

# UNIVERSIDADE E ESCOLA: CONSTRUINDO SABERES E TRAJETÓRIAS PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS DA/NA FORM(AÇÃO) DE PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Emerson Batista Gomes

## RESUMO

Este texto visa tratar das características epistemológicas, didáticas, metodológicas e pedagógicas do Projeto Institucional PIBID UEPA. Esta nova versão do Projeto Institucional do PIBID se enquadra em uma perspectiva de formação com características de formação de grupos que colaboram em função da melhoria da qualidade do ensino básico. Para isso desenvolve-se em diversas frentes de trabalho com respeito e valorização das diferenças étnicas, culturais, econômicas e de gênero.

**Palavras-Chave:** PIBID. Formação Docente. Colaboração. Diversidade.

## Precípuas

O PIBID é uma ação do Ministério da Educação, que visa fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura preparando-os para a função docente. Ao se voltar para a formação qualitativa do licenciado, o programa proporciona experiências que extrapolam a intenção central, abarcando além da atuação profissional, áreas de atuação pessoal dos participantes, visto a abrangência do trabalho proporcionado. A partir do contato dos estudantes com realidades distintas provenientes do contato com o cotidiano escolar, via de regra, desconhecidas (antes da graduação), leva-os ao enfrentamento dos dilemas decorrentes do dia a dia da futura profissão, envolvendo-os na produção de saberes que aprimoram a sua formação, se constituindo em elemento estimulador que influencia na decisão do licenciando no que se refere à futura carreira profissional.

A participação das escolas públicas é de suma importância para o desenvolvimento dos projetos PIBID, uma vez que constituem *locus* da formação e seus integrantes - professores, diretores e alunos -, constituem os agentes de (co)formação dos estudantes das licenciaturas do programa. Neste sentido, a perspectiva pedagógica e de articulação entre a Universidade e a Escola/Secretaria é a Colaboração.

Em particular a Universidade do Estado do Pará (UEPA), empreendeu esforços para a elaboração de um Programa Institucional para o PIBID que coaduna um elevado nível de formação dos seus formadores, que detém experiência comprovada no campo da formação de professores e manifestado interesse em desenvolver, apoiar e estimular ações educacionais voltadas para o cunho social, ambiental e de desenvolvimento local.

Pelo edital 07/2018 da CAPES e por seu termo de adesão à cooperação técnica veiculado no “Módulo de Habilitação de Escolas na Plataforma Paulo Freire” (<http://freire.capes.gov.br>) as Secretarias de Educação Estadual e Municipais se engajaram em um projeto abrangente e de relações institucionais sólidas com a Universidade. A importância em participar do PIBID reside nos ganhos de ordem política e social para essas secretarias, posto que o programa confere aos professores da rede pública, selecionados para participação no programa, assim como aos estudantes da licenciatura, um aperfeiçoamento durante a vigência do programa.

A materialização desta articulação se configura a partir da formação de Comunidades de Prática (CoP), compostas por um Professor Formador da Universidade, Três Professores do Ensino Básico (Supervisores), vinte e quatro bolsistas de iniciação à docência e seis voluntários estudantes universitários.

Em seus 11 anos de existência o PIBID tem apresentado resultados surpreendentes, desde o estímulo e preparação dos professores da rede pública, e acadêmicos, para a continuidade de seus estudos em nível de pós-graduação, além de auxílio aos professores e Escolas no atingimento de suas metas educacionais. Em pesquisa realizada no PIBID em Igarapé-Açu pela UEPA em 2013, evidenciou-se que os alunos das escolas públicas possuem um incremento no nível de notas de 5% em relação aos alunos não acompanhados pelo programa.

Os benefícios são muitos, e a Universidade do Estado do Pará tem grande participação nesses resultados positivos do PIBID. Os sete anos de experiência no PIBID possibilitaram à UEPA a elaboração de um Projeto Institucional que respeita as necessidades das escolas e redes de ensino, reunindo propostas de ações flexíveis, dinâmicas e pautadas pelos próprios alunos e professores da rede pública. A exemplo, projetos diferenciados, discutindo temas como: ludicidade, educação do campo, educação inclusiva, inovação e tecnologia, historicidade e reconhecimento do lugar, cultura e meio ambiente, ressocialização, dentre outros. Todos abstraídos de demandas atuais e condizentes com os planejamentos escolares da rede pública de ensino.

### **Ações estratégicas para a inserção dos bolsistas de Iniciação à Docência nas escolas**

O PIBID/UEPA já agrega 7 anos de história, e em suas experiências progressas construiu uma compreensão sobre a educação como vida e a aprendizagem como reflexo das experiências (DEWEY, 2011; LARROSA, 1995; COCHAM-SMIT, 1999; JOSSO, 2010); buscando, assim, em suas práticas formativas as bases para a definição das experiências perceptuais dos sujeitos que aprendem (PERLS, 1977) e se desenvolvem a partir de práticas de investigação-ação dos

processos de experimentação criativa de suas realidades concretas (HARGREAVES & FULLAN, 1992; WENGER, 1998).

Invocando o princípio do contínuo experiencial no campo da educação (DEWEY, 2011), infere-se que o professor orientador tem a grande responsabilidade de acompanhar a direção do crescimento dos sujeitos com os quais se dispõe trabalhar. Isto se dá pela proposição de situações e atividades que lhes proporcionem o despertar da curiosidade e o fortalecimento de iniciativas que deem origem a desejos suficientemente intensos que os levem, no futuro, a lugares além de seus limites. Nestes termos, *toda experiência é uma força em movimento*, e compete aos professores orientadores acompanharem responsavelmente as direções para as quais caminham as experiências dos estudantes.

