



Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

ISSN: 2446-8606

ISSN: 1982-5587

bizelli@fclar.unesp.br; contato.riaee@gmail.com

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Brasil

ALVES, Francione Charapa; MARTINS, Elcimar Simão; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro
O PIBID E A APRENDIZAGEM DO FAZER DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,
vol. 16, núm. 3, Esp., 2021, Junio, pp. 1586-1603

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15299>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619869093013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

O PIBID E A APRENDIZAGEM DO FAZER DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

PIBID Y EL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

PIBID AND THE LEARNING PROCESS OF TEACHING IN PANDEMIC TIMES

Francione Charapa ALVES¹
Elcimar Simão MARTINS²
Maria Cleide da Silva Ribeiro LEITE³

RESUMO: A formação inicial de professores é sempre posta em xeque, seja quanto à organização curricular ou quanto aos seus métodos pedagógicos ou avaliativos. Assim, existem iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, que visa fortalecer as licenciaturas. Com o olhar nesta temática, este texto objetiva refletir sobre as trajetórias do PIBID em três instituições federais brasileiras, evidenciando suas experiências em tempos de pandemia. De abordagem qualitativa, com uso da pesquisa documental, analisaram-se documentos referentes à edição 2020-2022. Conclui-se que, apesar de todos os desafios que o PIBID tem enfrentado, as instituições de ensino não medem esforços para a superação dos problemas em um contexto de trabalho remoto, fortalecendo os vínculos sociais e profissionais por meio de parcerias com outras instituições, fazendo uso dos recursos midiáticos e ferramentas virtuais com o fito de formar futuros professores capazes de atuar com êxito na profissão.

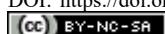
PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Formação inicial. Aprendizagem docente. Ensino remoto.

RESUMEN: La formación inicial de los docentes siempre está cuestionada, ya sea en términos de la organización curricular o de sus métodos pedagógicos o evaluativos. Así, existen iniciativas como el Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), creado en 2007, que tiene como objetivo fortalecer las licenciaturas. Mirando este tema, el texto tiene como objetivo reflexionar sobre las trayectorias del PIBID en tres instituciones federales brasileñas, destacando sus experiencias en tiempos de pandemia. Con un enfoque cualitativo, utilizando investigación documental, se analizaron documentos

¹ Universidade Federal do Cariri (UFCA), Brejo Santo – CE – Brasil. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (MPEDU/URCA) e Coordenadora do PIBID (Ciências e Pedagogia) da UFCA (Subprojeto 2020-2022). Doutorado em Educação (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8405-8773>. E-mail: francione.alves@ufca.edu.br

² Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Acaraí – CE – Brasil. Professor Adjunto em cursos de licenciatura no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza; nos mestrados Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS); Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE); e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE (PPGE UECE). Coordenador Institucional do PIBID. Doutorado em Educação Brasileira (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5858-5705>. E-mail: elcimar@unilab.edu.br

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Canindé – CE – Brasil. Professora e Coordenadora de Área do PIBID (Artes). Doutorada em Educação (UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4054-7257>. E-mail: cleide.silva@ifce.edu.br



relacionados con la edición 2020-2022. Se concluye que, a pesar de todos los desafíos que ha enfrentado el PIBID, las instituciones educativas hacen todo lo posible para superar problemas en un contexto de trabajo remoto, fortaleciendo los lazos sociales y profesionales a través de alianzas con otras instituciones, haciendo uso de los recursos mediáticos y herramientas virtuales para formar futuros profesores capaces de desempeñarse con éxito en la profesión.

PALABRAS CLAVE: PIBID. Formación inicial. Aprendizaje de profesores. Enseñanza remota.

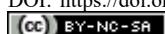
ABSTRACT: *Initial teacher education is always put on the line whether regarding its syllabus organization or its pedagogical or evaluative methods. Thus, there are initiatives such as the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), created in 2007, to strengthen the teaching programs in higher education. With this theme in perspective, this article aims to reflect upon the trajectories of PIBID in three Brazilian federal institutions, highlighting their experiences in times of pandemic. With a qualitative approach, using documentary research, the documents referring to the 2020-2022 edition were analyzed. It is concluded that, despite all the challenges which PIBID has been facing, the educational institutions spare no effort to overcome the problems in a remote work context, strengthening the social and professional bonds through partnership with other institutions, using media resources and virtual tools to train future teachers able to perform their job successfully.*

KEYWORDS: PIBID. Initial education. Teacher education. Remote teaching.

Introdução

Desde meados dos anos 1990, olhares de pesquisadores, governos e profissionais da educação têm se voltado para a formação de professores, que é perpassada por interesses diversos: sociais, econômicos e políticos. A formação ofertada nas licenciaturas está constantemente sendo posta em questão: seja quanto à organização curricular ou quanto aos seus métodos pedagógicos ou avaliativos. Além disso, muitas exigências vem sendo agragadas à profissão docente.

