ISSN: 2358-8829

SABERES E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PIBID E AS TENSÕES FORMATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Mateus Carlos Gomes Bezerra [1]
Patrícia Cristina de Aragão [2]

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores possui um amplo debate na esfera educacional a partir de pesquisas que versam sobre o tema. Tratar dessa discussão envolve o viés dicotômico entre a teoria aprendida nos cursos de licenciatura e a prática regida no âmbito da convivência escolar. Desse modo, no âmbito universitário os licenciandos entram em frequente contato com fundamentos pedagógicos, discussões metodológicas, epistemologias, avaliações da prática de ensino e até mesmo, debates e análises de discursos atuais sobre o ensino e a educação, que orientam o exercício docente. Entretanto, no decorrer do processo de convivência do cotidiano docente, esse ingresso evidencia tensões formativas do que foi construído teoricamente na universidade e do que vai ser vivido diante da complexidade da educação brasileira, o que implica na contribuição da formação não apenas inicial, mas profissional docente.

A escola, pode ser compreendida como uma instituição social que é responsável pela socialização do saber sistematizado, se apresentando como um espaço complexo de convivência das relações humanas e sociais que são atravessadas por uma lógica rotineira com normas, temporalidades e relações próprias que influenciam não apenas a convivência geral, mas o trabalho docente.

Com isso, existem exigências específicas ao docente quando o encontro entre a formação acadêmica com a cultura escolar acontece, pois não é preciso apenas dominar conteúdos e métodos, mas sobretudo também, saber interpretar as relações, ressignificar e adaptar os saberes construídos em sua formação profissional. É nesse sentido, que entram as tensões formativas e surgem projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribuindo de forma significativa para

[1] Graduando do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, mateus.carlos@aluno.uepb.edu.br.
[2] Professora orientadora - Docente efetiva do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br.

compreender e analisar este espaço, trazendo uma interlocução entre a teoria e a prática no ensino de história.

Nesse cenário, essa produção insere-se no campo da formação de professores, com ênfase na análise das relações entre a teoria e a prática do cotidiano escolar no contexto contribuinte do subprojeto em História do programa do PIBID nas instituições escolares, sendo um projeto extremamente importante para o desenvolvimento profissional docente.

Justifica-se, portanto, a relevância para o campo educacional e acadêmico que discute as relações e tensões existentes pela necessidade de problematizar a efetivação da teoria na prática escolar, compreendendo que a formação docente não se reduz a dominar conteúdos, mas construir saberes no interior da prática educativa, contribuindo para o avanço dos estudos sobre o processo formativo docente e especialmente, a construção de sua identidade.

Neste sentido, a presente pesquisa possui o objetivo central de analisar e discutir como o encontro e a possível relação da teoria acadêmica com a prática escolar, tensionam os saberes docentes e o saber escolar contribuindo para a formação da identidade docente por meio do processo formativo de professores e da sua atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto aluno do curso de licenciatura, problematizando também como o projeto pode tensionar e ressignificar a relação teórica e prática escolar. Partimos de uma abordagem metodológica de pesquisa de natureza qualitativa com análise teórico-reflexiva e pedagógica articulada a contribuição do programa para o exercício profissional no ensino de história.

Para isso, mobilizam-se as contribuições dos estudos de Antônio Nóvoa (2024), para discutir o nível formativo da identidade docente como construção processual, as contribuições de Maurício Tardif (2014) sobre saberes docentes e as suas pluralidades, e as pesquisas de Ana Maria Monteiro (2009) sobre o saber escolar no ensino de História considerando a escola como um espaço que está atravessado por uma cultura própria e lógica de funcionamento social e profissional nas formações de identidade.

Os resultados obtidos se configuram pelo reflexo de que discutir a formação inicial de professores, incide em pensar a identidade docente e a sua construção pela influência da experiência cotidiana como marcador primordial. Assim, essa discussão implica refletir que a tensão existente não se constitui como uma fragilidade

profissional, mas sim, como elemento constituinte do que é ser professor e do processo de tornar-se professor, na medida em que pode impulsionar reflexões críticas no interior da experiência escolar.