Uma vez que a experiência é constituída de condições internas a *aquisição de conhecimento não é uma simples questão de absorver conhecimento*. Contudo, a experiência não se processa simplesmente no interior da pessoa. Embora seja certo que lá se processa, pois influencia a formação de valores, de atitudes e desejos. Deste modo, toda experiência genuína muda as condições objetivas em que se passam as experiências, isto é, “experiências prévias mudam as condições objetivas em que se passam as experiências subsequentes” (DEWEY, 2011, p. 40), ou seja, *o conhecimento sempre se constrói e se transforma ao ser usado*. Isso pressupõe que a *aprendizagem é parte integrante da atividade no/com o mundo, em todos os momentos. O que leva a crer que construir aprendizagem não constitui problema*. Mas deve se desenvolver a partir de condições de experiência que deem origem a uma busca ativa por informações novas, visto que *nenhum problema surgirá a não ser que uma dada experiência conduza a um campo que não seja previamente conhecido, que apresente novos problemas, estimulando a reflexão* (DEWEY, 2011, p. 82), isto é, *o que se aprende é sempre complexamente problemático*.

Assumindo esse profícuo campo teórico das experiências na condução das ações do PIBID-UEPA, os subprojetos procuram promover junto aos bolsistas ID, aos Supervisores, e mesmo aos alunos das escolas públicas, o maior número de situações que os possibilitem vivenciar e explorar de forma crítica, reflexiva e criativa a realidade que os permeia. Estas experiências, quando vivenciadas de forma significativa, trazem evidências de aprendizagem docente (GOMES, 2014). Aos grupos reflexivos que se debruçam sobre práticas profissionais comuns, instituídos nestas condições de colaboração e aprendizagem, denominam-se de comunidades investigativas (FIORENTINI et al., 2005) e/ou comunidade de práticas (FIORENTINI, 2009).

Os grupos formados pelos subprojetos de área do PIBID/UEPA se constituem por excelência como comunidades investigativas/práticas e possuem por característica comum a heterogeneidade, isto é, contam com a participação de professores da escola pública, de formadores e de acadêmicos da universidade. Essa heterogeneidade, contudo, não é vista de maneira hierárquica ou desigual (FIORENTINI, 2014), mas com diferentes conhecimentos e *excedentes de visão*<sup>1</sup> entre os participantes.

Em relação à caracterização desse excedente de visão, proposto por Fiorentini (2014) cumpre destacar que nas *comunidades de prática*, nas *comunidades investigativas* ou nos *grupos colaborativos*, o crucial é o nível de *participação* e *reificação* dos seus integrantes, visto que toda aprendizagem é situada em uma prática social que acontece mediante participação ativa em práticas de comunidades sociais e construção de identidades com essas comunidades (LAVE & WENGER, 1991). Os saberes em uma comunidade de prática são produzidos e evidenciados através de formas compartilhadas de fazer e entender dentro da comunidade, as quais resultam de dinâmicas de negociação, envolvendo *participação* plena ou *periférica legítima* e *reificação* na (ou a partir da) comunidade (FIORENTINI, 2014, p. 6).

Conforme esta interpretação, a *participação* se apresenta como um processo pelo qual os membros de uma comunidade compartilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam, pensam e produzem conjuntamente, enquanto a *reificação* significaria *tornar em coisa*, referindo-se não apenas aos objetos materiais (textos, tarefas, materiais manipulativos) como a conceitos, ideias, rotinas e teorias que dão sentido às práticas da comunidade. *A participação e a reificação são, portanto, processos interdependentes e essenciais à aprendizagem e à constituição de identidades de/em uma comunidade* (FIORENTINI, 2014, p. 6).

Constituídos em Comunidades de Prática, Grupos Colaborativos ou Grupos Investigativos, os integrantes de cada subprojeto conduzirão seus projetos institucionais por meio de ações estratégicas que adotarão para a inserção dos bolsistas nas escolas, tomando por

---

<sup>1</sup> Os professores da escola básica, por exemplo, trazem como *excedente de visão*, em relação aos formadores e futuros professores, um saber de experiência relativo ao ensino de seus campos disciplinares nas escolas e conhecem as condições e as possibilidades de determinadas tarefas e práticas letivas. Os conhecimentos que mobilizam e produzem são situados na complexidade de suas práticas, sendo esta a principal referência nos processos de negociação de sentidos e significados durante a elaboração de tarefas, de análise de episódios ou situações de ensino-aprendizagem. Os formadores da universidade, por sua vez, têm como *excedente de visão* as teorias e metodologias a partir das quais produzem análises, interpretações e compreensão das práticas escolares vigentes, com o propósito de problematizá-las e desnaturalizá-las. Os futuros professores apresentam como excedente em relação aos demais participantes, suas habilidades no uso das tecnologias de informação e comunicação e uma maior proximidade ou compreensão das culturas de referência dos alunos da escola básica (FIORENTINI, 2014, p.4).

orientação as diferentes características e dimensões da iniciação à docência descritas no Art. 6º da Portaria Capes n. 96/2013. Cada subprojeto promoverá:

- a) Ações de natureza exploratória/diagnóstica, que visam o estudo do contexto educacional como levantamentos iniciais sobre as condições da escola e a prática dos professores envolvidos;
- b) Ações que valorizem o trabalho coletivo e interdisciplinar, como aquelas que preveem a participação de toda comunidade escolar em atividades como feiras de ciências, apresentações, eventos e reuniões de socialização;
- c) Ações de planejamento e execução de atividades em espaços formativos, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, como por exemplo, as ações em espaços não formais, como o planetário;
- d) Participação das equipes dos subprojetos no planejamento anual das escolas e em reuniões pedagógicas, proporcionando uma efetiva inserção dos bolsistas no cotidiano escolar;
- e) Análises dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos ligados aos subprojetos;
- f) Condução de estudos analíticos/reflexivos sobre metodologias de ensino que vêm sendo utilizadas para abordar determinados conteúdos, na busca por alternativas mais eficientes para o alcance da aprendizagem dos alunos;
- g) Encontros para estudos, leitura e discussão de referenciais teórico-práticos que garantam subsídios para se pensar criticamente os processos de ensino e aprendizagem;
- h) Análises das práticas e experiências dos professores, como referências positivas ou negativas que orientarão as ações dos futuros professores;
- i) Práticas pautadas no desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais;
- j) Inserção de práticas docentes com o desenvolvimento e/ou emprego de novas tecnologias educacionais, como softwares educativos, vídeos entre outros, como mediação didática dos conteúdos.

