

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.028](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.028)

IMPACTO DA PANDEMIA NAS ATIVIDADES DO SUBPROJETO PEDAGOGIA DO PIBID – UEMG/POÇOS DE CALDAS

Renata Christian de Oliveira Pamplin

Docente e Ex-Coordenadora de área do Subprojeto Pedagogia do PIBID da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus de Poços de Caldas – MG renata.pamplin@uemg.br.

Bruna Gabrielle de Freitas Francisco

Discente, ex-bolsista PIBID e bolsista de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus de Poços de Caldas – MG, bruna.0893255@discente.uemg.br.

Matheus Souza de Paula

Discente, ex-bolsista PIBID e aluno voluntário de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus de Poços de Caldas – MG, matheus.0893257@discente.uemg.br.

Ernesto de Oliveira Canedo Júnior

Docente e Ex-Coordenador Colaborador de área do Subprojeto Pedagogia do PIBID da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus de Poços de Caldas – MG, canedo@uemg.br.

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa governamental que concede bolsas a alunos matriculados nos cursos de Licenciatura em instituições de nível superior, públicas e particulares, do Brasil. Pautado em uma perspectiva colaborativa e de co-formação, o Programa tem como objetivo principal, inserir o licenciando no contexto escolar visando desenvolver habilidades de observação e reflexão sobre a prática docente em escolas públicas de

ensino básico, aliado às possibilidades de atuação supervisionada por professores experientes. Assim, este contribui para um caráter formativo de maior equilíbrio teórico-prático e alinhamento às demandas existentes, além de possibilitar que ainda na formação inicial, esse aluno desenvolva conhecimentos, habilidades e competências que favorecerão a formação de sua identidade profissional, contribuindo para sua futura inserção e atuação docente nas escolas. No que tange ao contexto do Subprojeto Pedagogia do PIBID na Universidade do Estado de Minas Gerais – Poços de Caldas, que subsidia este relato de experiência, o mesmo teve início no mês de março de 2012 e desde então o PIBID tem feito parte das ações de ensino do campus, contribuindo para o processo formativo de muitos alunos do curso de Pedagogia que tiveram a oportunidade de vivenciar o contexto das escolas públicas, nos níveis de Educação Infantil e Fundamental I. O Subprojeto Pedagogia mais recente (Edital CAPES PIBID 02/2020) foi finalizado em março de 2022, sendo inteiramente desenvolvido durante o ensino remoto. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir o impacto da pandemia nas ações realizadas pelo Subprojeto Pedagogia do PIBID da UEMG de Poços de Caldas no período de outubro de 2020 a março de 2022. Embora com anos de implementação do projeto no campus, este último edital teve sua especificidade advinda das atividades remotamente desenvolvidas, o que resultou em desafios de ordem técnica e humana.

Palavras-chave: Ensino remoto, Formação de professores, Pedagogia, PIBID.

INTRODUÇÃO

A Educação se constitui como uma área de preocupação, haja vista sua relevância para a constituição pessoal e social dos indivíduos, contribuindo para ações efetivas de transformação na vida das pessoas e da sociedade. Diante disso, há uma vasta quantidade de estudos e pesquisas que visam investigar aspectos a ela inerentes e, neste contexto, a formação de professores torna-se relevante ao centrar nas variáveis de constituição profissional e identitária dos profissionais que efetivam as práticas em sala de aula.

Em pesquisa de levantamento realizado por Gatti et al. (2019) cujo objetivo consistiu em investigar a realidade da formação inicial e continuada dos professores brasileiros, as autoras enfatizam o caráter multidimensional e complexo do contexto de formação docente. Dentre os fatores que as autoras consideram como deficitários em termos de atenção e, portanto, demandando intervenção, destacam a necessidade de estabelecer vínculos mais próximos entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de ensino básico, na perspectiva de propiciar aos formandos a vivência de experiências reais nas escolas. Defendem ainda que esta possibilidade é essencial à formação docente sendo que “A proposta é que haja um ambiente e uma cultura de colaboração entre os profissionais da escola e os formadores, entre as escolas e as instituições de ensino superior, por meio da realização de projetos conjuntos” (GATTI et al., 2019, p. 188).

Dentre os diferentes componentes que constituem os cursos de formação inicial, destaca-se o estágio curricular, enquanto um campo da formação na qual os alunos devem realizar as atividades em seu futuro campo de atuação, o que implica em uma concepção da parte mais prática da formação (PIMENTA, 2012). No caso das Licenciaturas o estágio curricular essencialmente se dá no âmbito das escolas de educação básica. Entretanto, pesquisas têm apontado as dificuldades inerentes a esta etapa, seja por conta da dicotomia entre teoria e prática, da falta de interlocução entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de educação básica, ou ainda pela falta de uma supervisão que propicie momentos de reflexão, essenciais para se instaurar a práxis.

Acerca da proposição, Pimenta e Lima (2006) defendem o estágio como atividade curricular, não de caráter prático, mas atividade teórica de conhecimento em que o diálogo e a intervenção na realidade formam o objeto da práxis, isto é, no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade, desenvolvido pelo licenciando em sua atividade de estágio, é que a práxis se perfaz.

Em estudo realizado por Paneago e Sarmento (2015) cujo objetivo foi investigar como o Estágio Supervisionado contribui na construção dos saberes e da profissão docente em si, foram coletadas narrativas junto a três estagiárias brasileiras e três estagiárias portuguesas. Após análise dos relatos as autoras concluem que as participantes comungam do entendimento do estágio como um importante espaço de aprendizagem da docência.

Entretanto, foi detectada uma diferença significativa em como as alunas portuguesas e brasileiras percebem a condução do estágio e o suporte recebido, tanto no contexto das escolas quanto nas universidades das quais são oriundas. As licenciandas de Portugal sinalizam a supervisão frequente da universidade, bem como o estabelecimento de uma relação mais próxima com as professoras das escolas, o que lhes proporciona uma experiência mais significativa em relação à formação e atuação docente. Por outro lado, as estagiárias brasileiras pontuam a ausência de orientação, bem como de um planejamento integrado entre os docentes universitários, o que reflete na insuficiência, de acordo com a percepção das mesmas acerca das possibilidades de reflexão e construção de saberes relacionados à docência.