Nessa perspectiva, a pesquisa está dividida em três seções que buscam analisar a proposta própria do trabalho, sendo a primeira seção a formação inicial e a construção da identidade, a segunda seção focalizando na formação profissional e a construção da identidade docente, e por último, a terceira seção, analisando o programa de iniciação à docência como espaço de tensionamento formativo.

Portanto, conclui-se que o processo formativo docente é profundamente marcado pelas tensões que emergem do encontro entre contexto que se diferem mas que se conectam, universidade e escola, trazendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como revelador desse impacto pelas condições concretas da prática escolar. Assim, é necessário pensar acerca dessas contribuições práticas para o amadurecimento da profissão.

FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A formação inicial de professores tem sido compreendida, nas últimas décadas, como um processo complexo e estrutural que envolve dimensões históricas, culturais e objetivas, ultrapassando a simples aquisição do conhecimento teórico formativo que guia o aluno da licenciatura no ato de ensinar e educar. Nesse sentido, é necessário compreender que a docência não se caracteriza e nem se constitui como técnicas ou qualidades previamente definidas no interior profissional do professor, ou seja, a identidade docente não é algo pronto, mas sim um processo de atuação, aprendizagem e vivência que se agrupam com uma só finalidade: formar um caráter profissional. De acordo com Antônio Nóvoa (2024):

> A formação de professores é um elemento decisivo no processo de revalorização da profissão. Para isso, tem de assumir, sem hesitações, o seu carácter profissional. Formar professores é formar para uma profissão. Não se trata de diminuir, mas antes de elevar, o nível e a natureza da formação de professores. Uma profissão não se define, primordialmente, pelo seu carácter prático, mas sobretudo pelas suas dimensões teóricas, culturais, simbólicas, sociais, políticas. Formar professores como profissionais é formar para a pluralidade destas dimensões. (Nóvoa, 2024, p.3)

ISSN: 2358-8829

Para o autor, é nítido perceber que a formação inicial de professores é de suma importância para que estes, tenham, inclusive, uma revalorização na sua profissão, pois se há ainda o desejo de formar profissionais que atuem no campo da educação com o objetivo de construir caminhos e possibilidades para que se haja aprendizagens contínuas e resultados significantes para a formação do alunado na escola e em seu contexto de aprendizagem, considerado pelo professor, as suas nuances, suas formas de expressão, seu tempo de desenvolvimento e o processo em que lhes está submetido aprender.

Ademais, a formação de professores não implica na dimensão prática como único caminho para que a identidade docente seja firmada, mas sim por diversas dimensões que a constituem e que incluem muito mais do que a prática, sendo resultado de uma junção teórico-prática do trabalho profissional do professor, uma vez que este necessita aprender para ensinar e aprender ensinar, movimento formativo que ocorre em sua priori, ainda na formação inicial do âmbito acadêmico e que se concretiza no cotidiano escolar.

A identidade docente é construída com a base diretamente ligada e relacionada às experiências que estão sendo vivenciadas no contexto escolar, firmada em seu campo de atuação e trabalho, sendo nesse espaço que o aluno do curso de licenciatura se reconhece como docente. Nessa perspectiva, diante da leitura que faz Nóvoa (2024), compreende-se que essa identidade é construída a partir de vários elementos e aspectos cotidianos da convivência e do trabalho profissional do professor, não é um dado prévio à atuação profissional, mas um processo contínuo de construção que se desenvolve ao longo da trajetória formativa e da experiência no exercício da docência, em concordância adverte o autor, quando afirma que

> A formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um ethos profissional. É uma realidade complexa que exige um trabalho em comum entre formandos e formadores, entre os estudantes que frequentam cursos de formação de professores e os professores da educação básica em exercício nas escolas. (Nóvoa, 2024, p.9)

Ou seja, essa formação de professores no nível superior, não apenas permite a construção da identidade docente, como também significa que formar esses docentes não implica em fazê-los apenas transmitir conteúdos ou métodos, mas sim possibilitar

ISSN: 2358-8829

que o professor formado tenha constituído em si uma postura reflexiva e crítica das suas ações e das suas próprias práticas, fazendo escolhas e decisões com base no seu contexto. Não é uma postura que se toma de forma rápida, uma vez que a realidade escolar é muito complexa e atravessada por diversas relações no campo da educação que resultam em influências na sua trajetória cotidiana.