Todas as ações desenvolvidas serão planejadas coletivamente, em encontros periódicos de todos envolvidos em cada subprojeto, e também ouvindo a comunidade escolar, para que tais ações sejam valorizadas e reconhecidas por quem é um dos principais beneficiários do Programa: a escola.

Adotar-se-á um registro sistemático das ações em forma de memorial das atividades no Programa (Diários Reflexivos), por cada um dos bolsistas. Esse será um dos principais instrumentos de acompanhamento que subsidiarão a avaliação do Programa, dos Subprojetos e do próprio bolsista. Esse registro possibilitará também a posterior produção de publicações em forma de relatos de experiências.

As ações planejadas neste projeto visam uma prática docente que preze pela inovação, ética profissional, criatividade, inventividade e interação dos pares. Neste sentido, o Projeto Institucional incentivará a constante troca de informações, os relatos de experiências, as novas propostas de atividades que poderão surgir ao longo do processo, as parcerias estabelecidas, as oportunidades que os alunos e professores poderão ter de prosseguirem com sua formação acadêmico-profissional e que poderão redefinir os planejamentos. Tudo isso como forma de favorecer a integração dos participantes dos subprojetos e dos vários subprojetos.

### **Adoção de estratégias formativas de leitura e escrita**

A leitura e a escrita desenvolvem um papel fundamental no processo de inserção do ser humano na sociedade. Concordando com isso, Freire (1989) expressa que o processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, sendo que linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

No sentido freireano, ao ensaiar escrever, os professores em formação se sentem levados a "reler" momentos fundamentais de suas práticas, guardados na memória, desde as experiências mais remotas da infância, da adolescência, de mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler neles se constitui. Os professores em formação resgatam, deste modo, vivências da formação básica e seus significados, que os auxiliará na construção crítica da realidade que vivenciam no programa, assim como na produção do registro que se materializara pela escrita reflexiva.

Imbuídos deste sentimento, os subprojetos promoverão, periodicamente, formações com vistas a aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa. Essas formações incluem elaboração de trabalhos acadêmicos (comunicações, relatos de experiências), que poderão ser apresentados em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. A elaboração desses trabalhos estimulará do bolsista ao hábito da leitura e escrita. Esta ação, que será frequentemente

trabalhada em cada subprojeto, também ocorrerá em ações mais amplas do projeto institucional como um todo. Serão solicitados periodicamente aos bolsistas um memorial que apresente as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID-UEPA.

Esse memorial, além de estimular o registro das atividades e facilitar a avaliação dos bolsistas, servirá para exercitar a escrita, aperfeiçoando, conseqüentemente, o domínio da língua portuguesa.

### **A Seleção, Acompanhamento e Avaliação dos bolsistas do PIBID**

O processo de seleção dos bolsistas, tanto de iniciação à docência como de supervisão, será conduzido por meio de edital institucional, obedecendo às normas estabelecidas pela CAPES e considerando as especificidades de cada subprojeto. A seleção dos candidatos será feita por comissão nomeada para esse fim, tendo a participação dos coordenadores de área e coordenação institucional.

O acompanhamento e avaliação terá como base as constantes visitas da coordenação institucional aos subprojetos, podendo acompanhar os coordenadores de área em suas reuniões e ações planejadas nas escolas. Além disso, serão realizadas reuniões mensais com os coordenadores de subprojetos para apresentação de relatos e avaliação das ações planejadas e executadas. Serão ainda encaminhadas periodicamente à coordenação institucional listas de frequência dos bolsistas. A criação de uma comissão de acompanhamento e avaliação do PIBID também será uma ação que proporcionará uma supervisão mais sistemática e análises mais seguras e eficientes sobre o processo formativo construído pelo coletivo dos projetos.

### **A sistemática sobre o registro e acompanhamento dos egressos**

O acompanhamento dos egressos que passaram pela experiência de atuação como bolsistas do PIBID é de suma importância para conhecimento dos impactos que essa experiência causou em sua prática docente. A título de exemplo sobre este acompanhamento, o Projeto Institucional do PIBID/UEPA, em seus sete primeiros anos de atuação propiciaram formação e estímulo a mais de 31 egressos que ingressarem em Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado em diversos Estados Brasileiros. Este estímulo à formação continuada tem formado profissionais diferenciados que têm feito a diferença nas redes públicas de ensino, que veem assumindo elevados cargos de direção nas secretarias de educação em virtude das experiências construídas durante o PIBID.

Um instrumento eficiente para agregar os atuais integrantes do PIBID aos egressos é a promoção de eventos anuais. Os egressos são convidados a se reunirem com os bolsistas atuais



e são convidados a exporem suas experiências e relatarem como a estada no PIBID contribuiu para suas formações pessoais e profissionais.

A fim de que possam ser registradas as vivências profissionais que esses ex-bolsistas estão tendo oportunidade de vivenciar e de que forma a experiência como bolsista do PIBID impactou em sua prática, será criado e alimentado periodicamente um banco de dados com o registro de cada bolsista egresso, a fim de se manter informações atualizadas de sua trajetória como docente.

### **Atividades de socialização dos impactos e resultados**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência proporciona, por excelência, um ambiente de pesquisa científica. E ciência é, antes de tudo, uma cultura humana. E em sendo cultura a comunicação lhe é fundamental. Mas tratar da comunicação em um ambiente como o do PIBID não é tarefa a se realizar de qualquer maneira, pois como produção acadêmica exige certo rigor, procedimentos e treino.

Neste sentido, aos bolsistas do PIBID não cabem como aos professores regentes de sala de aula o caráter de pesquisa da prática como algo voltado simplesmente para a superação da própria prática. Mas é um valor para além disso, é o momento de refletir em que termos o fazer e pensar reflexivo sobre este fazer se convertem em metanálise e sistematização, capazes de originar projetos de minicursos, planos de oficinas, artigos científicos, livros didáticos e paradidáticos, trabalhos de conclusão de curso, dentre outros.

