

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAJAZEIRAS/PB

¹Wesley Carvalho Gonçalves; ²Diego da Silva Ferreira; ³Jacinta de Fátima Tavares Pereira;
⁴Rosimere Moreira Sales; ⁵Giseliene Medeiros Lima.

¹Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras - PB, Brasil. e-mail: wesleygon01@gmail.com;

²Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras - PB, Brasil. e-mail: diegosmithhofcbr11@gmail.com;

³Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras - PB, Brasil. e-mail: jacintatavaresp18@gmail.com;

⁴Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras - PB, Brasil. e-mail: rosimerem368@gmail.com;

⁵Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras - PB, Brasil. Coordenadora de área do PIBID/Pedagogia. e-mail: giseliene.medeiros@professor.ufcg.edu.br.

RESUMO

Este texto apresenta uma experiência vivenciada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campus Cajazeiras, no período de 2024 a 2026. A experiência ocorreu em uma escola pública estadual do alto sertão paraibano e teve como foco analisar as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e letramento. A pesquisa tem cunho qualitativo e evidencia que a alfabetização não se resume à simples decodificação de símbolos, mas envolve dimensões sociais, culturais e políticas, que dão sentido ao processo de ensinar e aprender. A pesquisa foi fundamentada nos estudos de Paulo Freire (2003), ao destacar a leitura como prática de liberdade e como ato político que ultrapassa a mera técnica; de Tardif (2014), ao compreender os saberes docentes como construções sociais e profissionais que se articulam na prática pedagógica; e de Pimenta e Lima (2012), que ressaltam o estágio como espaço formativo e de reflexão crítica sobre a docência. Assim, o estudo evidencia que a alfabetização e o letramento, quando compreendidos em sua complexidade, exigem práticas pedagógicas que considerem a realidade social dos estudantes, promovendo uma formação crítica e emancipatória.

Palavras-chave: PIBID; Alfabetização e letramento; formação inicial de professores; identidade docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa feita por alunos do sétimo período do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vigência (2024-2026). O desenho metodológico adveio a partir da abordagem analítica da revisão literária do tipo qualitativo e também do método de relato de experiência, que busca responder a seguinte questão problema: De que forma o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a formação inicial de professores e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

É partindo de uma visão empírica que entra nossas discussões acerca dos assuntos presentes, com a finalidade de aprimorar e trazer o estudo da teoria para a prática educativa. Pois segundo Antunes et al. (2024, p. 2), “Os relatos de experiência são estudos que partem da relação entre quem pesquisa e o empírico na pesquisa de campo, construindo conhecimento acerca das pessoas em interação”. Portanto, pretende-se alinhar os conhecimentos acadêmicos a face da realidade presenciadas pelos alunos-pesquisadores do referido artigo.

Em consequente, tem-se como objetivo geral analisar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores e suas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto objetivos específicos, delimitou-se três, a saber: Compreender os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, partindo da pesquisa bibliográfica; analisar o papel das práticas pedagógicas desenvolvidas por alunos bolsistas do PIBID para o fortalecimento dos processos de alfabetização e letramento; refletir sobre as contribuições das experiências do PIBID para a construção da identidade docente dos licenciandos.

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A universidade se baseia em três pilares fundamentais: o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino corresponde às atividades voltadas para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, envolvendo a sistematização e a socialização dos conhecimentos construídos historicamente. A pesquisa, por sua vez, está relacionada à produção de novos conhecimentos científicos, por meio da investigação e das experiências que buscam explorar

novas possibilidades. Já a extensão consiste na articulação entre a universidade e a sociedade, promovendo a aplicação do conhecimento acadêmico em diálogo com as demandas sociais.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma importante política pública de formação docente, ao possibilitar a intersecção dessas três áreas e a inserção antecipada dos licenciandos no cotidiano escolar, promovendo experiências formativas significativas. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do governo federal, vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e executado pela CAPES, cujo objetivo principal é contribuir para a formação inicial de professores, aproximando os estudantes de licenciatura da realidade da escola pública desde o início do curso.

É insofismável que “os cursos de formação de professores apresentam muitas deficiências, sobretudo aquelas relacionadas às questões próprias da relação professor-criança e às metodologias que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento” (Gatti, 2009 Apud. Pacífico et al. 2023, p.5). No entanto, isso não acontece apenas por causa da formação em si, pois mesmo os professores mais jovens que se formam com amplas discussões na área da Educação, sendo encorajados, inclusive, a exercerem uma abordagem crítica durante sua prática pedagógica, ao chegarem no chão da escola se deparam com outra realidade. O *status quo*, entendido como “a ordem atual das coisas”, acaba submetendo esses profissionais recém formados a uma rotina totalmente tradicionalista e conservadora.