Com isso, a formação inicial assume um papel fundamental quando representa e permite ao licenciando (seja por meio do estágio curricular ou em programa de ensino) que ele, naturalmente, começe em seu cotidiano a confrontar os referenciais teóricos adquiridos na universidade com as demandas e a realidade da escola, sendo um confronto que evidencia a identidade do professor constituida como algo processual e não existente por si só, mas buscada, vívida, experienciada, fomentada.

É nessa questão que afirma o autor ser necessário a existência dessa formação, quando discorre que "[...] a formação de professores é uma formação profissional, por muito que a afirmação pareça óbvia. Mas acrescentando, para não haver dúvidas: *uma formação profissional de nível superior."* (Nóvoa, 2024, p.6)

Assim, podemos compreender através da discussão presente nos estudos e pensamentos de Antônio Nóvoa, o quanto a construção da identidade profissional do professor está interligada diretamente a formação que ele possui anterior a sua prática, as vivências do presente trabalho e as suas futuras questões e problematizações acerca da sua própria atuação, das suas ações e decisões no contexto escolar. Se torna, então, um resultado de um processo dinâmico e inacabado, marcado pela articulação entre saberes teóricos e experienciais, bem como pelas interações estabelecidas no ambiente escolar. Trata-se, portanto, de uma construção que se dá no movimento entre diferentes espaços formativos, sendo continuamente ressignificada a partir das experiências e reflexões que constituem o percurso profissional.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, SABERES DOCENTES E SABER ESCOLAR

A formação inicial de professores acontece quando os licenciandos estão tendo os primeiros e contínuos contatos com a educação e a realidade escolar ainda no âmbito universitário do ensino superior. Já a formação profissional, não poderia se diferenciar muito, uma vez que, como já discutido, formar uma identidade é um processo contínuo, mas que está diante de situações, contextos e momentos que se divergem entre si.

ISSN: 2358-8829

A formação profissional, por sua vez, deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que ultrapassa os limites da formação inicial e se estende ao longo de toda a trajetória do professor, ou seja, envolve a construção permanente de saberes, práticas e modos de atuação no interior do exercício profissional. Essa formação que se estende por toda a trajetória do docente articula-se à mobilização de diferentes tipos de saberes na atuação profissional destacando a pluralidade do conhecimento, já que, como afirma o professor Maurice Tardif (2014), "[...] o saber está a serviço do trabalho." (Tardif, 2014, p. 17).

Esses saberes, não são alcançados e nem somente produzidos apenas no campo dos estudos acadêmicos, mas sobretudo também, no cotidiano escolar a partir das experiências vividas, das interações com os estudantes e das demandas concretas da prática pedagógica, resultando assim, em uma formação que reconhece o professor como um indivíduo que produz conhecimento e saberes durante todo o exercício da sua atividade.

Compreender que o saber escolar é um processo construtivo do docente é de suma importância para que também se compreenda os tipos de saberes que se constituem ao longo da sua trajetória, assim como também os saberes em sua primeira instância. Com isso, a essa discussão teórica contribui a historiadora Ana Maria Monteiro (2007), que entende o conceito de saber escolar "[...] como um saber, com configuração cognitiva própria e original da cultura escolar." (Monteiro, 2007, p.83).

Ou seja, o saber escolar é produzido principalmente na escola, no campo de trabalho do professor, atravessado por diversos elementos e com relações sociais à sua volta. Quanto a essas relações sociais, o saber também se institucionaliza pluralmente como saber social, uma vez que também perpassa por relações sociais e interações entre os indivíduos de uma mesma sociedade em um mesmo local que rege formações de identidade, seja ela uma formação de cunho profissional ou de caráter moral e ético (este quando relacionado ao aluno em específico, mas que de certa forma, se torna social porque também contribui da mesma forma ao professor). Como afirma Tardif (2024), ao externar seu pensamento sobre o motivo pela qual o saber chega a ser social, defendendo que

> [...] é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira ao longo de uma história profissional, onde o professor aprende a ensinar fazendo seu trabalho (Tardif, 2024, p.14)

ISSN: 2358-8829

Nessa perspectiva, é possível concluir que quando esse saber se institucionaliza no aprendizado contínuo que se torna resultante dessas relações, vai sendo modificado e aprimorado dentro do contexto de vivências específicas e pessoais do docente em questão, não sendo o mesmo saber da mesma forma para todos eles, mas ainda assim, um saber profissional, que se propaga diante do seu cotidiano formativo se adaptando as fases da sua carreira e da sua história como formador social.