Imbuídos deste princípio crítico e sistemático sobre as experiências de produção escrita e publicação das mesmas, os bolsistas serão estimulados a:

- a) Apresentarem suas reificações em eventos acadêmicos e profissionais locais, regionais e nacionais, com temas associados aos componentes curriculares e/ou específicos aos campos disciplinares e seus subprojetos;
- b) Divulgarem suas produções no site do PIBID/UEPA, sites dos subprojetos, em Blogs e redes sociais;
- c) Exporem suas produções em reuniões didático-pedagógicas ou de planejamento das escolas e secretarias de educação;
- d) Apresentarem seus projetos e experiências em encontros de formação docente e semanas acadêmicas promovidas pelos Campi da UEPA.

Os subprojetos serão estimulados a criarem outras formas de produção e divulgação de seus resultados.



## Resultados e impactos de projetos anteriores

A experiência do PIBID-UEPA permite aferir que os impactos observáveis em comunidades em que se inserem os subprojetos do Programa são passíveis de categorização em duas ordens: Da formação Direta e da Formação Indireta.

Em relação à Formação Direta, indica-se um conjunto de tipos de aprendizagem da docência desenvolvidos pelos bolsistas licenciandos, advindos de práticas exercidas no campo de interstício entre Universidade e Escola, descritas pelo que Gomes (2014) definiu por Percurso Formativo Aberto<sup>2</sup>. Este percurso, no caso dos *pibidianos*, é definido pelos contornos de experiências de: *Preparação para entrada nos ambientes de escolares, Participação em eventos e encontros de formação, Construção de sequências e dispositivos didáticos e Elaboração e execução de projetos de intervenção e pesquisa da/na/sobre a prática de ensino nas escolas*.

As tipologias de aprendizagem surgem do esforço de transcrição de entrevistas, de recortes de produções escritas (diários, relatórios e TCCs), dos depoimentos registrados em áudio e vídeo de situações de experiência em grupo e/ou em sala de aula, sobre os quais, por um processo de unitarização e diálogo com a literatura<sup>3</sup>, destacam-se unidades de sentido que expressam *mudanças de relação* dos sujeitos investigados para com suas *práxis* docentes. Sendo a aprendizagem uma manifestação de conformidade com uma prática/saber/valor/hábitus de um grupo de referência ou comunidade de prática, pode-se mapear quais práticas/valores/saberes/competências/habilidades do professor que, ao serem mobilizadas pelos docentes no ambiente complexo que é a escola, manifestam tipos de aprendizagem próprios do que a literatura tem assumido como práticas de bons professores. É importante salientar que essas tipologias não constituem categorias estanques e herméticas, mas flexíveis, que expressam o desenvolvimento do sujeito docente no tempo e na ecologia dos espaços em que este se encontra. São, portanto, mutantes com este e se entrecruzam na constituição identitária e socialização do sujeito (GOMES, 2014).

Evidenciou-se no PIBID-UEPA que os processos de aprendizagem próprios da docência, mediante a apropriação ativa, crítica e criativa das experiências no programa pelos

---

<sup>2</sup> Um percurso formativo aberto, embora possa ser estratificado para efeito de estudo, constitui-se no espaço-tempo usual, caracterizado pelas contínuas e sucessivas experiências de vida dos sujeitos que, a seu tempo e modo, criam condição para a constituição identitária de professor, ou melhor, promovem o *desenvolvimento profissional docente* (GOMES, 2014).

<sup>3</sup> Ao recorrer à literatura, supracitada, encontrou-se 145 indicativos de saberes, habilidades e competências acessados por tipos de aprendizagem correspondentes aos evidenciados nos processos de aprendizagem do percurso de formação dos bolsistas investigados. Estas incidências da literatura influíram, sobremaneira, na composição das tipologias de aprendizagem resultantes.

bolsistas, acerca dos conteúdos e formas da *práxis* docente, estão relacionados à: (1) *reflexividade crítica* do contexto em que atua; (2) *Curiosidade epistemológica do conteúdo e do sujeito* que auxilia a (re)construção dos fundamentos dos saberes disciplinares e didáticos do ensino em suas áreas; (3) *Dialogicidade da comunicação e atuação docente* que propicia a condução de uma postura interessada, sensível, mediadora, de linguagem dialética e predisposição para ouvir e entender a perspectiva do outro; (4) *Instrumentalidade tecnológica e estratégica do ensino* que propicia à lida diária com novos métodos, técnicas e instrumentos tecnológicos de ensino; (5) *Inacabamento e consciência social da profissão* que garante a noção de incompletude do docente que busca por contínua qualificação profissional; (6) *Sensibilidade ecológica* que possibilita ao professor se dar conta das contingências físicas, econômicas, sociais e culturais do meio; (7) *Domínio Didático-pedagógico do Currículo e do ensino* que diz respeito à (cons)ciência dos aspectos contingentes dos sistemas políticos de (co)determinação didática, e; (8) *Assunção da autoridade docente* que configura o assumir-se enquanto profissional docente, bem como todas as responsabilidades e direitos que a este convém (GOMES & FIORENTINI, 2016).

Em relação à Formação Indireta, por sua vez, espelham as formações realizadas por esses multiplicadores junto às comunidades acadêmica e escolar, por meio das ações nas escolas com atendimento de alunos e professores da rede pública. O planejamento e ações formativas ocorridas no início de cada um dos três ciclos do projeto Institucional do PIBID-UEPA (2007, 2011 e 2013), compreenderam uma fase de reconhecimento do ambiente escolar em que se trabalhou a articulação teoria-prática, tanto nas atividades de formação como nas vivências em sala de aula, perspectivando a superação de obstáculos observados nas práticas educativas e aprendizados dos alunos nas escolas.

As práticas já mencionadas e categorizadas como impactos de formação direta refletem o valor das experiências significadas vivenciadas pelos acadêmicos dos cursos envolvidos junto às escolas parceiras em paralelo a formação teórico-crítica que explorou tais vivências. Percebe-se como resultados alcançados que os sujeitos em formação inicial postos em situações didáticas em ambientes colaborativos desenvolvem habilidades, saberes e competências e expressam valores observáveis mediante análise de suas posturas e aprendizados. O depoimento destes acadêmicos é de que esse processo de aproximação das escolas tem sido significativo e de grande valor formativo intelectual e academicamente (curricular).