A escola “fruto do cartesianismo tão caro a modernidade, elege o semelhante, o igual, o modelo como sendo a normalidade” (Feldens; Santana, 2011, p. 10). Dessa forma, a tendência da escola é criar uma unidade reforçando padrões de comportamento classificatórios que buscam homogeneizar seus alunos. Sendo assim, o ambiente escolar juntamente com a formação docente acrítica sobre a diferença e a diversidade, tendem a desconsiderar o pluralismo existente e tentar disciplinar e controlar o que foge à regra.

No livro *A máquina das Crianças* Papert (1993) usa uma parábola que evidência bem esse fato:

Papert descreve a reação de um grupo de viajantes do tempo advindos do século XIX que viajaram para o final do século XX. O grupo era composto de médicos e professores do ensino básico. Sobre o grupo de médicos visitando os hospitais do futuro, o autor relata que estes ficariam espantadíssimos com o avanço da medicina comparando a seu tempo e concluiriam que seria difícil para eles exercerem sua profissão diante de demasiado avanço no conhecimento, nas técnicas e nos aparelhos modernos. Por outro lado, Papert diz que o grupo de professores ao visitarem as escolas adentraria na sala de aula e desconheceriam alguns poucos materiais novos, mas não teriam dificuldade de darem uma aula tradicional já que o quadro, o giz ou outro suporte para escrita estaria disponível (Alves; Pôrto JR, 2020, p.20)

Isso tudo, nos faz se questionar se realmente, tem-se investido o suficiente em políticas públicas educacionais, pesquisas científicas, formações continuadas, infraestrutura e nas demais áreas que compõe a Educação no Brasil, já que na prática, ainda continua-se replicando uma cultura da educação bancária.

Esse “balde de água fria” que os docentes enfrentam ao chegar nessas instituições, dá a sensação de “nadar contra corrente”, no entanto, isso não pode ser um impeditivo para exercer o magistério de forma ética e comprometida, pois, “As habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais” (Pimenta; Lima, 2012, p. 37).

Tardif (2014) afirma que a formação docente não acontece unicamente na formação inicial, mas é aperfeiçoada ao longo de toda a vida do sujeito docente, seja através da prática cotidiana ou das várias capacitações para seu exercício. Sobre isso, o autor afirma que:

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas — e, portanto, em seu futuro local de trabalho — durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). (...) . Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalado (Tardif, 2014, p. 20).

Nesse sentido, o autor pressupõe que a formação dos professores acontece antes mesmo da sua primeira licenciatura, na verdade, paralelamente a ela e a toda sua vida fora a das instituições formais de ensino, possibilitando inclusive, a reprodução de comportamentos vivenciados nesses espaços, e que podem impactar positivamente ou negativamente na sua posterior prática pedagógica, reafirmando mais uma vez a forte influência da instituições escolares na vida dos sujeitos antes e depois da formação superior.

Nietzsche assente que o docente não conhece a si próprio e, por isso, o “professor tem-se que ir além das formações didáticas e pedagógicas, e caçar-se a si mesmo” (Feldens; Santana, 2011, p. 1). Sendo assim, tendo em vista o excessivo viés positivista durante a formação do professor polivalente, o educador, muitas vezes, se encontra limitado a reproduzir uma prática tradicional, classificatória e excludente em sala de aula. Na visão de Nietzsche, o educador precisa abrir mão das certezas e criar novas possibilidades a partir das

multiplicidades, capazes de considerar a diferença e a diversidade posta, como caminhos favoráveis para produção de novos conhecimentos e meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, Freire (1996) corrobora dizendo que,

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 1996, p. 18).

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem ganha um novo significado, quanto mais é dada liberdade e autonomia as crianças mais elas encontram novas formas de interagir e aprender. A mistura entre alunos de diferentes níveis de desenvolvimento proporciona um ambiente diversificado e heterogêneo para as crianças se desenvolverem, quem não sabe aprende pedindo ajuda a quem já sabe, reforça seus conhecimentos ensinando o outro. Essa dinâmica também se mostra essencial para estimular a empatia, já que nesse contexto, cada qual com suas culturas, verdades e teorias de vida que, o tempo todo, acabam se colidindo e se hibridizando, a troca e respeito ao próximo emerge naturalmente, proporcionando com que vivam em harmonia e os preparam para o mundo, ou seja, formando o sujeito cidadão que vive numa democracia plena.

Pensando nisso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pode ser compreendido como uma conquista significativa para os licenciandos de Pedagogia, principalmente no que diz respeito ao enfrentamento de abordagens reacionárias ditas “tradicionais” e no desenvolvimento de práticas inovadoras. Para tanto, faz-se necessário uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]”. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (Pimenta; Lima, 2012, p.45). Assim, não se incorre no erro de replicar métodos tradicionais, classificatórios e excludentes que comprometam tanto o processo de aprendizagem em curso, como também, no caso de uma criança que venha a se tornar docente no futuro, leve adiante uma marca negativa para sua formação.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Paulo Freire, em “A importância do ato de ler”, afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 2003, p. 11). Essa compreensão permite compreender a alfabetização não como um ato isolado ou meramente técnico, mas como um processo profundamente vinculado às experiências sociais, culturais e históricas.