As autoras concluem apontando o Estágio Supervisionado como necessário e capaz de se constituir enquanto um locus de reflexão e construção de saberes e práticas docentes, mas que necessita ser repensado. Ademais, enfatizam a necessidade do estabelecimento de vínculos mais próximos entre as escolas, que recebem os estagiários, e as instituições universitárias, visando a comunhão dos saberes e práticas estabelecidos em prol do enriquecimento da formação inicial dos licenciandos. Nesse sentido Nóvoa (2001) ao abordar a docência em si, pontua que a experiência é importante no processo de constituição da docência, mas é necessário que a mesma se transforme em conhecimento e isso só

é possível a partir de uma análise sistemática das práticas, análise esta que se dá no plano individual, mas também coletivo em situações de formação.

Carvalho (2013), ao discutir questões inerentes à prática da observação nos estágios pontua a necessidade de que esta venha acompanhada de uma problematização coletiva das ações docentes, junto aos demais licenciandos e professores, pautada ainda em referenciais teóricos para que sejam significativas

Ainda sobre a formação docente Pimenta e Lima (2006) argumentam que a formação identitária do professor tem início na formação inicial e se dá ao longo da vida, durante o magistério, elencando as 4 dimensões envolvidas: o saber dos conteúdos das áreas das várias ciências; o conhecimento dos conteúdos didático-pedagógicos da prática docente; os conhecimentos vinculados aos vários saberes da educação e o conhecimento dos conteúdos vinculados à existência humana individual e social.

Lüdke (2009) realizou uma pesquisa teórica analisando diversos estudos e aponta que há consenso acerca da importância do professor e sua formação no sucesso acadêmico de alunos da Educação Básica¹. No texto aponta-se a necessidade de se repensar os cursos de Licenciatura visando superar a “rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam a fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente”, delegando as disciplinas de prática e o estágio supervisionado ao final do curso, configurando este como o momento do aluno colocar em prática a teoria aprendida, sendo este, de acordo com a autora “um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores” (LÜDKE, 2009, p. 103).

Para além disso, defende-se que os cursos devem formar profissionais reflexivos que consigam estabelecer um contínuo “ação-reflexão-ação”, sendo capazes de não meramente reproduzir

1 Embora tenhamos clareza de que o apontamento da autora não tenha o objetivo de reduzir o sucesso do processo educativo ao professor, julgamos pertinente reafirmar que a educação é complexa e de ordem multifatorial e ainda que se reconheça a significativa relevância (e necessidade) do trabalho docente temos ciência de que não podemos imputar a aprendizagem e a qualidade do ensino somente ao professor e sua atuação.

técnicas, mas de criar, elaborar e intervir, por meio do estabelecimento entre ensino e pesquisa. O processo reflexivo deve ser visto como parte necessária da formação docente possibilitando que este avalie e ressignifique suas práticas, considerando os fatores imediatos e mais distantes que sobre elas incidem.

Nóvoa (2001) pontua a relevância da reflexão na docência, pontuando que professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua prática e que este processo está presente desde sempre na profissão docente, sendo esta prática inerente e essencial na profissão. Duas competências básicas: competência de organização que é bastante ampla e vai além da organização do trabalho pedagógico e compreensão do conhecimento que pressupõe a compreensão docente de que o conhecimento não se transmite, mas se organiza, reelabora e transpõe.

Assim, pautado na preocupação com a formação docente, em 11 de julho de 2007, a Lei nº 11.502 modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), prevendo, dentre outras ações, “a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1). Assim, a CAPES passa a ter responsabilidade no processo formativo de professores, sendo esta uma prioridade do Ministério da Educação (MEC). As metas abarcam investir na melhoria da formação inicial de professores bem como fomentar ações de formação continuada para professores que já estão atuando na docência. Além disso, prevê a expansão de oferta de vagas e melhoria na qualidade do ensino em cursos de formação inicial e a implementação de ações de integração entre a escola básica e as instituições de ensino superior na busca pela melhoria da qualidade do ensino.

Assim, temos o primeiro marco em relação à idealização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa governamental que concede bolsas a alunos matriculados em cursos de Licenciatura em instituições de nível superior, públicas e particulares, do Brasil. O PIBID é uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, compondo uma das diretrizes dentre ações mais amplas que tem por finalidade a promoção e garantia de uma educação de

qualidade, com investimento na formação dos professores que irão atuar nos contextos escolares.

O PIBID tem como objetivos:

I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2014, s.p.).

Por meio das especificidades dos Subprojetos², o PIBID tem o objetivo comum de promover a inserção de alunos de Licenciatura, ou seja, ainda em formação inicial, no cotidiano das escolas, promovendo, por meio da observação participante que este bolsista possa vivenciar, refletir e colocar em prática seus conhecimentos, amparado por professores da Instituição de Ensino Superior da qual é oriundo e por professores experientes que lecionam na Educação Básica. Assim, o PIBID se constitui em um espaço formativo que possibilita a concatenação de ações teórico-práticas, pautadas nessa imersão do aluno na realidade e dinâmica escolar. Tal experiência suscita momentos ricos de aprendizagem embasados na

2 O PIBID possui seus objetivos que se estendem a todas às instituições que o subsidiaram e implementam. Porém, ao conceber as especificidades dos diferentes cursos de Licenciatura existentes, cada proponente elabora o seu projeto considerando o perfil e a área de formação de seus licenciandos. À esta proposta que se concretiza pelo alinhamento dos pressupostos universais do PIBID e as particularidades de cada Licenciatura se dá o nome de Subprojeto.

ação-reflexão-ação, dentro de uma perspectiva coletiva de trocas, pautadas ainda no aprofundamento teórico para subsidiar as análises e discussões. Dessa forma, vivenciar o PIBID oportuniza que os Licenciandos desenvolvam conhecimentos e habilidades que comporão sua formação identitária, promoverão sua identificação com a carreira docente, favorecendo sua futura inserção e atuação docente nas escolas. Tais elementos tornam-se ainda mais relevantes ao pensarmos que podem contribuir para diminuir o choque com a realidade.