O PIBID-UEPA teve impacto também na prática dos supervisores, posto que eles têm demonstrado por meio de seus relatos uma nova postura em sua prática educativa. Esta atitude

também tem sido demonstrada pelos bolsistas que tem se interessado pela docência e se dedicado a esta prática antes mesmo da finalização de sua graduação.

Outro ponto importante é o interesse dos demais professores das escolas participantes em tomarem parte do projeto, nas de atividades interdisciplinares com o subprojeto, caracterizando as ações do programa como agregadoras da comunidade escolar, o que por sua vez aproxima a Universidade dos problemas das escolas. Indicativos dos subprojetos ainda apontam para a elevação dos conceitos dos alunos escolares pela simples presença dos bolsistas do PIBID em sala de aula, apresentando notas superiores às turmas de mesmo nível escolar não acompanhadas pelo programa.

### **Base epistêmica e didático-pedagógica**

Não obstante, doravante o esforço do Ministério da Educação, por meio de sua Política Nacional de Formação de Professores, em pautar a indissociabilidade entre ensino superior e educação básica, assim como entre as etapas e modalidades desta, perpetua-se, ainda, um grande hiato entre esses níveis, etapas e modalidades da educação, comprometendo a qualidade da educação pública. Um outro problema que precisa ser enfrentado é a famigerada fragmentação entre as disciplinas e áreas de conhecimento e sua apartação da realidade social, do cotidiano dos sujeitos, que compromete decisivamente a formação dos (as) educandos (as) e sua intervenção social, quer sejam do Ensino Superior, quer sejam da Educação Básica, sucumbindo uma compreensão da totalidade complexa ou do conjunto de totalidades do real.

Articulando esforços para alterar este cenário as pesquisas educacionais desenvolvidas, especialmente as oriundas das experiências do PIBID no âmbito da Universidade, visam à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e se orientam no sentido de garantir a qualidade educativa enquanto direito social. Esta orientação torna pertinente a admissão de uma concepção de docência amparada no conceito de professor reflexivo. E a busca por este paradigma implica em uma desejada profissionalização da docência, e indica que é necessário “superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e a burocratização da instituição educativa, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais racional, mais dialógico e comunitário, em cujo âmbito a relação se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição” (IMBERNÓN, 2011).

Imbernón (2011) aponta como motivos para tal redefinição do paradigma pedagógico as enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século 20 e a demanda de amplos setores para que educação se aproximasse mais dos aspectos éticos, comunicativos e emocionais mais coerentes com uma educação democrática. Para este autor a evolução da

história da sociedade tornou a educação dos seres humanos pouco a pouco mais complexa e a profissão docente refletiu e reflete esse processo se tornando também mais complexa. Globaliza-se e se especifica a educação ao mesmo tempo. Ampliando horizontes enquanto se delimitam fronteiras culturais e socioeconômicas estabelece-se o teor da complexidade das escolas no contemporâneo. Para Imbernón (2011, p. 9) “essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo”.

Outrossim, a perspectiva dialógica que desponta não deve, porém, desvincular-se dos substratos teórico-tecnológicos, sob pena de esvaziamento do conteúdo que a define e dá sustentação aos campos disciplinares que ora fundamentam e caracterizam os componentes curriculares objetos deste projeto. A ideia de formação na qual se baseia a proposta ora apresentada para este novo momento do PIBID busca a superação da concepção limitante e pontual que marca perfis profissionais dos professores no período anterior, nas décadas passadas e reafirma o entendimento da formação como continuum (KNOWLES & COLE, 1995), fortalecido por momentos e espaços de reflexão, tanto individuais como coletivos (ZEICHNER 2005, ALARCÃO, 2005) e por experiências significativas (JOSSO, 2004). Isso porque se compreende a docência como uma trajetória na qual influenciam todas as vivências dos sujeitos, sejam elas pessoais ou profissionais.

Essas experiências constituem a substância da reflexão teórica sobre a prática e da prática consubstanciada pela teoria, expressando por um lado sua indissociabilidade e por outro os contornos institucionais da docência, construindo autonomias e identidades docentes, dando forma às socializações formativas por meio de processos colaborativos, que visam a articulação entre a Universidade e a Escola, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação.

Nesse sentido, como apontam Pimenta e Lima (2004, p.62), “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções do professor que o curso se propõe a legitimar”. Portanto, infere-se não apenas a importância da formação inicial, mas de todas as ocorrências que marcam o percurso da docência ao longo da vida. Outro caminho é pensar o sentido de ser profissional no magistério a partir de sua especificidade. Para tanto ressalta-se, como fazem Cole & Knowles (1993), que o aprender a ensinar é processo complicado que envolve os fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros, e que a escola é *locus* primordial desse processo.

A Universidade do Estado do Pará objetiva auxiliar e pesquisar este processo complexo que é a formação de professores e admite para isso a necessidade e validade da interlocução entre a pesquisa, a extensão e a docência no cotidiano real das escolas da rede pública do Estado. Preocupada com a formação inicial de seus licenciandos e com o isolamento em que trabalham os professores já formados, a UEPA, através do PIBID, pretende investir na aproximação entre estes estimulando a reflexão de referências teóricas e interações ocorridas no processo do cotidiano.

Em termos de pesquisa e de ensino de Didática a aproximação será profícua, pois se percebe nas práticas pedagógicas recorrentes que a atuação do professor é marcada por diversos problemas e tem sido alvo de preocupação (KINOSHITA et al. 2006). Entre os mais evidentes, é possível perceber a dificuldade dos professores em associar os elementos da vida cotidiana, da cultura, das tradições, das etnovariedades do saber, ao aprendizado em sala de aula.