Nesse contexto, as legislações passam a contemplar aspectos relacionados à formação docente, a exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e os Planos Nacionais de Educação, que tratam do tema em suas metas. Assim, políticas e programas são criados com o intuito de melhorar a qualidade da formação do licenciando, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, com o intuito de valorizar o magistério e fortalecer os cursos de licenciatura em instituições de ensino superior.



A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 2009, vem lançando editais do PIBID, contemplando instituições em todas as regiões do Brasil. Vale destacar que ao longo desses anos o referido programa sofreu modificações em seu modelo original. A exemplo, o último edital foi limitado aos licenciandos que estavam na primeira metade da licenciatura devido à criação do Programa Residência Pedagógica.

Nesse texto, procuramos refletir sobre as trajetórias do PIBID em três instituições federais brasileiras – Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) –, evidenciando experiências do programa em tempos de isolamento social, devido à pandemia provocada pela Covid-19⁴. Para atender a tal objetivo, trazemos, além dessa introdução, um tópico que discute sobre formação inicial no Brasil; em seguida, apresentamos a metodologia; fazemos um relato das trajetórias do PIBID nas três instituições, apontando os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas em tempos de pandemia; por fim, encerramos com as notas conclusivas.

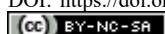
Formação inicial para a docência no Brasil

A formação de professores é um dos assuntos mais discutidos nas últimas décadas, pois incide na realização de uma atividade que é imprescindível ao desenvolvimento de outra (ALMEIDA, 2005). Assim, o professor, mesmo diante dos avanços tecnológicos, permanece insubstituível, pois se trata de uma profissão interativa e que requer atitude crítica. A formação docente, portanto, é um investimento necessário e indispensável à inovação do sistema educacional (SACRISTÁN, 2002).

De acordo com as ideias de Leher (2014), a formação docente está balizada nas políticas governamentais resultantes das reformas educacionais, o que leva às disputas pela valorização profissional, considerando a heterogeneidade da categoria docente. Com efeito, os docentes brasileiros não têm assegurado o devido espaço nas decisões educacionais, principalmente nas questões mais amplas. Isso se dá pois o gerenciamento da educação tem sido feito por grupos empresariais e órgãos internacionais.

A década de 1990 trouxe mudanças estruturais à educação, com a implantação de reformas econômicas mundiais que impactaram diretamente nas políticas educacionais brasileiras, aumentando as exigências em torno da formação e da profissionalização docente.

⁴ A COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo agente coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que foi identificado em dezembro de 2019 na China; devido à rapidez com que o vírus se propaga, a COVID-19 se tornou uma Pandemia.



O capitalismo global impôs a superexploração do trabalho do professor, ampliando suas responsabilidades nas instituições de ensino (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017).

Os organismos internacionais têm definido e monitorado o modelo educacional brasileiro com o intuito de garantir seus próprios interesses, alterando significativamente o processo de formação docente, que passou a ser fundamentado na mentalidade da produção. Pelo viés da lógica capitalista, as políticas neoliberais propuseram uma formação superficial, difusa, competitiva e dispersa. A imposição de um modelo de acumulação flexível trouxe consequências ao perfil do professor, à sua formação e ao seu trabalho (LIMA, 2007).

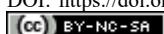
Os interesses políticos e econômicos têm se manifestado nas propostas de formação, que incutem ideias neoliberais, induzindo os professores a contribuírem com as demandas sociais da livre iniciativa, sem direito a um adequado tempo de estudo, maturação e aprofundamento das ideias propostas. Assim, é por meio “dos acordos internacionais que se organizam as novas propostas de educação e de formação de professores, muitas delas voltadas prioritariamente para o saber prático, a profissionalização precoce, a fragmentação de valores e conhecimentos” (LIMA, 2007, p. 08), oferecendo menos e exigindo mais.

Essa perspectiva revela as definições dos organismos internacionais na política de formação docente. Visando à manutenção do lucro, o sistema capitalista incutiu diversas transformações nos processos formativos, subtraindo funções do Estado, reduzindo-o à condição de Estado mínimo, resumindo-se ao atendimento dos interesses do mercado.

Com efeito, além de ensinar, o docente é instado a assumir diversas funções, o que exige uma complexa formação. Contudo, “pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 17-18).

Pimenta e Lima (2017) revelam que, historicamente, a formação inicial dos professores é marcada por índices precários em virtude do aligeiramento e da fragilidade teórica e prática. Contudo, é papel da universidade possibilitar aos licenciandos uma formação inicial sólida, com os devidos parâmetros para que compreendam o seu papel social como futuros educadores, assumindo o compromisso com uma educação pública de qualidade (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

No Brasil, portanto, ainda persiste a discussão de que a formação inicial docente não prepara adequadamente o profissional para ingressar na sala de aula. Assim, verifica-se que ainda não é dada a devida prioridade a essa formação, como também não é validada a importância dos professores (FUSARI; FRANCO, 2005).



