo movimento de transformação da formação de professores”. (Op. cit. p. 12).

Ainda de acordo com Nóvoa (2019), foi excepcional a tomada de decisão, em 2007, de colocar a CAPES a frente da fomentação da formação inicial e continuada de profissionais da

educação básica, “pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico.” (Op. cit. p. 12).

Considerando que o PIBID é um programa desenvolvido sob tutela da CAPES e referenciado por Nóvoa (2019) como movimento de transformação do fazer docente, podemos afirmar que estamos na trilha certa da transformação.

Apreciando a obra de Martins e Rodrigues (2022) “DIÁLOGOS COM O PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Pesquisa, Formação e Relatos de Experiências” podemos perceber o quanto foi difícil o período pandêmico, mas o PIBID não estagnou, pelo contrário realizou ações que ficaram na história, a saber:

As ações do PIBID em formato remoto foram condições históricas concretas, sociais, vividas pela humanidade e que no Brasil, especificamente no Estado do Piauí e na UFPI, definiram os percursos seguidos e evidenciaram os conflitos gerados pelo acirramento das desigualdades sociais, materializadas pela falta de acesso à internet com boa velocidade, falta de acesso a instrumentos mediadores das ações, como celulares e notebooks, além de conhecimento sobre as NTDIC. (MARTINS e RODRIGUES, 2022, p. 18)

Sousa, Vieira e Feitosa (2022) discorrem sobre as vivências e desafios do PIBID em tempos de Pandemia e nomeiam os pibidianos de “Crisálidas em fios”, em virtude de toda a formação e inserção dos pibidianos nas escolas públicas terem ocorrido de forma remota.

Mesmo em face às adversidades, o programa (edição 2020/2022) não se distanciou do seu propósito de estabelecer o vínculo entre os estudantes universitários e alunos/professores da escola pública. A nossa edição já recebeu como herança as experiências dos nossos antecessores, e por extensão nosso grupo ganhou o codinome Panapanã.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos primeiros meses desta edição do PIBID nos ocupamos das leituras e socializações das obras relacionados à formação docente, dos ciclos formativos propostos pela coordenação. Nos dias 10 e 11 de novembro de 2022, tivemos nossos encontros de formação (eventos de forma híbrida), e no 16 do mesmo mês, nos conhecemos no encontro presencial na nossa escola parceira. Entretanto, foi só em março de 2023 que nossos sonhos e expectativas foram se materializando. Pisamos no chão da escola e, sob orientação da coordenadora, olhar atento da supervisora começamos as ações do subprojeto do PIBID/Pedagogia/CSHNB/UFPI.

Enfim, começamos a monitoria na escola: “No dia 02/03/2023, tivemos o nosso encontro presencial na Escola Municipal Dr. Urbano Maria Eulálio [...], com uma dinâmica de abertura, “Para quem daria seu café batido com açúcar e com afeto” [...]. A supervisora nos serviu o café batido e falou sobre a bebida como forma de acolhimento, um hábito de reunir os amigos e conversar”. (Discente/Pibidiano 1).

Desde então, uma vez por semana nos reunimos para desenvolver as atividades, é válido destacar que a primeira foi desenvolvida na biblioteca, fizemos o mapeamento dos livros e seleção dos que iríamos utilizar no projeto de leitura e planejamos as atividades do bimestre.

Mas, foi no dia 16 de março de 2023, após desenvolvermos a primeira atividade com os alunos: desenhar e pintar borboletas nos rostinhos infantis para apresentação do poema “Borboletas” de Vinicius de Moraes (importa aqui gizar que fizemos uma licença poética e adaptamos o último verso “as pretas, oh, que diversão”), que a supervisora nos surpreendeu com a observação: “As crisálidas se transformaram em lindas borboletas!”