Sendo caracterizado por três tipos de saberes - disciplinares, curriculares e experienciais - este saber está presente na movimentação que acontece socialmente no interior da escola. Para discutir e compreender quais saberes são esses, seus conceitos e modos de atuação que propagam uma formação, é necessário, ainda, voltar-se a leitura que faz Maurice Tardif (2024), em sua obra intitulada *"Saberes Docentes e Formação Profissional"* publicada em sua 17° Edição pela Editora Vozes, no ano de 2014.

Segundo o autor, os saberes considerados disciplinares "[...] integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade." (Tardif, 2014, p.38). A estes, implica compreender que são os primeiros saberes que se efetivam na identidade docente, que por sua vez, está presente de forma processual em anos de aprendizagens e de formação desse saber, quando o aluno de licenciatura passa pela relação dicotômica entre a teoria embasada na universidade e a prática em que se aplica essa teoria estudada, o que por esse motivo, entende-se que esse primeiro tipo de saber não se desfaz após a finalização do nível superior, mas que se fixa como base e regimento formativo ao docente por toda a sua vida profissional.

Já o saber considerado curricular, o autor discorre que "estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...]" (Tardif, 2014, p.38). Caracterizados como segundo tipo de saber social, estes apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares, objetivos e conteúdos, sendo também métodos de ensino e prática docente que os professores devem aprender e aplicar em sala de aula, conduzindo assim, a democratização do saber curricular na prática, não por si só com finalidade de cumprir carga de conteúdos ministrados, mas quando o ensino cria condições para que todos os

ISSN: 2358-8829

estudantes se apropriem ativamente dos conteúdos, garantindo que o aprendizado seja acessível, significativo e crítico.

Quanto ao terceiro tipo de saber considerado de cunho experiencial, o autor afirma que "Estes saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser." (Tardif, 2014, p.39). Ou seja, o professor possui o saber disciplinar institucionalizado, seguido de um saber curricular concretizado na escola e assim, resulta-se o saber experiencial, que perpassa todo o contexto de experiências válidas pessoais e coletivas, em construção com outros profissionais da educação, funcionários, alunos, gestão e corpo regente da instituição escolar. Este saber guia o caminho do professor para a sua profissionalização do saber, que na medida que se passa o tempo, o docente se torna ainda mais firme ao saber ensinar, por que experienciou aprendizagens.

Em confirmação, Tardif (2014), continua esclarecendo que a construção do saber está relacionado "com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc." (Tardif, 2014, p.11). Isso implica dizer que um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional, pois ele se constitui como fruto das relações humanas em sua rotina de trabalho, não em concretude com as aulas somente, mas em conversas diárias, trocas de experiências e vivência com a comunidade escolar.

Por fim, se a escola se torna o órgão responsável pela veracidade do que ela propriamente enuncia na aprendizagem, é o saber acadêmico que vem para legitimar o saber ensinado em sala de aula, no cotidiano escolar, no processo formativo do indivíduo. Esta seção, conclui que a compreensão dos saberes é necessária para analisar a origem da formação profissional docente de que forma ela é atravessada por diversos elementos que se constituem como parte formativa efetiva de uma construção da identidade docente como um processo que não acontece por si só, mas que se rege por diversos elementos do cotidiano escolar e das relações e tensões aparentes.

ISSN: 2358-8829

O PIBID COMO ESPAÇO DE TENSIONAMENTO FORMATIVO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa fomentar a formação de professores para a educação básica, inserindo estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas públicas. Seu objetivo primordial é proporcionar aos alunos de licenciatura uma vivência prática no ambiente escolar, unindo teoria (universidade) e prática (escola) e valorizando o magistério, contribuindo para a permanência do estudante no ensino superior, combatendo a evasão e promovendo a identificação com a carreira docente, se tornando fundamental para a integração entre as universidades públicas e a educação básica, preparando professores para os desafios das salas de aula.