Numa sociedade que se queira inter/multicultural, é urgente construir novas concepções e práticas educativas emancipatórias e, por conseguinte, necessita-se redimensionar o papel do professor(a) na sala de aula e na sociedade. Muitos professores não têm clareza quanto às diferentes abordagens e não conseguem assumir uma linha de atuação. Como lidar com o aumento de responsabilidades e pluralidade de concepções de ensino? Que conteúdo ensinar?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de forma geral, propõem que: a) os professores - não ofereçam respostas prontas, mas auxiliem os estudantes a formularem perguntas; b) os estudantes – sejam corresponsáveis pela produção do conhecimento e desenvolvam competências para compreensão do presente; c) o processo de aprendizagem – tenha como objetivo a produção de um conhecimento complexo, ao invés de linear e fragmentado. Um conhecimento que o predisponha à responsabilidade social e o faça pensar de forma crítica. Através de uma metodologia que contemple a diversidade (os saberes, as etnias, os grupos sociais, os gêneros), formule problemas, e trabalhe a partir de conceitos e temas encharcados do real.

Diante dessas considerações, apresenta-se a proposta do PIBID/UEPA e o comprometimento em articular concepções, práticas e políticas educacionais inter/multiculturais, que redimensionem o *valor identitário* da diversidade regional, e, principalmente, das populações amazônicas como protagonistas, na conjugação e diálogo entre as instituições de ensino no Estado do Pará. Assinalando-se o esforço em se reconstruir essa relação (Ensino Superior e Educação Básica) de forma integrada, considerando suas particularidades, para a qualidade da educação pública. Por isso, a necessidade de se pautar um novo paradigma epistemológico integrado e interdisciplinar, a fim de se buscar uma formação

integral e humana, em diálogo com os demais saberes do cotidiano. Esse é um dos grandes desafios a que se propõe esse projeto.

### **Escopo dos objetivos e orientações metodológicas**

Diante dos contextos e premissas assinaladas, a UEPA tem como objetivo desenvolver ações que articulem governo, instituições de ensino e sociedade civil (movimentos e organizações sociais populares), promovendo ampliação e aprofundamento de processos de transformação dentro da Universidade e das Escolas Públicas da Educação Básica. Também se preocupa com o investimento contínuo em educação, não apenas com recursos financeiros, mas com prioridades estratégicas, as quais se encontram elencadas em seu Projeto Institucional e deverão se integrar ao programa PIBID. Dentre as principais prioridades, destacamos a interlocução efetiva e harmônica entre a Educação Superior e a Educação Básica, ressignificação de práticas, metodologias e tecnologias de ensino e aprendizagem, prevendo programas de atualização pedagógica para a educação pública no Estado do Pará.

Deste modo, a UEPA vem se integrar ao Programa PIBID, ao apresentar um Plano de Trabalho, cuja temática, *“Universidade e Escola: construindo saberes e trajetórias para a superação dos desafios da/na form(ação) de professores no contexto amazônico”*, objetiva, de modo geral, *desenvolver uma ação interdisciplinar e poliocular de formação, pautando a relevância da diversidade sociocultural e de saberes, por meio de ações que articulem Universidade e Escolas Públicas.*

A expectativa é de contribuir com a educação pública do espaço urbano e rural e com a formação de professores buscando integrar os bolsistas dos vários campos disciplinares (Biologia, Física, Química, Pedagogia, Matemática, Geografia, História, Educação Física e Educação Intercultural Indígena) com os profissionais em atuação nas escolas, enriquecendo as possibilidades de compreensão, contextualização e avanço do ensino na Região Amazônica.

Para implantação deste projeto, e em consonância com o edital 07/2018 CAPES-MEC, a Universidade do Estado do Pará estruturou os seguintes objetivos específicos:

1. A formação dos licenciados da UEPA, possibilitando a esses alunos experiências significativas que valorizem a carreira do magistério;
2. A valorização da escola pública como espaço social para a construção do conhecimento na educação básica do sistema público de ensino;

3. O fortalecimento da universidade pública como determinante na formação de professores, com ações nos *componentes curriculares*<sup>4</sup> de Educação em Linguagens, Educação Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ciências da Educação, integrando ensino, pesquisa e extensão;
4. O trabalho continuado na formação dos professores da rede pública, proporcionando práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola;
5. A divulgação dos resultados decorrentes das ações desenvolvidas em eventos científicos, encontros e palestras;
6. A integração de áreas de conhecimento, focadas para o contexto socioeducacional, cultural, territorial, político-econômico e ambiental amazônico, buscando de forma integrada e interdisciplinar, contribuir com o diálogo e integração entre universidade pública e educação básica pública, tendo em vista a qualidade social e humana da educação.

Este projeto institucional se propõe atender a 30 (trinta) escolas públicas estaduais e municipais, totalizando 10 (dez) coordenadores de área, 30 (trinta) supervisores, 240 (duzentos e quarenta) bolsistas e 60 (sessenta) voluntários (licenciandos da UEPA), em 10 (dez) Subprojetos/núcleos disciplinares, comportados em cinco (05) Componentes Curriculares definidos como segue:

#### **Quadro de Subprojetos por Componentes Curriculares**

<b>Componente Curricular</b>	<b>Subprojetos/Núcleos</b>
Educação em Linguagens	Educação Física
Educação Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Biologia, Física e Química
Ciências Humanas	Geografia e História
Ciências da Educação	Pedagogia, Educação Intercultural Indígena

Fonte: Projeto Institucional PIBID-UEPA 2018.

Os subprojetos do PIBID-UEPA possuem as seguintes características:

- **História – Belém** – Tem por fundamentos historiográficos a linha de pesquisa “Amazônia: História, Cultura e Cidades”. A proposta se concretiza em um conjunto de ações

<sup>4</sup> Baseado em BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 mar. 2017.



interdisciplinares, que visam a produção de conhecimentos ligados aos temas da memória, do patrimônio cultural e das conexões existentes entre História e Literatura.