Veenman (1984) pontua que o momento da transição do período de formação para a docência em si, pode ser traumático e que isso se dá pelo rompimento que ocorre da idealização profissional que ocorre na formação para a realidade da docência. Ele chama este momento de “Choque com a realidade” e alerta para o fato de que o termo pode dar a compreensão de que seja algo pontual e momentâneo, entretanto consiste em um processo de compreensão e adequação com uma demanda que impacta o professor em seu dia a dia, por período variável de tempo. Pautado em Müller-Fohrbrodt, Cloetta, and Dann (1978) o autor pontua os cinco indicativos do choque: a) Percepção sobre a existência de problemas e pressões; b) Mudança comportamental, muitas vezes conflituosa com os ideais e percepções do profissional; c) Mudança de atitudes que implicam na reestruturação e mudanças nas crenças dos profissionais; d) Mudanças na personalidade que implica no domínio emocional; e) Abandono precoce da formação docente.

Nesse sentido Silva (2007) ressalta que esta cisão entre o ideal e o real, marcada pela ambiguidade, multiplicidade de papéis delegada aos professores favorece o aparecimento de dilemas neste início da docência, gerando medos, frustração e insegurança, apontando como alternativa a existência de uma rede de apoio, dentro da própria escola, que dê suporte para que o professor iniciante possa refletir sobre seus conflitos e traçar estratégias de enfrentamento, incluindo um planejamento de formação continuada. Aliado a estes desafios adiciona-se a vivência da Pandemia que implicou em desafios à toda a sociedade, demandando desafios de readequação às escolas e à docência (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b), impactando todas as atividades neste contexto desenvolvidas, incluindo o PIBID.

Diante do contexto apresentado, o objetivo deste trabalho é discutir o impacto da pandemia nas ações realizadas pelo Subprojeto Pedagogia do PIBID da UEMG de Poços de Caldas no período de outubro de 2020 a março de 2022. Defendemos aqui a necessidade de socializar as diretrizes do Subprojeto Pedagogia da UEMG-Poços de Caldas, o compreendendo enquanto um importante mecanismo de formação identitária e de saberes docentes, considerando as adversidades enfrentadas durante a Pandemia que exigiram um readequação de toda a sociedade, impactando diretamente as formas de ensinar e o trabalho docente.

METODOLOGIA

Optou-se pelo Relato de Experiência pela possibilidade de refletir e tecer considerações, dentro de uma perspectiva científica, por meio de um método que possibilita a “[...] criação de narrativa científica, especialmente no campo das pesquisas capazes de englobar processos e produções subjetivas, como é o caso da Psicologia e das Ciências Humanas Aplicadas, entre outras” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 2). Neste sentido, o presente trabalho se constitui por meio das experiências e vivências do PIBID durante a pandemia de quatro atores, dois que atuaram enquanto coordenadores de área e dois enquanto bolsistas de iniciação à docência, as quais foram exploradas sob os diferentes pontos de vista e apresentadas como reflexões e ponderações do grupo.

Enquanto instrumento de produção científica, o Relato de Experiência deve seguir roteiros que permitam ao leitor acessar as especificidades das experiências relatadas e a visão crítica dos autores sobre a temática (MUSSI, FÁBIO, CLÁUDIO, 2021). Por isso, as autoras e autores desta obra se apoiaram na bibliografia especializada para respaldar as reflexões tecidas, sem perder de vista as experiências em si, mas atentando-se na fidelidade dos fatos expressos (BRETON, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Anteriormente, na modalidade presencial o desenvolvimento do Subprojeto previa uma dedicação de 40 horas mensais de

atividades, porém, a partir do Edital 07/2018, lançado em 1º de abril de 2018, essa carga horária passou a ser de 32 horas mensais.

Antes de abordarmos as vivências ocorridas no âmbito do Subprojeto referente ao Edital 02/2020, desenvolvido inteiramente no ensino remoto, julgamos pertinente apresentar como o projeto ocorria na modalidade presencial. Para tanto, vamos nos respaldar nos registros do Subprojeto conduzido durante o Edital 07/2018, retomando ainda o histórico de implementação do PIBID na Unidade Acadêmica de Poços de Caldas/UEMG.

O PIBID foi implantado na Unidade Acadêmica de Poços de Caldas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em março de 2012 pela então Coordenadora de área, Profa. Dra. Ana Maria Brochado Mendonça Chaves. Nessa etapa inicial houve várias reuniões junto à Secretaria de Educação e gestão das escolas do Município de Poços de Caldas, Estado de Minas Gerais, visando apresentar, esclarecer e sensibilizar os gestores para a necessidade de parceria no desenvolvimento da proposta. Tais medidas foram essenciais para abertura de campo à inserção dos bolsistas, bem como para a diferenciação entre os estagiários, que realizavam atividades mais voltadas à observação, e Licenciandos bolsistas do Subprojeto que deveriam participar mais ativamente do contexto escolar e das práticas docentes, por meio da observação participante. Esta etapa precedeu a escolha das escolas participantes e o processo seletivo de licenciandos bolsistas e professores supervisores, bem como a alocação dos Pibidianos junto às professoras acompanhantes.

Face à composição do grupo por vários participantes desempenhando diferentes papéis, porém de extrema relevância para a efetivação e manutenção do Subprojeto, desde então, uma das principais preocupações tem sido a de se estabelecer uma equipe colaborativa, pautada no alinhamento de ideias e dialogicidade que permitisse garantir harmonia entre as informações e práticas estabelecidas nas escolas e na universidade. O processo é complexo tendo em vista a quantidade de profissionais envolvidos, a saber:

- Coordenação institucional: realizada pela Profa. Dra. Andréa Gino, docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais desde a implantação do PIBID

na instituição. Este cargo possui contato direto com a CAPES e com a gestão máxima da UEMG, e concatena todas as informações, demandas, supervisão, adequações e registros dos diferentes subprojetos desenvolvidos nas unidades acadêmicas da UEMG.