De acordo com a compreensão de Behrens (2007), essa situação nos desafia a compreender os processos formativos de modo amplo, em suas multidimensões, ancorados em uma visão crítica, reflexiva e transformadora da educação, que colabore para romper a lógica linear e conservadora. Com isso, espera-se uma abertura para trabalhar a partir das demandas que emanam das práticas dos professores em detrimento de atos de conformar e/ou modelar.

Segundo as ideias de Ghedin, Almeida e Leite (2008), a formação inicial, em suas múltiplas possibilidades, deve favorecer o trabalho com diversas dimensões para além da cognitiva, como: ética, estética, afetiva, dos valores emocionais e dos sentidos. Essa concepção favorece uma formação de docentes situada na cooperação, na solidariedade, na resolução de problemas e na criatividade.

Imberón (2011) revela que a formação inicial docente oportuniza a base do conhecimento pedagógico. Contudo, é fundamental o diálogo com o contexto real das práticas educativas para que o docente as analise, as reelabore, assumindo a indissociabilidade teoria e prática. De acordo com Pimenta (2012), os saberes da docência se assentam em três categorias, quais sejam: a) saberes da experiência, que se materializam a partir do que foi acumulado das experiências com os professores e também com a própria prática docente; b) o conhecimento, ou seja, os conhecimentos específicos de cada disciplina a ser ensinada; c) os saberes pedagógicos, que consideram a prática social da educação, mobilizando o diálogo com a teoria para que a prática seja ressignificada.

Isso posto, espera-se que a formação inicial oportunize aos licenciandos um trabalho integrado entre os distintos saberes e a sua proposta curricular, com vistas à “[...] superação da dicotomia teoria x prática, saberes pedagógicos x saberes específicos da ciência ensinada” (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 154). Tais saberes, portanto, devem ser compreendidos em uma perspectiva integrada, considerando a importância da formação, caracterizada pelo amplo e sólido conhecimento do contexto sociopolítico que envolve o ensino e engajada em contribuir com a superação das desigualdades presentes nos espaços escolares e na sociedade.

Percorso Metodológico

A metodologia de uma pesquisa deve ser cientificamente definida e tecnicamente planejada pelo pesquisador a fim de alcançar os objetivos estabelecidos a partir do problema construído. Na compreensão de Ghedin e Franco (2011, p. 26), o percurso metodológico é “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha”, por isso requer científicidade.

Com este norte investigativo e, acautelados na ética e no rigor científico, considerando a complexidade do fenômeno estudado, planejamos estrategicamente todas as decisões tomadas em relação às escolhas metodológicas. Como afirma Minayo (1994, p. 17): “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

A pesquisa qualitativa preocupa-se “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

De forma concatenada ao relato de experiência e, alinhada à técnica da análise documental, buscamos sistematizar as trajetórias do PIBID em três instituições federais, destacando as atividades desenvolvidas no programa, no contexto da pandemia do coronavírus. Com base em Gil (2007), a pesquisa documental utiliza-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico. Nesse sentido, foram utilizadas fontes documentais, a exemplo de relatórios, documentos oficiais, vídeos, prints e cards de atividades pedagógicas para trazer robustez às informações apensadas na sistematização das aprendizagens partilhadas neste relato de experiência.

O conjunto de informações levantadas atendeu ao objetivo anteriormente estabelecido por meio da sistematização das experiências, sem perder de vista a autenticidade, a originalidade e a confiabilidade dos relatos apresentados (GIBBS, 2009).

O PIBID na UFCA e a formação de professores no Cariri Cearense

A Universidade Federal do Cariri (UFCA) é uma instituição jovem. Foi criada em 2013⁵ e está presente nos municípios cearenses de Juazeiro do Norte (sede), Barbalha, Crato, Brejo Santo e Icó. O Instituto de Formação de Educadores (IFE), localizado no município de Brejo Santo, abriga os cursos de Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Ciências Naturais, Matemática e Pedagogia⁶, cursos deste campus em que acontecem o PIBID, dos quais tratamos mais especificamente.

A UFCA teve o seu primeiro projeto institucional do PIBID submetido e aprovado por meio do edital Capes nº 61/2013 e iniciou as suas atividades no ano de 2014. De acordo com

⁵ Criada através da Lei nº 12.826, de 05 de junho de 2013, por meio do desmembramento da Universidade Federal do Ceará (UFC).

⁶ Além desses, existem os cursos de Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Biologia; Licenciatura em Química e Licenciatura em Física.

Anjos e Brito (2019, p. 09), “o programa atuou em cinco escolas da rede pública de Juazeiro do Norte e uma profissionalizante no município do Crato. Participaram do PIBID UFCA um total de 96 bolsistas, distribuídas em dois subprojetos: Música e Filosofia”.