- **Educação Intercultural Indígena – Santarém** – Este projeto coaduna com as políticas educacionais indígenas. Visa auxiliar na articulação entre a Universidade e as comunidades e organizações indígenas, no campo da formação específica, diferenciada e intercultural, de modo a promover ações formativas no tripé ensino-pesquisa-extensão, na área de educação, sob uma perspectiva interdisciplinar e de acordo com o projeto societário dos povos indígenas.
- **Física – Belém** – As ações do subprojeto de física, têm por eixo as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e visa trabalhar a Alfabetização Científica em articulação com o Centro de Ciências e Planetário do Pará, para o envolvimento de alunos e professores da educação básica nas atividades de educação não-formal implementadas neste espaço.
- **Geografia – Castanhal** – Este subprojeto se apresenta em um contexto no qual ocorreram grandes conquistas das Comunidades Negras Remanescentes Quilombolas no Brasil, das quais destacam-se, a política de reserva de vagas no ensino superior público brasileiro que legitima e legaliza as ações afirmativas de combate às desigualdades raciais (políticas de cotas) e a criação da Lei nº 10.639/03, que representa um marco histórico na política educacional brasileira, onde orienta os sistemas de ensino e as suas instituições à incorporarem o tema da diversidade etnicorracial no Brasil aos seus projetos políticos pedagógicos, e por conseguinte, em suas práticas pedagógicas.
- **Pedagogia – Belém** – Esta proposta de trabalho se insere no contexto da Educação Carcerária, que nos últimos anos vem ganhando amplitude e complexidade nos diálogos acerca das práticas educativas no interior do cárcere e na constituição de uma política capaz de fazer frente às tantas dificuldades de ressocialização de pessoas presas. Os estudos dentro desta proposta de trabalho buscam emoldurar a forma como essa parcela da sociedade vem sendo tratada dentro dos cárceres no que tange à educação e no que se refere à garantia do direito de se ter educação na prática.
- **Pedagogia – Igarapé-Açu** – Este projeto tem como foco principal o redimensionamento de práticas pedagógicas numa perspectiva lúdica para as classes multisseriadas. A proposta visa refletir sobre a formação do professor que atua no contexto de multisséries nas comunidades rurais, buscando sua inserção no cotidiano dessas escolas, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

- **Educação Física – Conceição do Araguaia** - O subprojeto em questão, busca a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, considerar e problematizar a realidade do trabalho docente da Educação Física Escolar, bem como instrumentalizar e avaliar possibilidades superadoras do ensino desta componente curricular, que trata pedagogicamente na escola, dos temas da cultura corporal (jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas) historicamente produzidas pela humanidade.
- **Biologia – Belém** – Este subprojeto se insere no campo da Educação em Ciências, perspectivando a construção e consolidação de algumas tendências/abordagens como a Alfabetização Científica, Experimentação em Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), e Ciência Tecnologia Sociedade e Ambiente (CTSA). Nessas abordagens a educação na área das ciências da natureza é discutida sob uma visão sociocientífica, voltada para a formação cidadã estando em consonância com os pressupostos da pedagogia dialógico-problematizadora freiriana, na qual o conhecimento é concebido de forma integrada, sendo construído de maneira dialógica na interação entre educador e educando, respeitando as diferentes visões de mundo e lançando mão de diferentes estratégias de ensino.
- **Matemática – Moju** – Este subprojeto se insere em uma dinâmica de trabalho da Didática da Matemática em que se discute a produção e disseminação de saberes em um contexto escolar. Nesta perspectiva, os objetos matemáticos se inserem em uma dinâmica antropológica, condicionada pelo ambiente institucional escolar e a formação docente se processa por meio da compreensão dessas relações institucionais e pela (re)produção de conhecimentos no espaço escolar.
- **Química – Barcarena** - A fundamentação teórica deste subprojeto está embasada na concepção de formação de professores enquanto pesquisadores reflexivos de suas próprias práticas. As ações serão planejadas na modalidade de Sequência de Ensino Investigativa (SEI) em torno de quatro linhas temáticas de pesquisa em Educação Química, sendo elas: Experimentação, TIC, Materiais Didáticos, Educação em espaços não-formais e Divulgação Científica.

A Universidade do Estado do Pará, consciente de sua responsabilidade como agente de inclusão social, define por sua finalidade precípua a educação em ensino superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, visando fundamentalmente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UEPA, 2017). E no cumprimento de sua missão institucional, constitui-se como a Universidade Pública com a maior capilaridade no Estado, sendo uma das universidades mais interiorizada da Região Norte. Assim, o Projeto

Institucional PIBID-UEPA tem abrangência em 7 (sete) Campi, em 9 (nove) áreas disciplinares e atenderá a um público direto de 4500 (quatro mil e quinhentos) estudantes da rede pública de ensino em cerca de 15 municípios paraenses.

### **Considerações finais**

Os componentes curriculares do PIBID UEPA se caracterizam pelos princípios da *igualdade, diversidade e equidade*. A igualdade pressupõe que o papel da formação docente deva oportunizar o acesso a todos os estudantes aos processos de uma formação de qualidade, seja como bolsistas ou voluntários, respeitando-se suas singularidades.

Ciente de que o Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais, definidas por raça, sexualidade, afetividade, credo e condição socioeconômica; as decisões curriculares e didático-pedagógicas, bem como o planejamento dos subprojetos colmatados neste projeto institucional, levam em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Neste sentido, estão claramente focados *na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes* (MEC, 2017). Buscam-se, por meio de tais subprojetos, por estratégias formativas compromissadas com a reversão da situação de exclusão histórica e marginalização de grupos sociais como: populações tradicionais, os povos indígenas, os remanescentes de quilombos e afrodescendentes, os homoafetivos, as mulheres, os deficientes, e aqueles em situação de risco ou marginalizados.

Deste modo, os subprojetos se estruturam valorizando pressupostos de construção de racionalidades interculturais, interdisciplinares, dialógicas, colaborativas, solidárias, integradoras, sócio diversas e de identificação profissional por meio da experiência, da reflexão teórico-prática sobre situações de ensino e de aprendizagem, com criticidade e promoção da autonomia.

### **Referências**

#### **Referências**

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Decreto Presidencial de 04 de abril de 1994. Autoriza o funcionamento da Universidade do Estado do Pará.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

CAPES. *Portaria Capes de 18 de julho de 2013*. Dispõe sobre o aperfeiçoamento e atualização das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

CARVALHO, João Pitombeira de. Avaliação e perspectiva na área de ensino de matemática no Brasil. In: *Em Aberto*, Brasília, n. 62, p. 74-88, abr./jun. 1994. p. 81.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposition didactique*. Du savoir savant au savoir enseigné. France: La pensée sauvage, 1991.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: *Review of research in education*. Washington, D.C., Vol. 24, p. 251-307, 1999.