- Coordenação de área, que deve ser exercida por professor da unidade a qual o Subprojeto será vinculado, sendo necessário que o mesmo tenha formação na área. Este profissional é responsável pela elaboração do subprojeto, implementação das ações relacionadas aos editais de seleção, como divulgação, suporte às inscrições, processo seletivo e encaminhamento dos resultados para divulgação; estabelecimento, contato, elaboração de planos de ação e atividades de supervisão junto às escolas participantes; ações de planejamento, formação e acompanhamento das atividades desenvolvidas junto aos PIBidianos no âmbito dos grupos de estudo e reuniões de socialização; além da supervisão direta sobre as práticas dos bolsistas nas escolas e realização de reuniões periódicas com as professoras supervisoras para garantir um núcleo comum de continuidade nas atividades e deliberações.
- Bolsistas, que correspondem aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, (ofertado no período noturno na Unidade Acadêmica de Poços de Caldas) que ainda não tenham completado 60% da carga horária total do curso e tenham interesse em participar do projeto mediante a efetivação de inscrição voluntária nos editais de seleção para bolsistas. Estes podem realizar outras atividades remuneradas como por exemplo possuir vínculo empregatício ou realizar estágio remunerado desde que possua a disponibilidade de 32 horas mensais (8 horas semanais) de dedicação e que as atividades não sejam desempenhadas no mesmo período que devem estar presentes nas unidades escolares e na Unidade Acadêmica para reuniões de alinhamento e grupo de estudos.

- Professor (a) supervisor (a): cada núcleo³ do Subprojeto é constituído também por uma professora supervisora, que necessita estar atuando como regente na escola onde o núcleo será implantado. Esta exerce atividades de supervisão semanal junto aos bolsistas, promoção das relações entre bolsistas e professoras acompanhantes, esclarecimentos de possíveis dúvidas acerca do projeto junto aos professores acompanhantes e demais profissionais da escola. As ações são realizadas mediante aporte e alinhamento junto à coordenação de área, para garantir que o cronograma de atividades seja colocado em prática, os preceitos éticos respeitados e implementar intervenções diante de possíveis dificuldades ou reestruturações que se fizerem necessárias, tendo sempre como objetivo último a promoção da formação docente dos bolsistas por meio das experiências vivenciadas no âmbito escolar. Em situações excepcionais onde o número de professoras acompanhantes para receber os bolsistas seja reduzido, o professor supervisor pode também atuar enquanto acompanhante.
- Professoras(es) acompanhantes são as professoras regentes, que obrigatoriamente estejam atuando na sala de aula das escolas participantes, e que não sejam professoras iniciantes⁴. Estas atuam como co-formadoras pelo seu trabalho direto com os bolsistas no contexto de docência, contribuindo diretamente para o desenvolvimento profissional e formação docente dos mesmos. A proposta de

3 Cada escola corresponde a um núcleo que é um agrupamento de alunos bolsistas e alunos voluntários. No último Edital PIBID 02/2020 determina que cada núcleo de iniciação à docência seja constituído por 1 professor supervisor, 8 licenciandos bolsistas e 2 alunos voluntários (não obrigatórios). Como o Subprojeto da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas foi contemplado com 24 bolsas para licenciandos e 3 bolsas para supervisores, conseguimos implementar 3 núcleos em 3 escolas estaduais, sendo um núcleo para cada escola. Cabe ressaltar que os PIBidianos que atuam como colaboradores participam de todas as ações do PIBID na Universidade e na escola, entretanto não recebem mensalmente a bolsa.

4 Huberman (2000), propõe uma classificação do ciclo de vida dos professores e considera como professor iniciante a fase profissional que corresponde aos três primeiros anos de docência, que é o critério que utilizamos no contexto do Subprojeto Pedagogia da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas/UEMG.

acolhimento dos bolsistas por estas profissionais pressupõem que os primeiros sejam envolvidos no planejamento, implementação e avaliação de atividades didáticas, além de outras demandas que compõem o cotidiano docente.

- Alunos(as) bolsistas (Pibidianos): são alunos(as) de cursos de Licenciatura, no caso da
- Unidade Acadêmica de Poços de Caldas, Licenciatura em Pedagogia que ainda não tenham completado 60% da carga horária total do curso e tenham interesse e disponibilidade para participar do PIBID. O bolsista realiza as atividades nas escolas com supervisão direta dos professores, acompanhantes e supervisores, e indireta da Coordenação de área. Além disso, estes participam de atividades de planejamento, socialização e grupos de estudos na unidade, juntamente com a Coordenação de área.

Desde sua implementação na Unidade Acadêmica de Poços de Caldas em 2012, o PIBID tem se constituído enquanto importante componente formativo de centenas de alunos, bolsistas ou voluntários, e promovido ações de ensino, por meio da parceria com a Secretaria Municipal de Ensino, Superintendência Regional de Ensino e as escolas participantes, que contribuem para a inserção social da Universidade no município e para o processo formativo dos alunos do curso de Pedagogia que tiveram a oportunidade de vivenciar de maneira mais efetiva o contexto das escolas públicas, nos níveis de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em sua última implementação, o Subprojeto Pedagogia da UEMG/Poços de Caldas (Edital PIBID 02/2020) contou com 24 alunos de Pedagogia como bolsistas, 3 professoras como supervisoras e 24 professoras acompanhantes, todas docentes da Rede Estadual de ensino.

O Edital 07/2018 foi implementado na Rede Municipal de Ensino e pela primeira vez, implementado em três Centros Municipais de Educação Infantil, a partir de um acordo estabelecido entre pela Secretaria Municipal de Ensino e a coordenação do Subprojeto. Reuniões de alinhamento e de sensibilização das escolas que compõem os núcleos sempre são realizadas na etapa inicial, mas em função dessa alteração no nível de ensino e de termos que atuar

com o Subprojeto em uma vertente nunca antes contemplada, tivemos que intensificar as reuniões e trabalhar a apresentação do PIBID e proposta de atuação dos bolsistas, de maneira bastante pormenorizada. Além disso, a intensificação dos contatos foi realizada visando estabelecer um vínculo entre os CEIs e a Universidade, bem como estabelecer uma dinâmica colaborativa entre ambas e os profissionais envolvidos. Trabalhamos com três núcleos, sendo que cada núcleo foi constituído por oito bolsistas, uma professora supervisora e as professoras acompanhantes que variavam de CEI para CEI⁵.