O PIBID da LI em Ciências Naturais e Matemática teve o seu primeiro subprojeto aprovado pelo edital n.º 07/2018⁷ da CAPES. Esse subprojeto foi multidisciplinar em Ciências e Filosofia e atuou nos municípios de Juazeiro do Norte e Brejo Santo. O PIBID em Brejo Santo ficou assim distribuído: 8 bolsistas e 1 voluntário em uma escola de ensino fundamental, atuando nos anos finais no ensino de Ciências e Matemática; e outro grupo em igual proporção em uma escola de ensino médio, atuando no ensino de Química, Física e Biologia.

O grupo que atuou no período de 2018-2020 realizou atividades que proporcionaram a aproximação entre a universidade e a escola, além de dar maior visibilidade ao campus de Brejo Santo, pois devido ser relativamente novo, não era muito conhecido pela população local e pelas redes de ensino. Dentre as atividades desenvolvidas com estudantes da educação básica, destacamos: oficinas de criação de laboratório de matemática, jornal da escola, projeto de meio ambiente, formação de células de estudo, laboratório de química, física e biologia, disciplinas eletivas⁸. Outra ação bastante significativa foi a realização dos ciclos de formação que tiveram como tema Juventude, escola e sociedade; Reflexões acerca da sociedade; Juventude e diversidade em discussão, tendo boa adesão dos estudantes e bastante êxito.

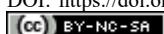
Em 2019, o subprojeto Ciências também realizou o I Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFCA (EnPIBID), que ocorreu de 09 a 11 de outubro de 2019, e teve como tema articulador: “Universidade e escola: perspectivas interdisciplinares na formação e na prática docente”; o evento atingiu um público diversificado de 880 participantes, entre estudantes e professores da educação básica e do ensino superior, pessoas da comunidade, artesãos, mestres da cultura local, dentre outros.

O projeto institucional 2020-2022 incluiu mais duas áreas⁹ em relação ao anterior, entretanto não houve ampliação de bolsas pela CAPES. Assim, pelo edital nº 02/2020 da

⁷ Neste edital a UFCA foi contemplada com 48 bolsas divididas em dois subprojetos: Pibid Música e Pibid Interdisciplinar Filosofia e Ciências. Esse segundo, intitulado “O ensino com pesquisa na iniciação à docência em Ciências e Filosofia: um trabalho colaborativo com projetos interdisciplinares”, foi multidisciplinar e teve parte dos bolsistas (08) vinculados à Licenciatura em Filosofia; e outros (16), vinculados à LI em Ciências Naturais e Matemática.

⁸ Eletivas são disciplinas ofertadas para os estudantes do Ensino Médio Integral do Estado do Ceará; intituladas Ciências de diversidade: teoria e prática (40 h); Juventude, sociedade em debate: discussões contemporâneas (40 h). Cada disciplina era ministrada por um grupo de 04 bolsistas.

⁹ Contemplou 48 bolsas que foram distribuídas entre as licenciaturas de Música (08); Filosofia (08); Letras (08) em Juazeiro do Norte-CE; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências e Matemática (16) e Pedagogia (08) em Brejo Santo-CE.



CAPES, o IFE foi contemplado com 24 bolsas¹⁰, sendo 16 para a LI em Ciências e Matemática e 8 bolsas para o curso de Pedagogia, distribuídas em três núcleos: uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 8 bolsistas de Pedagogia; uma de anos finais do Ensino Fundamental, com 8 bolsistas de Ciências e uma de Ensino Médio, com 8 bolsistas de Ciências.

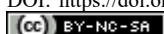
As atividades do citado edital deveriam ter começado presencialmente em agosto de 2020, mas devido à pandemia só iniciaram em outubro de 2020. As instituições de ensino, em sua maioria, suspenderam as atividades presenciais, então, tivemos que nos adaptar ao sistema remoto. De acordo com Rocha e Lima (2021) a suspensão foi normatizada pela portaria MEC nº 343/2020, revogada pela Portaria MEC nº 544/2020. Desse modo, concentrarmo-nos em atividades remotas, e desde outubro tivemos, dentre outras atividades, 12 formações com os bolsistas, utilizando o *Youtube* e o *Google Meet*, visando fortalecer os conhecimentos pertinentes e necessários à docência. Também realizamos algumas oficinas para que os estudantes tivessem propriedade para atuar no modo remoto.

Como as aulas das escolas públicas utilizam plataformas virtuais diferentes, houve necessidade de reorganizar o trabalho e fazer adaptações, conforme orientações do Ministério da Educação por meio da Lei nº 10.040/2020, que trata principalmente sobre o mínimo de dias letivos (BRASIL, 2020). Algumas instituições escolares utilizam *Google Classroom*, *Google Meet* ou até mesmo o *Watssapp* na tentativa de fazer chegar o conteúdo até o aluno. Assim, os bolsistas têm planejamentos semanais com os supervisores, nos quais traçam atividades complementares aos conteúdos que os professores trabalham em sala. Eles elaboram vídeos com experimentos, explicações, exemplos, a depender do que está sendo ministrado. Também desenvolvem projetos de leitura e escrita para auxiliar a aprendizagem dos estudantes.