Partindo desse ponto, entende-se que alfabetizar significa inserir o sujeito em práticas sociais de leitura e escrita que dialoguem com sua realidade, reconhecendo que cada criança carrega consigo um repertório cultural e experiências que influenciam diretamente sua aprendizagem. Assim, o processo de alfabetização deve ser concebido como uma prática que ultrapassa a mera decodificação de símbolos, tornando-se um ato político e transformador, capaz de promover a consciência crítica e a participação ativa na sociedade. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita ganha sentido quando se articula às vivências cotidianas, permitindo que o aluno não apenas aprenda a ler palavras, mas também a interpretar o mundo em que está inserido.

Durante os plantões pedagógicos, observa-se que as crianças trazem consigo diversas experiências essenciais para o ensino que, muitas vezes, não são consideradas, por não se encaixarem na proposta didática previamente estabelecida. A visão crítica da leitura acabaria com a visão mecânica de sua forma de ensinar. Freire (2003, p. 17), salienta que seus alunos:

[...] não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Entende-se, portanto, que o ato de ler, ensinar e aprender perpassa uma dimensão crítica e, conseqüentemente, política. Não se trata apenas de compreender a descrição de um objeto, mas de construir um conhecimento significativo sobre ele. Nesse contexto, o PIBID apresenta-se como um espaço formativo que possibilita práticas pedagógicas mais reflexivas, capazes de romper com o *status quo* e ressignificar o modo de pensar e realizar a alfabetização e o letramento.

Abre-se aqui espaço para relatar algumas experiências como Pibidianos no contexto de alfabetização e letramento. A atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem possibilitado observar de forma concreta os desafios e as potencialidades do processo de alfabetização e letramento. A maioria dos estudantes já apresenta domínio da leitura e da escrita; entretanto, alguns ainda encontram dificuldades nesse percurso. Tal cenário evidencia

a complexidade da prática docente, uma vez que a professora titular não consegue atender plenamente às demandas individuais de cada discente. Nesse contexto, durante os plantões pedagógicos, busca-se contribuir com intervenções direcionadas aos alunos que não consolidaram integralmente a leitura e a escrita, utilizando jogos pedagógicos, atividades lúdicas e propostas complementares que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem.

Entre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala destaca-se a leitura deleite, promovendo uma roda de conversa na qual os estudantes compartilham suas impressões, respondendo a questionamentos e dialogando sobre a narrativa. Essa atividade tem se mostrado significativa, pois desperta o interesse dos alunos e promove sua participação ativa, configurando-se como prática que articula alfabetização e letramento em uma perspectiva crítica e reflexiva.

Em contrapartida, algumas experiências demonstram que outras práticas não favorecem o processo de alfabetização e letramento de forma dinâmica e/ou crítica. As aulas expositivas adotadas em algumas salas reproduzem um método tradicional na medida em que estabelece testes padronizados com atividades focadas apenas em resultados, sem a participação ativa dos alunos. Divergente a isso Mendéz (2002), salienta que:

Ensinar não é tão-somente uma questão de conhecimentos, mas também de modos de raciocinar. Aprender não é tão-somente acumular conteúdos de conhecimento, mas também modos de raciocinar com eles até aprendê-los, interiorizá-los e integrá-los à estrutura mental de quem aprende (Méndez, 2002, p. 39)

Portanto, algumas práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula não costumam levar em consideração o nível de desenvolvimento de cada aluno, nem tão pouco proporcionam a construção do conhecimento de maneira coletiva e crítica. Os alunos são vistos apenas como “caixas vazias”, como defende Freire (1987, p. 33)

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Esse conceito refere-se a uma perspectiva excludente, ainda presente, nas instituições de ensino quando o docente trata o discente apenas como receptor passivo dos conteúdos ministrados em sala, perpetuando a ideia de que o indivíduo (o oprimido) não possui um grau de intelectualidade considerável, as atividades não são de acordo com as especificidades de

cada estudante, o que consequentemente as deixa à margem do processo educativo, pois contribui para um ambiente escolar desestimulante e ratificam educadores

[...] que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que se sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (Freire, 1987, p. 34)

Nesse sentido, compreende-se que, como futuros docentes, a educação deve ir além da transmissão de conteúdo. Como afirma Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 20). A luz dessa ideia, o educador deve criar condições para que os educandos não apenas aprendam a decodificar palavras, mas também desenvolvam a capacidade de ler criticamente o mundo e escrever suas próprias histórias.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), “é na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar” (Brasil, 2017, p. 40). Nesse sentido, antes de se pensar em estratégias para se alfabetizar uma criança, faz-se necessário primeiramente reconhecer o repertório e a bagagem que a mesma traz consigo para sala de aula. Suas vivências cotidianas marcadas por brincadeiras, observações e histórias, constituem-se em experiências significativas de leitura do mundo. Como destaca Paulo Freire, a “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2003, p. 11), o que evidencia que o desenvolvimento da linguagem não ocorre dissociado do contexto.