O foco do Subprojeto era, além de atividades desenvolvidas sob supervisão direta das professoras acompanhantes, também possibilitar aos bolsistas contribuir para o convívio entre as crianças. Para tanto, inicialmente, eram levantadas as demandas das CEIs sobre temáticas que careciam de atenção e atividades, por intermédio das professoras acompanhantes e mediação das professoras supervisoras. A partir dessas informações, era elaborado um plano de atividades, possibilitando que os bolsistas praticassem a elaboração de planejamentos pedagógicos⁶. Em uma versão preliminar este planejamento era discutido entre a Coordenação de área e as professoras supervisoras, que se responsabilizavam por compartilhar o mesmo com as professoras acompanhantes e a Gestão da CEI, sendo que o procedimento era adotado para verificar sua pertinência frente às demandas das unidades escolares, além da possibilidade de exequibilidade. Caso houvesse sugestão, as alterações eram realizadas pelas bolsistas e Coordenação de área e, somente após sua finalização e validação pelas escolas, se dava início às atividades, sendo o cronograma de realização alinhado com as professoras acompanhantes para não atrapalhar o planejamento da mesma.

5 Devido ao número reduzido de turmas em dois Centros de Educação Infantil contamos com professoras acompanhantes que aceitaram ser co-formadoras de mais de um bolsista. Visando não sobrecarregar a professora e não influenciar mais que o necessário na dinâmica da turma, estabelecemos dias diferentes para que as bolsistas comparecessem ao CEI.

6 O Planejamento era elaborado paralelo às reuniões semanais de socialização, sob supervisão direta da Coordenação de Área.

A construção coletiva das atividades permitia a interação entre os bolsistas e a discussão das diferentes realidades dos CEIs, além de elaborar propostas que atendessem às demandas apresentadas pelas escolas. Nesse sentido, os bolsistas desenvolveram atividades artístico culturais que trabalhavam a interação, o respeito mútuo e o trabalho em equipe junto às turmas, haja vista a demanda apresentada ser relacionada ao respeito e convivência entre as crianças.

Desde a implementação do PIBID na Unidade Acadêmica de Poços de Caldas o planejamento do Subprojeto Pedagogia prevê a realização de diferentes ações, visando fomentar a relação e comunicação entre a universidade e as escolas participantes, além da promoção de atividades que contribuam para dar suporte às práticas e reflexões dos bolsistas. Assim, a Coordenação de Área realizava reuniões semanais com as professoras supervisoras para monitoramento da frequência dos bolsistas, execução do cronograma de atividades e possíveis dificuldades ou demandas detectadas que necessitasse de algum tipo de intervenção ou readequação no planejamento. Por sua vez, as professoras supervisoras realizavam encontros semanais com os bolsistas para acompanhar de maneira mais pontual o desenvolvimento das atividades, dúvidas dos bolsistas sobre a dinâmica das CEIs, além de monitorar as relações que estavam sendo estabelecidas entre os bolsistas e as professoras acompanhantes. As mesmas também realizavam consultas constantes junto às professoras acompanhantes para verificar a existência de dúvidas, necessidade de intervenções solicitando maior envolvimento dos bolsistas nas atividades pedagógicas e mediação de possíveis dificuldades na postura e cumprimento dos compromissos.

Semanalmente, a coordenação de área se reunia com os bolsistas revezando os momentos em grupos de estudo, com leituras específicas, e encontros de socialização das experiências. Durante o grupo de estudos eram discutidos estudos teóricos, cuja temática emergia da fala dos próprios bolsistas durante os encontros de socialização, ora diretamente solicitado pelos mesmos, ora detectado pela Coordenação de área como carente de aprofundamento. Além disso, as professoras supervisoras, quando detectavam a necessidade de algum estudo específico, também indicavam à

Coordenação de área, assim como os apontamentos realizados em caderno de campo. Os referenciais discutidos no Grupo de Estudos compreendiam desde livros mais técnicos, referentes às metodologias e elaboração de planejamentos, até conteúdos que abordassem questões éticas, psicológicas, sociais e culturais, que permeiam as práticas educativas em sala⁷. Além da possibilidade de aprofundamento teórico, tais reflexões permitem que o bolsista identifique suas próprias inseguranças e temores, como parte de um processo natural que pressupõe o início da docência.

Os momentos de socialização têm como objetivo oportunizar a escuta mútua e trocas entre os pares, a partir do compartilhamento das ações realizadas, expectativas e impressões acerca das experiências e práticas desenvolvidas. Este processo se dá de maneira gradativa, sendo possível perceber que quanto maior o entrosamento do grupo mais rapidamente o foco dos encontros deixa de ser nos aspectos técnicos e metodológicos para abarcar o compartilhamento de vivências e sentimentos.

Consideramos esta dinâmica como um ponto característico do Subprojeto Pedagogia, pois ao propiciar a discussão em coletividade se possibilita o emissor da mensagem sinta-se acolhido em suas angústias e percepções, ao passo que fornece elementos para que o outro se identifique, dissipando sentimentos relacionados à solidão, sensação de fracasso ou impotência perante a realidade. Aliado aos estudos teóricos, cria-se a possibilidade de que compreendam que as demandas não são individuais, geradas por incompetência ou insuficiência, mas que são integrantes do complexo processo de formação docente.

Em relação à complexidade da formação docente, Tardiff (2014) defende que a prática docente constitui-se de diferentes saberes e experiências cultivadas ao longo da formação e atuação profissional no contexto de uma sala de aula, sendo estes plurais e heterogêneos, categorizando os mesmos enquanto advindos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais ou

7 Cabe pontuar que os estudos de referenciais aliados a conteúdos específicos sobre o PIBID têm início antes da inserção dos bolsistas nas escolas, com o intuito de esclarecer possíveis dúvidas acerca do programa e ofertar um conhecimento teórico que possa sensibilizá-los para essa etapa inicial.

práticos. O autor defende que todos os saberes são necessários e que individualmente nenhum cumpre o papel formador, destacando ainda que na docência saber algo não é o suficiente, pois é preciso também saber ensinar.