Consideramos que os problemas impostos à educação nos tempos pandêmicos afetam a formação inicial e continuada de professores de forma singular, fazendo com que gestores, professores e estudantes procurem formas de amenizar os prejuízos (NEVES *et al.*, 2021). No PIBID acontece de forma similar e temos que desenvolver um trabalho coletivo para apontar soluções e vencer os desafios que se apresentam.

Apesar do espanto ou receio inicial em trabalhar com as plataformas digitais, percebemos que bolsistas, supervisores e coordenadores têm se adaptado e tentado procurar soluções, fazer uso da criatividade e estão desenvolvendo bem o seu trabalho, na medida do

¹⁰ Sem ampliação de bolsas da Capes, fez-se necessário distribuí-las entre os dois subprojetos do campus de Brejo Santo. No Curso da LI em Ciências Naturais e Matemática foram aprovados 16 bolsistas e 01 voluntária, entretanto, logo nos primeiros meses houve desistência de um bolsista, que foi substituído pela voluntária.



possível, entendendo que o ensino remoto não substitui o presencial e que as desigualdades sociais são acentuadas, sobretudo no que diz respeito à educação.

O PIBID na UNILAB: uma década de uma singular experiência de formação

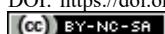
A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, criada por meio da Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, no contexto de expansão da rede pública federal de educação superior, com sede e foro na cidade de Redenção, no Maciço de Baturité/Ceará (BRASIL, 2010).

Ao longo de uma década e com uma estrutura *multicampi*, a UNILAB assume a dupla missão de integração internacional – em um ousado projeto de inclusão de estudantes africanos e timorenses – e de desenvolvimento loco regional – por meio da interiorização do ensino –, buscando a formação de seus estudantes por meio da “interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria-prática” (UNILAB, 2018, p. 7). Para tanto, no Maciço de Baturité/Ceará, a referida instituição conta com os *campi* da Liberdade e das Auroras no município de Redenção e a Unidade Acadêmica dos Palmares, em Acarape; no Recôncavo Baiano/Bahia, o *campus* do Malês, em São Francisco do Conde.

Com vistas à contribuição para a formação inicial de docentes, a UNILAB oferta treze cursos de licenciatura, sendo nove no Ceará (Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Pedagogia, História, Sociologia, Letras/Português, Letras/Inglês) e quatro na Bahia (Ciências Sociais, Pedagogia, História, Letras/Português).

Desde o ano de 2011, a UNILAB vem participando de todos os editais do PIBID, que é compreendido como um espaço-tempo privilegiado de aprendizagem da profissão docente, pois oportuniza ao licenciando vivenciar o cotidiano da escola pública, compreendendo-o como objeto de análise, reflexão e investigação.

Circunscrito no âmbito do Edital nº 2/2020, o atual Projeto Institucional PIBID UNILAB (edição 2020-2022) busca proporcionar a integração entre a educação superior e a educação básica por meio da inserção de licenciandos/as no cotidiano de escolas públicas de educação básica, articulando teoria e prática, com vistas à elevação da qualidade da formação inicial de discentes de licenciatura e contínua de docentes da educação básica, com foco no respeito à diversidade cultural e humana. Para tanto, conta com oito subprojetos: Ciências Biológicas, Física, História, Letras Língua Inglesa e Química, com atuação no Ceará; Letras



Língua Portuguesa, Pedagogia e Sociologia, com atuação no Ceará e na Bahia, envolvendo cerca de 190 licenciandos, 18 professores da Educação Básica e 22 professores da UNILAB.

O PIBID UNILAB 2020 foi elaborado considerando a iniciação à docência como pressuposto para a articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes trabalhados nas escolas de educação básica, favorecendo aos licenciandos/bolsistas de iniciação à docência uma imersão na cultura profissional dos docentes, compreendendo a diversidade presente nas escolas como espaço legítimo de formação (UNILAB, 2020). Essa edição teve início no contexto da pandemia do Covid-19 e ao longo de um semestre as ações vêm sendo desenvolvidas por meio do “trabalho de modo remoto, exigindo um compromisso ainda maior com o planejamento das ações e a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como possibilidade de comunicação, interação e tentativa de estar junto virtualmente” (MARTINS, 2020, p. 4).

Nesse espaço-tempo de experimentações pedagógicas, as coordenações de área dos subprojetos em diálogo com supervisores e licenciandos têm utilizado o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como possibilidade de discutir sobre experiências formativas, temáticas que perpassam o trabalho docente na atualidade e, coletivamente, construir conhecimentos sobre a aprendizagem da profissão professor e seus desafios.