A segunda reunião remota do mês de abril aconteceu no dia vinte e seis [...] a supervisora Ana Maria Coutinho apresentou sua sugestão, juntamente com os pibidianos da Escola Municipal Dr. Urbano Maria Eulálio, para o nome desta edição do programa. A sugestão foi “Panapanã”, que se refere ao coletivo de borboleta e contempla uma visão poética e assertiva sobre essa edição. (DISCENTE PIBIDIANA 2)

O codinome se restringiu ao nosso pequeno grupo, e logo foi estabelecida a rotina do Panapanã na escola que consiste em: observar a viabilidade de operacionalizar o que foi planejado, conferir os recursos pedagógicos escolhidos, executar as atividades com as turmas e fazermos a pausa para “o café batido” que se transformou em espaço de socialização e planejamento das futuras realizações.

Seguindo a proposta do subprojeto do núcleo PIBID/Pedagogia/CSHNB/UFPI, planejamos e executamos atividades interligando a literacia à numeracia. Nessa perspectiva, procuramos dialogar com Nóvoa (2019, p. 12): “São ideias diferentes, mas que se baseiam num mesmo movimento de transformação da formação de professores”. Sem perder de vista o processo metamórfico, buscamos um diferencial nas ações do PIBID.

Ainda no mês de março, realizamos algumas atividades, entre elas: o tangram, o bingo com desafios matemáticos. “O tangram que é um antigo jogo chinês, que consiste na formação de figuras e desenhos por meio de 7 peças (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo). Sobre a participação dos alunos importa destacar: “As crianças gostaram bastante da atividade e todas interagiram muito bem,” (Discente pibidiana 1).

Finalizamos atividades do BIPID, do mês de março, com o Bingo: desafios matemáticos, trabalhando de forma bem divertida e descontraída os temas que os alunos estão estudando: “adição, subtração, antecessor e sucessor, finalizamos o bingo com três ganhadores e todos ganharam a bolsinha do PIBID como brinde, depois registramos o momento.” (Discente pibidiana 2).

No decorrer dos meses seguintes nosso trabalho foi guiado pelo subprojeto do programa, iniciando com uma pesquisa sobre leitura literária na escola, a partir dos resultados elaboramos o primeiro projeto de leitura intitulado: “Contar e confabular: vamos começar?”, cujo objetivo principal foi conduzir às crianças para a descoberta da literacia, com ênfase na fantasia como elemento motivador, interligando leitura literária ao ensino da matemática.

Apresentamos o ábaco para as turmas do 3º e 4º anos. “A atividade foi contextualizada com um breve histórico do ábaco e associação com o conteúdo, em que todos os alunos tiveram a oportunidade de participar, interagir e manusear a máquina de calcular.” (Discente pibidiana 2).

A elaboração e execução do projeto ocorreu durante o primeiro semestre. Importante ressaltar que todas as tarefas planejadas foram realizadas com sucesso. As atividades propostas foram diferenciadas e criativas proporcionando, simultaneamente, aprendizado e ludicidade. Foi perceptível o compromisso de todos os pibidianos e o envolvimento dos alunos.

Para avaliarmos nosso trabalho utilizamos como indicadores: envolvimento das crianças, o aprendizado e a satisfação com que participaram de cada etapa, as considerações dos membros do grupo relacionadas à fundamentação teórica que subsidia as ações e desse modo, aferimos o alcance dos objetivos, isso nos leva a entender que estamos fazendo a articulação entre a teoria e a prática.

“Com relação a essas atividades desenvolvidas no programa, considero que todas foram bastante proveitosas para minha formação, estou amando todas experiências que estou adquirindo no PIBID, e também a interação com os pibidianos” (Discente pibidiana 3)

Devemos ter em mente que toda evolução humana se efetiva nas relações tecidas nos ambientes de convívio. Martins e Rodrigues (2022) evocam Leontiev para elucidar o processo de apropriação decorrente das relações do sujeito com o mundo e asseveram que essas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, e pelo modo como a vida se forma nessas situações.