Freire (1996) defende a necessidade do pensar criticamente, enquanto um mecanismo essencial na docência visando o aperfeiçoamento das práticas, de tal modo que em determinado momento a teoria praticamente se confunde com a prática. Além disso, possibilita que estes alunos deem início ao processo de caminhada que os levará da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996). Entendemos que assim, o Subprojeto Pedagogia estabelece um dos pilares necessários à efetivação dos saberes docentes, criando possibilidades de reflexão que possibilitem a construção de conhecimentos por parte dos alunos, superando a mera transferência de conhecimento, superando a “educação bancária”, tal como proposta por Freire (2005).

Além das atividades já pontuadas o Subprojeto Pedagogia da UEMG/Poços de Caldas também solicitava que os bolsistas registrassem suas vivências em caderno de campo, vendo este não apenas como um banco de informações sobre sua própria trajetória, mas também como mais um momento para instigar a reflexão e o olhar crítico do bolsista. O pressuposto consiste em possibilitar que os bolsistas, ao registrar, situações e sentimentos, lancem um olhar crítico acerca da construção de temporalidade de suas ações com potencial transformador sobre suas práticas, concebendo o registro de ideias como instrumento de planejamento e reflexão docentes, assim como proposto por Zabalza (1994).

Por sua vez, o Subprojeto Pedagogia, subsidiado pelo Edital 02/2020, começou a ser implantado em outubro de 2020 e foi encerrado em abril de 2022, com 18 meses de duração. Os alunos bolsistas receberam uma remuneração mensal de R\$400,00 e a dedicação foi de 32 horas mensais. A remuneração das professoras supervisoras se deu com uma bolsa mensal no valor de R\$765,00. O subprojeto Pedagogia da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas/UEMG (Edital 02/2020) teve como objetivo implementar ações de suporte e observação participante ao processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

sido implementado em três escolas Estaduais de Ensino Básico do Município de Poços de Caldas.

O Subprojeto Pedagogia foi elaborado e submetido à Coordenação Institucional em 19 de fevereiro de 2020, via Sistema Eletrônico de Informações (SEI). A Coordenação Institucional, por sua vez, compilou os diferentes projetos propostos pelas unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais que demonstraram interesse e submeteu à CAPES para avaliação. É importante pontuar que neste momento ainda nos encontrávamos trabalhando presencialmente, uma vez que as aulas presenciais foram canceladas em 17 de março de 2020, por tempo indeterminado, em função da situação de Emergência na Saúde Pública do Estado (UEMG, 2020a). As aulas permaneceram suspensas até o dia 13 de julho de 2020, quando foram retomadas remotamente, dando continuidade às atividades do 1o semestre letivo de 2020, por meio do uso do *Microsoft Teams* e *Moodle*, quando demandado (UEMG, 2020b).

Dessa maneira o Edital 017/2020 para seleção de bolsistas, foi implementado de 09 à 30 de julho de 2020, e sua divulgação se deu de maneira remota. Visando contornar a dificuldade de comunicação imposta pelo distanciamento físico a Coordenação de área efetuou o envio do Edital por e-mail aos alunos, realizou a postagem do mesmo em grupos de whatsapp, elaborou artes de divulgação com uma síntese das informações, prazos e link para edital completo para divulgação nas redes e realizou duas lives para divulgação do PIBID, contando com a participação de ex-bolsistas dos Subprojetos anteriores relatando suas vivências. Visando diminuir a possibilidade dos alunos não se inscreverem por conta de possíveis dificuldades tecnológicas ou falta de acesso às ferramentas para preparo do material de inscrição (preenchimento de currículo na Plataforma Freire, digitalização de documentos, conversão de documentos em PDF, entre outras), foi disponibilizado contato de e-mail, telefone e *WhatsApp* da Coordenação de área para auxílio.

Excluindo a *live*, os mesmos procedimentos foram adotados para divulgação e suporte da inscrição de professores interessados em atuar enquanto Professores Supervisores nas escolas, sendo que as iniciativas tiveram apoio da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas e da gestão das escolas pré-indicadas

para subsidiar os núcleos do Subprojeto⁸. O Edital 034/2020 foi implementado de 17 de setembro a 14 de outubro de 2020, sendo que o início das atividades do Subprojeto teve início em 16 de outubro de 2020. Esta primeira etapa exigiu muita dedicação e persistência por parte da Coordenação de área para que as informações chegassem aos interessados de maneira a sensibilizá-los e garantir a inscrição de alunos e professores suficientes para composição dos núcleos, já que o não alcance da quantidade de inscrições invalidaria a implementação do Subprojeto.

Uma vez implementado o Subprojeto foram criados grupos de *WhatsApp* e equipes no *Microsoft Teams* com bolsistas e professoras supervisoras para viabilizar a comunicação e organização das atividades. Várias reuniões foram realizadas virtualmente junto à gestão das escolas e professoras supervisoras, para alinhar a inserção dos bolsistas às atividades de ensino, e com os bolsistas. Estas primeiras reuniões tiveram o intuito de esclarecer sobre os objetivos do PIBID, as responsabilidades de cada um, os aspectos éticos envolvidos e estabelecer o cronograma de atividades.

No contexto da pandemia e da modalidade de trabalho remoto que foi implementada nas Escolas Estaduais de Ensino de Minas Gerais em 22 de março de 2020, a partir da Resolução SEE - nº 4310/2020, foram realizadas várias reuniões entre coordenação de área, professores supervisores, professores acompanhantes e gestão das escolas participantes, para reflexão e definição conjunta das estratégias de implementação do PIBID visando concatenar as diretrizes de atuação dos bolsistas e o Subprojeto de Alfabetização ao contexto educacional vigente e às normativas do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP).

Seguindo as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as escolas adotaram o Planos de Estudos Tutorados (PETs) como materiais para utilização durante o ensino remoto, mesmo na Rede Municipal na rede estadual de ensino.

8 As seis escolas estaduais de ensino básico aptas a subsidiarem os Núcleos do Subprojeto foram preliminarmente indicadas pela Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, sendo que a classificação final dos professores inscritos determinaria a classificação das escolas, efetivando as 3 primeiras classificadas como as que comporiam o Subprojeto Pedagogia da UEMG/Poços de Caldas.