Assim, de modo remoto, por meio estudos no AVA, *lives* via YouTube, reuniões via *Google Meet*, utilização de redes sociais como o *Instagram*, os subprojetos têm ousado e buscado novas possibilidades de interação com as escolas, assegurando o diálogo e as trocas entre os sujeitos envolvidos, com o apoio crítico e reflexivo necessário à mediação da aprendizagem.

O PIBID UNILAB traz uma singularidade, que é a atuação de licenciandos estrangeiros, favorecendo vivências interculturais na universidade e nas escolas públicas, aliando teoria e prática como forma de combate às diversas formas de discriminação e preconceito. Segundo Costa *et al.* (2015), o programa oportuniza “uma educação que reconheça nas diferenças a possibilidade de construção de laços de solidariedade e de fortalecimento de alteridades pelo reconhecimento de nossa incompletude e nosso inacabamento” (COSTA *et al.*, 2015, p. 15).

Ao longo das várias edições, o PIBID UNILAB tem buscado criar e consolidar espaços de formação, produção e disseminação do conhecimento com relevância social, primando pela capacidade de refletir, analisar e ressignificar a ação pedagógica. Para tanto, o bolsista de iniciação à docência – em diálogo constante com o professor supervisor, a gestão da escola, os coordenadores de área e institucional – tem sido capaz de construir e reconstruir



a práxis docente pelo viés da autonomia e da reflexão, em uma perspectiva crítica e comprometida com a emancipação humana, baseada nos princípios de apoio e ajuda mútua.

Isso demanda, portanto, um trabalho colaborativo entre bolsistas, docentes da universidade e da escola na organização da própria formação, bem como a compreensão “de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas” (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Assim, experiências formativas como o PIBID podem favorecer situações de aprendizagem a partir das vivências cotidianas de discentes da educação básica e das licenciaturas, docentes da escola pública e da UNILAB, oportunizando um espaço para o desenvolvimento de atividades colaborativas, nas quais os pares desenvolvem um processo de auxílio uns aos outros com suas competências específicas (ALVES, 2008).

Compreendendo que a formação docente requer uma postura crítica e não se resume somente ao ato de lecionar, mesmo no contexto da pandemia, os participantes do PIBID UNILAB são motivados a uma cultura de iniciação científica, desenvolvendo potencialidades investigativas, artísticas e culturais inerentes à formação humana em diálogo com as escolas públicas. Assim, o programa tem desenvolvido o compromisso coletivo com a construção de uma educação de qualidade socialmente referendada e compreendida como direito de todos, promovendo o exercício permanente da crítica e a problematização dos conhecimentos, com a contínua partilha de ideias, embalando outras tantas pessoas nessa ciranda de aprender e ensinar (SILVA; RIOS, 2018; SANTOS; FERREIRA; SIMÕES, 2016).

De acordo com Martins e Pimenta (2020, p. 7), “a reflexão contínua das práticas pedagógicas favorece a identificação de possíveis entraves e aponta caminhos para a superação”. Com efeito, em diálogo com a experiência do PIBID UNILAB, é fundamental um adequado trabalho em que os diversos profissionais da educação envolvidos analisem, critiquem e proponham possibilidades, visando a um processo de ensino e aprendizagem libertador, que dialogue com a teoria e amplie o conhecimento individual e coletivo.

O PIBID no IFCE: trilhando novos caminhos

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) vem se consolidando como parte da rede federal de ensino em diversas regiões do estado do Ceará. Trata-se de uma instituição pluricurricular e *multicampi*, especializada em educação

profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, ofertando matrículas do ensino médio ao curso de doutoramento.

A reorganização e expansão da rede federal adveio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem perder de vista a Educação Profissional Tecnológica. Deste modo, o IFCE tem disponibilizado educação superior, básica e profissional.

Com a premissa de transformação da realidade educativa brasileira, no âmbito das licenciaturas, a instituição conta com o PIBID, implementado na instituição desde o ano de 2009, como programa de fomento à formação de professores para a Educação Básica nas diferentes áreas do conhecimento.

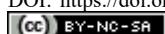
Especificamente, em relação ao *campus* Canindé, *lócus* deste relato, os cursos de licenciatura têm se fortalecido com o desenvolvimento das atividades do PIBID. Dentre as formações disponibilizadas à comunidade local e regional estão quatro cursos de licenciatura, quais sejam: Matemática, Pedagogia, Educação Física e Música. No ano de 2020, duas licenciaturas foram contempladas com o PIBID, Música e Pedagogia. No entanto, as quatro licenciaturas já tiveram a oportunidade de vivenciar o PIBID. Em virtude do corte de bolsas e a diminuição de vagas, nos últimos anos, os cursos estão alternando a busca entre o PIBID e o Programa Residência Pedagógica.

Com essa experiência formadora, o *campus* Canindé oferta, além das licenciaturas, cursos técnicos, ensino médio integrado, especialização *lato sensu* em educação profissional e tecnológica, ancorado no tripé ensino, pesquisa e extensão, ampliando, assim, as oportunidades e o conhecimento formativo.