Refletindo as atividades realizadas, uma pibidiana ressalta “[...] a colaboração positiva delas para o desenvolvimento de aprendizagem dos discentes, com essas ações enriquecedoras nós pibidianos vamos aprendendo cada vez mais com as vivências do programa. Sobre os

resultados acrescenta: “resultados maravilhosos, surpreendentes e gratificantes.” (Discente pibidiana)

Fazendo um paralelo com Rogers, Nóvoa (2019) enfatiza que “tornar-se professor, obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado”. E assegura que é impossível “aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. (Op. cit. P. 6)

Sobre a monitoria na escola, uma pibidiana assinala: [...] conhecimento e experiências estão sendo adquiridas, tenho aprendido bastante coisa nova com a coordenadora, a supervisora, a escola, as crianças e até mesmo com os colegas pibidianos.” E sobre o programa, acrescenta:

[...] fico feliz pela oportunidade, que está sendo única, não tenho reclamações, os encontros e reuniões é um verdadeiro momento de compartilhar ideias e vivências, [...], “uma chuva de ideias.” [...] é gratificante poder ver os frutos dos nossos trabalhos (Discente pibidiana1)

“Considerando [...] a monitoria[...], estamos desenvolvendo atividades lúdicas para inovarmos na educação e conseguir a atenção dos alunos da escola para gerar cada vez mais resultados positivos.” (Discente pibidiano 3)

“Essa tecitura de relações entre a teoria, a pesquisa, o fazer docente na escola é totalmente produtiva para nossa formação. Nesta escola somos bem acolhidos e orientados. Vamos fazer jus ao nome Panapanã, com as atividades multicores do saber”. (Discente pibidiano 5)

Nossas ações são pautadas no entrelaçamento dos saberes acadêmicos com os saberes resultantes do convívio com professores da escola campo e planejamos para os alunos atividades interativas na perspectiva da ludicidade. Tudo isso, sob a égide do núcleo de coordenação do programa e orientação constante da nossa supervisora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as críticas sobre a fragilidade da formação inicial e inconsistência da formação continuada, podemos inferir que PIBID é um diferencial na formação docente. Pois, propicia o convívio com a escola de educação básica para que possamos alinhar a base teórica à docência por meio de experiências orientadas e supervisionadas.

Constatamos também um nível satisfatório concernente às relações tecidas no ambiente escolar, delas derivam muitos conhecimentos, observamos atentamente as professoras, alunos e demais atores do espaço, percebemos o diálogo e o respeito como

sustentáculo de todo o trabalho. A postura desses profissionais tem nos ensinado até mesmo em silêncio, além disso, recebemos orientações constantes e contamos com a supervisão de uma professora experiente.

Avaliando o trabalho desenvolvido pelo PIBID, no decorrer desses meses, os pibidianos revelam contentamento diante do aprendizado, tanto referente a eles, quanto aos alunos da escola parceira. As expectativas só aumentam e suscitam novas ideias para novos projetos e que ao término de tão valiosa experiência possamos ser validados com “Panapanã” por todos com quem convivemos no espaço escolar.

Diante do exposto, acreditamos estar dialogando com as ideias dos autores referenciados, posto que estamos construindo o conhecimento teórico e experienciando aos poucos à docência, incorporando as práticas pedagógicas consideradas salutares para desenvolvimentos das habilidades referentes ao fazer docente.

AGRADECIMENTOS: os autores deste texto agradecem à CAPES pela oportunidade de participar do PIBID e vivenciar todas essas situações que muito contribuem para a formação humana e profissional.

REFERÊNCIAS

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da Formação Docente. **Journal of Teacher Education**. v. 51, n. 3, p. 166-173, maio/jun. 2000

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Org.) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes; RODRIGUES, Micaías Andrade (Org.) **DIÁLOGOS COM PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: pesquisa, formação e relatos de experiência**. – 1. Ed. - Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2022. E-book.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019.

PIMENTA, S. G., & LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: Fundamentos e aproximações**. Cortez Editora, 2019.

SOUSA, Maria Cezar de; VIEIRA Maria Dolores dos Santos; FEITOSA, Ana Maria Coutinho. Formação docente em tempos de pandemia: crisálidas em fios (p.30-41). IN: MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes; RODRIGUES, Micaías Andrade (Org.) **DIÁLOGOS COM PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: pesquisa, formação e relatos de experiência**, - 1ª ed - Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2022. E-book.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 7ª reimpressão, 2020.