Estes materiais eram compostos por Unidades Temáticas que possuíam atividades relacionadas aos conteúdos indicados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cada ano/série. Os PETs foram objeto de vários estudos formativos entre os bolsistas, professoras supervisoras e coordenação de área. Estes estudos visavam apresentar os materiais e sua aplicabilidade junto aos discentes, além de apresentar os outros mecanismos adotados pelo Estado de Minas, que também foram disponibilizado para as escolas e centros municipais como o site “Estude em casa”, o aplicativo “Conexão escola 2.0”, o programa “Se Liga na Educação”, exibido pela Rede Minas e TV Assembleia e o portal “Escola Interativa” (MINAS GERAIS, 2020).

A partir destes estudos e das demandas apresentadas pelas professoras acompanhantes, os bolsistas elaboraram atividades de reforço e adaptação dos conteúdos dos PETs, segundo as necessidades dos estudantes. As atividades eram desenvolvidas por meio do uso de Bancos de Objetos de Aprendizagem (LOA/UFSCar) e aplicativos específicos. Como a utilização destas tecnologias digitais era novidade para a maioria dos bolsistas, foram realizadas oficinas para dar suporte no manuseio das ferramentas e criação de atividades. As oficinas foram ministradas pela coordenação de área, professoras supervisoras e alguns bolsistas que já tinham experiência na utilização de determinados aplicativos, especialmente os de edição de vídeos diretamente nos *smartphones*. Estas oficinas foram momentos ricos de trocas de experiências e de formação de vínculo entre os bolsistas, os quais em sua maioria não se conheciam pessoalmente, além de oportunizar a formação coletiva de forma colaborativa.

No decorrer das atividades do subprojeto, houve especial atenção às estratégias de suporte aos alunos, concebendo que as atividades remotas poderiam ocasionar desinteresse e dificuldades no prosseguimento regular das atividades planejadas para o ensino regular presencial. Assim, foi possível constatar que as atividades desenvolvidas por bolsistas diversificaram os instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dava suporte às professoras acompanhantes para o ritmo atípico imposto pelas condições sanitárias, configurando pontos relevantes da prática docente.

Ademais, as atribuições dos bolsistas para com o Subprojeto compreendiam atividades de leitura e estudo do referencial bibliográfico do plano de trabalho que envolveram textos científicos e atividades formativas. As temáticas abordadas foram a iniciação à docência, planejamento pedagógico, Consciência fonológica, métodos de alfabetização, avaliação diagnóstica, Bancos de objetos de aprendizagem, uso de recursos tecnológicos na Alfabetização, Alfabetização Científica, Impactos da pandemia na Saúde Mental de crianças e professores, Impactos da Pandemia na aprendizagem e desenvolvimento infantil, dentre outros. Os textos eram previamente lidos e discutidos durante os encontros do Grupo de Estudos, sob supervisão da Coordenação de área, e dos bolsistas com as professoras supervisoras.

As atividades envolviam ainda a seleção e compartilhamento de materiais científicos (textos, vídeos e cursos) que abordassem conteúdos que se relacionassem, direta e/ou indiretamente, às temáticas desenvolvidas pelas professoras acompanhantes; participação em reuniões semanais de alinhamento com as professoras acompanhantes e professoras supervisoras, e reuniões de socialização; além da elaboração do caderno de campo, do relatório final de atividades e dos relatos de experiência apresentados no Seminário PIBID, realizado virtualmente entre os dias 17 e 18 de fevereiro de 2022.

Uma das estratégias adotadas para auxiliar a trajetória dos bolsistas foi a organização de um Ciclo de Palestras, realizado remotamente de 26 de fevereiro de 2021 a 24 de março de 2021, abordando diferentes temas, como relatos de experiência de professoras alfabetizadoras no ensino remoto; uso de tecnologias assistivas no ensino remoto e híbrido; consciência fonológica e sua importância na alfabetização; Desafio para criar e manter os vínculos entre a escola, família e alunos no ensino remoto; e sobre os reflexos da realidade pandêmica sobre a saúde mental da comunidade escolar. Outro momento formativo importante para os bolsistas foi o ciclo de reuniões formativas temáticas organizado e executado pelas três professoras supervisoras, onde foram apresentados aos bolsistas as diversas técnicas de Alfabetização e suas aplicabilidades tendo em vista as necessidades dos alunos. Durante estas formações as professoras supervisoras se revezavam na

apresentação dos temas, trazendo abordagens teóricas e também práticas a partir de suas vivências em sala de aula. Tal iniciativa foi muito elogiada pelos bolsistas que, pela impossibilidade de acompanhar o cotidiano da escola presencial, puderam vislumbrar a partir dessa formação, os métodos e processos de alfabetização em um contexto não pandêmico.

Houve um cuidado especial no sentido de estabelecer um grupo colaborativo de trabalho e prezar pela manutenção de comunicação entre os participantes do Subprojeto Pedagogia. Neste sentido, diversas estratégias para facilitar o contato entre bolsistas com a coordenação de área, professoras supervisoras e professoras acompanhantes foram estabelecidas, sendo para tanto foi adotado o uso de plataformas de comunicação remota, como o *Microsoft Teams* para as reuniões entre a Coordenação de área e os bolsistas, e entre a Coordenação de área e as professoras supervisoras uma vez que esta plataforma foi adotada institucionalmente pela UEMG; *Google Meet* para as reuniões entre os bolsistas e as professoras supervisoras, e entre os bolsistas e as professoras acompanhantes; *WhatsApp* para a comunicação entre os bolsistas e as professoras supervisoras e professoras acompanhantes, visto que foram as plataformas adotadas pelos CEIs atendidos. O *WhatsApp* também foi usado para envio de comunicações breves, lembretes de prazos e encontros, envios de materiais para leitura, tutoriais de ferramentas digitais, divulgação de cursos, entre outros, aos bolsistas pela Coordenação de área, além do envio de e-mails.