Nesta seara institucional, situamos a experiência relatada neste texto com base no subprojeto de Artes do curso de licenciatura em Música. A princípio, os subprojetos nas áreas de Artes e Pedagogia submetidos à Capes em 2020, previam execução presencial, no entanto, tiveram que ser readequados para a sistemática do ensino remoto emergencial, em atendimento ao protocolo estabelecido por órgãos de saúde responsáveis pelo controle da Pandemia de Covid-19.

Tal realidade demandou um novo planejamento de reconfiguração do trabalho pedagógico. Enfrentamos, portanto, o desafio de acionar o protagonismo formativo dos licenciados sem desqualificar os subprojetos, tendo em vista a readequação pedagógica.

A necessidade de mantermos o isolamento social nos fez recorrer ao trabalho remoto emergencial, diante da impossibilidade de realização de encontros presenciais. Nesta



perspectiva, fizemos uso de plataformas digitais, como *Google Classroom*, *YouTube*, *Whatsapp* e ambientes virtuais de aprendizagem.

Pela primeira vez, desde a existência do PIBID, as atividades tiveram que ser iniciadas remotamente, pensava-se a priori. Aprisionados pelas memórias da presencialidade, buscamos manter os vínculos sociais e profissionais, por meio dos recursos midiáticos e ferramentas virtuais com o intuito garantir a capacidade do diálogo e uma escuta sensível diante das dificuldades enfrentadas por todos. Isso se dá pois o eixo central do PIBID é o diálogo, compreendido como “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43).

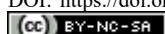
Decorrida a primeira onda da pandemia, entendemos que não se tratava somente de um PIBID com início virtual. O agravamento da pandemia nos lançou às circunstâncias de realização das atividades totalmente a distância. Isso nos precipitou ao desafio da reinvenção por parte de todos os envolvidos no programa. Neste primeiro momento, definimos como ponto de partida o planejamento com os supervisores. Analisamos o Subprojeto submetido à CAPES e propusemos modificações a fim de pensar atividades e/ou estratégias que seriam possíveis de realização no decorrer do primeiro trimestre do programa.

Em sua primeira fase de realização, correspondente aos meses de outubro a dezembro/2020, o PIBID Artes de Canindé desenvolveu atividades voltadas à formação de professores. Priorizamos conhecer o programa e a sua repercussão profissional na vida de egressos participantes em edições anteriores do PIBID.

A programação inseriu *lives*, encontros, roda de conversa, mesa redonda e palestras formativas sobre o PIBID e a formação profissional docente, aportando, inclusive, experiências de ex-coordenadores de área, ex-supervisores e ex-alunos Pibidianos, que atualmente estão em plena atividade profissional.

No segundo trimestre, no período de janeiro a março/2021, priorizamos conhecer as instituições de ensino recebedoras dos núcleos com uma ação de aproximação da realidade. Por meio de vídeos e registros fotográficos, adentramos virtualmente as unidades de educação básica. Conhecemos as instalações físicas, os principais projetos, as ações pedagógicas, os profissionais e a clientela atendida. Por fim, nos preparamos para a “Travessia Pedagógica Virtual” no sentido de vivenciar as experiências docentes remotamente.

A travessia pedagógica requisitou dos estudantes e professores preparação para inserção no trabalho docente virtual em turmas da educação básica e assim poder conhecer saberes e estratégias didáticas a partir da atuação profissional de cada supervisor.



A primeira fase dessa preparação consistiu no diálogo profícuo dos supervisores com a turma, o que aconteceu por meio das histórias de vida, formação e atuação profissional dos supervisores, criativamente intitulado pelos licenciandos de Minissérie “Episódios Experiências Pedagógicas”, com abertura, acolhimento cultural, apresentação de currículo do supervisor e encerramento sob a iniciativa dos próprios licenciados. Além da inserção estudantil nos espaços formativos virtuais, outras atividades demarcaram artes visuais embaladas por trilha sonora conforme as habilidades dos licenciados.

As aprendizagens estudantis do primeiro semestre foram sistematizadas por uma revista digital, criada utilizando o *Flipsnack*. O primeiro semestre da edição atual do PIBID culminou com a realização do I Seminário de Conhecimento, Talento Artístico e Trilha Sonora, adornado com muita criatividade. Nesta jornada virtual aprendemos que as oportunidades não são encontradas, são buscadas. Cabe-nos, enquanto seres históricos, aprender a pensar para modificar as situações que nos impedem de avançar em nossa compreensão, sabendo utilizar a capacidade de transformar: isso é inteligência.