CORRÊA, Sérgio R. “Currículos” e saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Editora Gutenberg Ltda, 2005.

CORRÊA, Sergio R. M.; HAGE, Salomão M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. In: *Revista NERA*. Presidente Prudente. Ano 14, n. 18, Jan-jun. 2011.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FIORENTINI, Dario. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma CoP reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R.C.; MISKULIN, R. G. S. (org.). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas: Mercado da Letras, 2009, Cap. 10, p. 233-255.

\_\_\_\_\_. Learning and professional development of mathematics teacher in research communities. *Sisyphus – Journal of Education*. 2014.

FIORENTINI, D.; MISKULIN, R.; MEGID, M. A.; BRUM, E. D.; GAMA, R.; MELO, M.; PASSOS, C. Learning through collaboration from professionals with different knowledges. In: *ICMI Study*. 15, Vol. 1, Águas de Lindóia, 2005, p. 1-6.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Emerson B. *Diagnóstico do Impacto Sócio Educacional do PIBID (Matemática) no Município de Igarapé-Açu*. Relatório do Projeto Institucional de Iniciação à Pesquisa Científica (PIBIC/CNPq). Igarapé-Açu: UEPA, 2013.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem docente e desenvolvimento profissional de professores de matemática: Investigação de experiências colaborativas no contexto da Amazônia paraense*. Tese (Doutorado). PPGECM/IEMCI/UFPA/UFMT-REAMEC, Belém, 2014.

\_\_\_\_\_. *PIBID UEPA: construindo um novo ciclo de formação docente para o Estado do Pará*. In: Produção do PIBID/UEPA. Belém: UEPA, 2018. (no prelo)

GOMES, Emerson B.; CARRÉRA, Gerson L. de C. Recorridos e evidências de aprendizagem docente e elevação do rendimento escolar no PIBID de matemática no município de Igarapé-

Açu – PA. In: *Anais do Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática*. V. 1. Campinas – SP: FE/UNICAMP 2015. p. 293-302.

GOMES, Emerson B.; FIORENTINI, D. Um ensaio exploratório sobre o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva catastrófica. In: *Educação Matemática Pesquisa* (Online), v. 18, p. 253-280, 2016.

GOMES, Valdemarin C.; JIMENEZ, Susana. Pensamento complexo e concepção de ciência na pós-modernidade: aproximações críticas às “imposturas” de Edgar Morin. In: *Revista Eletrônica Armada Crítica*, no 1, n. 1. janeiro de 2009. p. 59-77.

HABERMAS, J. The theory of communicative action. *Vol 1*. In: *Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press, 1984.

HAGE, Salomão A. M. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão A. M. (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retrato de realidade de escolas multisseriadas no Estado do Pará*. Belém-PA, Gutemberg LTDA, 2005.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. *A educação, o currículo e a formação de professores*. Belém: EDUFPA, 2006.

HARGREAVES, A; FULLAN, M. Introducion. In. HARGREAVES, A; FULLAN, M. (Org.). *Understanding teacher development*. New York: Teaches College Press, 1992, p. 1-19.

IBGE. *PNAD 2016 – Características gerais dos moradores 2012-2016 e Características gerais dos domicílios 2016*. Brasília, 2016.

IDEB. *Taxas de aprovação, Brasil, IDEB e projeções – Regiões geográficas e unidades da federação (2005-2015)*. Brasília: INEP, 2015.

IBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Trad. Silvana Colucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie C. *A experiência de vida e formação*. 2. ed. Ver. Amp. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KINOSHITA, S.L.; TORRES, R.B.; TAMASHIRO, J.Y.; MARTINS, E.R.F. *A Botânica no ensino básico: relatos de uma experiência transformadora*. São Carlos: Rima, 2006.

KNOWLES, J.G.; COLE, A.L. Methods and issues in a life history approach to self-study. In: T. Russel & F. Korthagen (Eds.) *Teachers who teach teachers: reflections on teacher education*. p. 130 – 151. Bristol, PA: The Falmer Press, 1995.

LARROSA, Jorge. Et al. *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, S. A. Ediciones, 1995.

LAVE, J; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press, 1991. MEIRELLES FILHO, João Carlos. *Livro de ouro da Amazônia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

MEC. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base*. 2017.

- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PARÁ. Lei n. 5.747 de 18 de maio de 1993. Cria a Universidade do Estado do Pará e dá outras providências.
- PERLS, Frederick S. Gestalt-Terapia e potencialidades humanas. In: PERLS, Frederick S. (Org.). *Isto é Gestalt*. Compilação da obra de John O. Stevens. Trad. George Schlesing e Maria Júlia Kovacs. São Paulo: SUMMUS, 1977, Cap. 1, p. 19-27.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. E Ghedin, E. (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. Ed. Cortez, São Paulo, SP, p. 17 – 52, 2002.
- SOUZA, Antônio Carlos et al. Diretrizes para a Licenciatura em Matemática. *Bolema, Rio Claro, n. 7, p. 90-99, 1991*.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*. jan-abr., n. 13, 2000. (p. 05-24).
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.
- UEPA. *Anuário Estatístico da UEPA 2017: ano base 2016*. Organização de Aurycélia Silva Dias, Bruce de Souza Correa, Elinne Salgado Ferreira. Belém: EDUEPA, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Estatuto – Regimento Geral da UEPA*. Dispõe sobre a Universidade e seus fins.
- \_\_\_\_\_. *PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional - 2017-2018*. Organização de Ana da Conceição Oliveira, Maria Elisabete Barata Monteiro e Simone Nonato Miranda. Belém: UEPA, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Acolhimento*. Belém: UEPA, 2018.
- VEIGA, J. E. da. O que é rural? O que é urbano? *Rumos*, Rio de Janeiro: ABDE, v. 28, n. 212, p. 4-8, nov./dez. 2003. Entrevista concedida a Luiz Cláudio Dias Reis.
- WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- ZEICHNER, K. Formação docente voltada para a transformação social. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 35 (125): 63-80, 2005.
- ZEICHNER, K. e PEREIRA, J. E. D. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. v.35; n.125; mai/ago, 2005. (p. 63-80).