O cuidado em estabelecer e manter canais efetivos de contato vai além de garantir a comunicação entre os integrantes do Subprojeto. Um dos pilares do PIBID consiste em investir na formação inicial de docentes por meio da troca entre pares e de momentos de reflexão vinculados à prática. Nóvoa (1995, p. 26) enfatiza que “[...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Corroborando os apontamentos de Nóvoa (1995) foi possível observar no contexto da Pandemia esta troca bidirecional entre os bolsistas e as professoras, tanto supervisoras quanto acompanhantes. Essas atuaram efetivamente como co-formadoras dos bolsistas ao compartilharem o seu conhecimento, advindo em grande parte

das vivências, sobre a atuação do professor na Alfabetização, entretanto, os bolsistas contribuíram significativamente na criação de jogos, histórias animadas e quadrinhos, dentre outros, que pudessem ser compartilhados com os alunos, ensinando frequentemente os professores experientes sobre o uso destes recursos. Nesse sentido, Lima (2002) reforça a prática colaborativa ao afirmar que a docência é marcada por muitas inquietações sobre o fazer pedagógico e o tornar-se docente, não se faz sozinho, mas em interações com os pares, possibilitando, para além do desenvolvimento profissional da prática pedagógica, a compreensão dos contextos escolares que contemplam inúmeros desafios.

A educação de ser um processo relacional, tal como proposto por Gatti (2016), e neste sentido é necessário se considerar a dimensão da relação pedagógica enquanto aquela que se estabelece entre aluno e professor, sendo esta permeada por diferentes dimensões que abarcam a linguística, pessoal e cognitiva (CORDEIRO, 2013). Assim, cabe considerar que, assim como pontuado pelos bolsistas, o fator mais limitante da experiência no Subprojeto Pedagogia do Edital nº 02/2020 foi a ausência de contato com os alunos e com a dinâmica da sala de aula, sendo este talvez um dos principais motivadores dos alunos optarem em se inscrever no PIBID. Streck, Redin e Zitkoski (2019) enfatizam que para Paulo Freire, a docência e a discência são processos concomitantes e que um não existe sem o outro, sendo a reflexão a base para esta realidade que tem como principal inspiração a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID enquanto política pública para a formação de docentes qualificados, tem se firmado ao longo do tempo como um dos mais importantes programas de melhoria da educação nacional. Entretanto, a pandemia causada pelo COVID-19 representou um grande desafio para toda educação o que demandou grandes esforços de todos os atores envolvidos no programa, a fim de se adaptar à nova realidade imposta pelo ensino remoto visando suprir, mesmo que parcialmente as necessidades da escola e dos bolsistas. Neste sentido, o subprojeto Pedagogia, UEMG - Poços de Caldas, agiu no sentido de acolher tanto a escola, quanto os

bolsistas, desenvolvendo atividades que acima de tudo favorecessem a criação e o fortalecimento dos laços educacionais e afetivos entre a escola, os educandos e os bolsistas,

Apesar do grande desafio esse período foi marcado pela descoberta, mesmo que forçada, de novas tecnologias e sua aplicabilidade nos processos de alfabetização. Com isso os bolsistas puderam auxiliar diretamente as professoras na elaboração de materiais de apoio aos apresentados pelos PETs, como jogos e vídeos de animação, o que permitiu que o processo de aprendizagem pudesse se tornar mais atrativo para as crianças. Por fim, salientamos a importância da condução do programa de forma humanizada e acolhedora a todos os atores envolvidos, e principalmente para os bolsistas que comporão as novas gerações de docentes, para que estes entendam a docência como um processo de aprendizagem contínua e que este deve contemplar todas as esferas do ser humano, especialmente em momentos de grande conturbação social.

AGRADECIMENTOS

Os autores deste trabalho agradecem a toda a equipe do Subprojeto Pedagogia do PIBID (Edital 02/2020) que possibilitaram o contato e a vivência dos desafios encontrados durante o Ensino Remoto, especialmente às Professoras Supervisoras, Professoras acompanhantes e os Bolsistas participantes. As discussões, anseios e desafios experienciados durante o processo tornaram estes momentos profícuos para subsidiar a construção de novos saberes dentro de uma proposta que se mostrou efetivamente colaborativa e cooperativa. Por fim, agradecemos à Coordenação Institucional do PIBID/UEMG por todo o suporte durante a implementação do Projeto, e à Gestão da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas/UEMG, a Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas e à Gestão e equipes das escolas que subsidiaram e acolheram o Subprojeto Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em 22 de outubro de 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID.** Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em 21 de outubro de 2022.

BRASIL. **Projeto de Decreto Legislativo nº 88**, de 2020. 2020a. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141114>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. 2020b. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 18 de outubro de 2023.

BRETON, Hervé; ALVES, Camila Aloisio. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 38-51, 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Os estágios nos cursos de Licenciatura.** São Paulo Cengage Learning, 2013.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2013.

DALTRO, Mônica Ramos; DE FARIA, Anna Amélia. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, 2019, 19.1: 223-237.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire: ressignificando palavras, reinventando sentidos**. 4.ed.rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GATTI, Bernardete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli

(Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 35-48.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André/ ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2020.

LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas colaborativas na escola** - estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **REANP** – Regime Especial de Atividades não Presenciais. Disponível em file:///C:/Users/Principal/Downloads/Orientacao_26315745_DOC_ORIENTADOR_REANP_2021.pdf. Acesso em 21 de outubro de 2022.

MUSSI, Ricardo Frankllin de Freits; FLORES, Fabio Fernandes; DE ALMEIDA, Claudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida a "salto para o futuro". 2001. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/>

salto/entrevistas/antonio _nova.htm>. Acesso em: 19 de outubro de 2022.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 53, n. 39, p. 76-103, maio/ago. 2015.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Portaria/UEMG nº 034, de 17 de março de 2020**. 2020a. Disponível em <https://www.uemg.br/component/content/article/217-gabinete/portarias/4011-portaria-uemg-n-034-de-17-de-marco-de-2020?Itemid=437>. Acesso em 01 de novembro de 2022.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Resolução CONUN/UEMG nº 456, de 04 de julho de 2020**. 2020b. Disponível em <https://www.uemg.br/resolucoes-conun/4334-resolucao-conun-uemg-n-456-de-04-de-junho-de-2020-dispoe-sobre-diretrizes-e-prazos-referentes-a-atividades-de-ensino-pesquisa-e-extensao-realizadas-de-forma-remota-no-ambito-da-universidade-do-estado-de-minas-gerais>. Acesso em 01 de novembro de 2022.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of educational research**, 1984, 54.2: 143-178.