Considerações finais

Tendo como principal objetivo incentivar os alunos ao magistério durante o curso de formação inicial, o PIBID proporciona aos bolsistas experiências singulares de reconhecimento da escola com um novo olhar, não mais de estudante, mas de professor. Assim, o contato antecipado com o seu ambiente de trabalho favorece ao bolsista a aquisição de novos conhecimentos sobre o fazer docente, proporcionando-lhe também oportunidades de criar a partir das situações em sala de aula.

No contexto pandêmico, os problemas e desafios impostos à educação foram muitos e, consequentemente, isso resvalou nos programas de iniciação à docência. A partir dos relatos das três instituições apresentados nesse estudo, percebemos que os esforços foram redobrados na tentativa de superá-los e de proporcionar uma aprendizagem do fazer docente mais significativa, dentro das limitações, mas também a partir de novas possibilidades, como o uso de plataformas digitais diversas devido à suspensão das aulas presenciais.

As iniciativas das três instituições atingem mais um dos objetivos do PIBID, que é proporcionar experiências que envolvam novas metodologias, com uso de recursos tecnológicos capazes de criar situações práticas, imbuídas do fortalecimento teórico, para superação dos problemas que porventura surgem nos processos de ensino e de aprendizagem.

Outro aspecto que vale ser mencionado é que, a partir das plataformas digitais utilizadas no PIBID, fortalecemos os vínculos com os nossos estudantes e com a comunidade escolar, com o intuito de dialogar e de ser sensíveis a tudo o que acontece com as pessoas nesse momento. Entretanto, sem postura de recusa, temos consciência de que o ensino remoto não substitui o presencial, em que as relações sociais são muito mais vivas e fortes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: **Formação contínua de professores**. Brasília, DF: MEC: agosto de 2005.
- ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- ANJOS, F. W.; BRITO, C. R. L. (Org.). **Iniciação à docência**. Memória e experiências do PIBID UFCA. Curitiba, PR: Appris, 2019.
- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre (RS), ano XXX, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A. S. M.; FIALHO, L. M. F. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza (CE), v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BRASIL. **Edital 07/2018**: Chamada Pública para apresentação de propostas. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2018. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2018.
- BRASIL. **Edital 61/2013**: Chamada Pública para apresentação de propostas. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. **Edital n. 2/2020**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, DF, 19 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12289.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.826, de 05 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri - UFCA, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará - UFC, e dá outras providências. Brasília, DF, 06 jun. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12826.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

COSTA, E. A. S. *et al.* Formação de professores no contexto da integração internacional na CPLP: desafios institucionais da UNILAB. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 25., 2015, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa, Portugal: Europress/AULP, 2015. v. 2, p. 205-214. Tema: Novos desafios para o ensino superior após os objetivos de desenvolvimento do Milénio (ODM).

FLORENCIO, L. R. S; FIALHO, L. M. F; ALMEIDA, N. R. O. Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, Natal (RN), v. 5, p. 303-312, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. A formação contínua como um dos elementos do Projeto Político Pedagógico da escola. In: **Formação contínua de professores**. Brasília, DF: MEC, ago. 2005.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, U. F. L. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, RS: Cortez, 2011.

LEHER, R. **Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação**. Curso de especialização do MST. rev. e ampl. São Paulo, SP: Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAEP, Faculdade de Educação da USP, out. 2014.

LIMA, M. S. L. **Professores que formam professores**: docência na universidade, entre o escrito e o vivido. 2012. Relatório (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia? Uma reflexão sobre Docência e Saberes. **Revista Metalinguagens**, São Paulo (SP), n. 3, p. 135-156, maio 2015. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/504>. Acesso em: 10 maio 2020.

MARTINS, E. S. (Org.). **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência**: caderno de formação. Redenção, CE: UNILAB, 2020. v. 1.

MARTINS, E. S.; PIMENTA, S. G. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente. **Educ. Perspect.**, Viçosa (MG), v. 11, e020014, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9036>. Acesso em: 10 maio 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEVES, V. N. S. *et al.* Utilização de lives como ferramenta de educação em saúde durante a pandemia pela Covid-19. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 42, e240176, 2021. DOI: doi.org/10.1590/ES.240176

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

ROCHA, E. M.; LIMA, J. M. S. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 377-390, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14526

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.**, Goiânia (GO), v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697>. Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, M. A. B.; FERREIRA, H. S.; SIMÕES, L. L. F. Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo de caso com professores supervisores de educação física. **Educação &**



Formação, Fortaleza (CE), v. 1, n. 2, p. 104-120, 2016. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/103>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos. **Educação & Formação**, Fortaleza (CE), v. 3, n. 2, p. 57–74, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/270>. Acesso em: 12 abr. 2021.

UNILAB. **Projeto Institucional PIBID UNILAB 2020**. Redenção, CE, 2020.

UNILAB. **Projeto Pedagógico Curso de Matemática**: licenciatura. Redenção, CE, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

Como referenciar este artigo

ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15299>

Submissão em: 05/02/2021

Revisões requeridas em: 30/03/2021

Aprovado em: 12/05/2021

Publicado em: 01/06/2021