Nesse contexto, o papel do professor vai além de transmitir conteúdos: ele se torna alguém que escuta, acolhe e valoriza aquilo que cada criança traz consigo. As histórias que compartilham, as brincadeiras que inventam e até os pequenos gestos do cotidiano são pontos de partida para a construção da aprendizagem. Quando o docente reconhece essas vivências, cria um ambiente em que a leitura e a escrita deixam de ser apenas exercícios escolares e passam a fazer sentido na vida real dos alunos. Assim, alfabetizar é também cuidar das trajetórias individuais, permitindo que cada criança descubra sua voz e se reconheça como parte ativa do mundo que está aprendendo a ler e interpretar.

Assim, alfabetização e letramento nos anos iniciais devem ser compreendidos como processos que se entrelaçam à vida e às experiências das crianças, exigindo do professor um olhar sensível para reconhecer e valorizar os saberes que cada uma traz consigo. Mais do que ensinar códigos, alfabetizar é possibilitar que os alunos se apropriem da linguagem como instrumento de expressão, reflexão e transformação social. Ao assumir esse compromisso, o

docente contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de ler não apenas palavras, mas também o mundo em que vivem, tornando a escola um espaço de construção de sentidos e de emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Conclui-se, então, que o presente estudo evidenciou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um espaço privilegiado de formação inicial, ao permitir que os licenciandos vivenciassem práticas pedagógicas reais e reflitam criticamente sobre os desafios da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A experiência relatada demonstrou que alfabetizar não se restringe à decodificação de símbolos, mas envolve dimensões sociais, culturais e políticas que conferem sentido ao ato de ensinar e aprender, conforme defendem Paulo Freire (2003) e Tardif (2014), ao reforçar que a formação docente é um processo contínuo, iniciado antes da licenciatura e consolidado nas experiências vividas ao longo da trajetória profissional.

O PIBID pode ser compreendido como uma conquista significativa para os licenciandos de Pedagogia, principalmente no que diz respeito ao enfrentamento de abordagens “tradicionais”. As práticas desenvolvidas pelos bolsistas revelaram tanto as potencialidades quanto às limitações presentes no cotidiano escolar, destacando a necessidade de superar modelos tradicionais e conservadores de ensino. Nesse sentido, o PIBID mostrou-se fundamental para a construção da identidade docente, ao articular teoria e prática e ao incentivar a elaboração de estratégias pedagógicas inovadoras, pautadas em metodologias lúdicas, reflexivas e críticas.

Mais do que dominar conteúdos, ser professor significa construir relações humanas, desenvolver sensibilidade e assumir um compromisso ético com a formação de sujeitos críticos e participativos. Concluímos, portanto, que alfabetização e letramento não se limitam ao domínio da leitura e da escrita, mas se entrelaçam às experiências, às histórias e aos modos de ser das crianças. Exigem de nós, futuros professores, um olhar atento e humano, capaz de escutar, acolher e reconhecer os saberes que cada uma traz consigo. Alfabetizar e letrar, assim, tornam-se atos de esperança e transformação, abrindo caminhos para que os alunos possam se expressar, participar ativamente da sociedade e reinventar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Jeferson et al. **Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas.** *Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 6, e12527, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v6.e12517>.

ALVES, Elaine Jesus; PÔRTO JR., Gilson (Orgs.) **Comunicação, tecnologias emergentes e práticas sociais: discussões e experiências em diálogo com a sociedade** [recurso eletrônico] / Elaine Jesus Alves; Gilson Pôrto Jr. (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 45. ed.- São Paulo, Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 17ª ed., 1987.

FELDENS, Dinamara Garcia; SANTANA, Anthony Fabio Torres. **Movimentos na docência: subjetividades e encontros inusitados.** In: Reunião Anual da ANPED, 34., 2011, Natal.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 1989.

MÉNDEZ, Elías. **Avaliação educativa: uma proposta para repensar o ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

PACIFICO, Juracy Machado; DANTAS, Ruth de Lima; BRANDT, Aieska de Souza; RODRIGUES, Marlene. **Estágio Supervisionado na Educação Infantil: relatos e reflexões.** *Educação em Foco*, Belo Horizonte (MG), ano 23, n. 39- jan./abr. 2020 p. 127-148. e-ISSN 2317-0093.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** Revisão técnica José Cerchi Fusari, -7. Ed – São Paulo. Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