De modo geral, o programa atua como dispositivo de formação inicial dentro do contexto das universidades e cursos de licenciatura, uma vez que promove a inserção dos licenciando no cotidiano da escola básica (Ensino Fundamental II - Anos Finais e Ensino Médio) e propaga uma aproximação entre a universidade e a escola, superando uma formação de professores exclusivamente teórica e trazendo uma relação dicotômica entre a teoria e a prática no chão da escola, como forma de articular a aprendizagem e fomentar um caráter profissional e de cunho identitário docente.

Doravante, o Projeto de Iniciação Docente como espaço de tensionamento formativo traz o confronto entre as referências teóricas acadêmicas adquiridas na universidade alinhadas à realidade escolar, quando os alunos do programa levam as intervenções didáticas para o contexto escolar, bem como quando esses mesmos alunos encontram diferenças entre o planejamento das ações e o que de fato acontece na prática concreta desses planejamentos, fazendo surgir essas tensões, que de certa forma são positivas para que professores sejam bem formados e com uma identidade construída resultantes de uma experiência na inserção escolar.

À priori, esse tensionamento precisa ser compreendido não como um aspecto negativo das vivências ocorridas em pleno contexto do cotidiano escolar, mas entendê-lo como elemento formativo do saber e das práticas que se regem para formar o profissional. A tensão que é causada pela relação entre a teoria e a prática se caracteriza como um processo estruturante que desenvolve uma reflexão crítica para com as suas próprias ações rotineiras em sala de aula e na recorrente relação com a gestão escolar,

ISSN: 2358-8829

bem como apresenta uma aprendizagem a partir desse confronto com a realidade e a superação dicotômica entre a teoria e prática.

Ademais, não apenas essas tensões dicotômicas estão presentes na formação profissional como também a própria influência da cultura escolar na prática docente, pois a escola é um espaço com normas, rotinas e temporalidades, funcionando a partir de sua lógica própria de funcionamento, sendo essa cultura um conjunto de práticas que definem como a vida escolar é organizada, como também não podemos esquecer que podem servir como condicionantes institucionais que moldam o ensino, trazem em seu âmago o que deve ser ensinado, trazendo uma mediação entre a prática pedagógica pela cultura escolar e as tensões formativas.

Neste sentido, entram os saberes sociais trazendo a necessidade de articulação entre a teoria e a experiência adquirida em questão, causando uma centralidade desses saberes obtidos pela experiência no espaço de trabalho e a produção destes na prática. Ainda assim, é válido ressaltar que, segundo Ana Maria Monteiro (2007), [...] os saberes não eram objeto de questionamentos ou reflexões: eram os saberes definidos e organizados nos programas e currículos como aqueles a ensinar [...] (Monteiro, 2007, p.81). Implica interpretar que os saberes, anteriormente a discussão de contribuintes da formação profissional, eram saberes fixos e sem proposta de formação em si, apenas de presença como obrigação curricular, não entendido como parte de um elemento formativo da identidade docente e do seu desenvolvimento.

Não apenas os docentes se desenvolvem profissionalmente, como também o corpo de alunos em sua precisão formativa através da intervenção dos professores já formados e dos professores em formação inicial e continuada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma vez que, dialogando com Nóvoa (2024), o mesmo já afirma que

> Podemos aprender sozinhos/as, em casa ou com um computador. Mas, para nos educarmos, precisamos dos outros, dos/as professores/as e dos/as colegas. A educação é um acto colectivo. Exige um encontro, uma relação entre humanos. A profissão docente é insubstituível. Há máquinas de aprendizagem. Não há máquinas de educação. (Nóvoa, 2024, p.3)

Ou seja, é imprescindível a presença do professor nesse processo formativo do aluno, ao mesmo tempo que o mesmo está sendo atravessado pelas relações dicotômicas já compreendidas anteriormente e as questões experienciais adquiridas enquanto atua

ISSN: 2358-8829

como profissional da educação. A intervenção docente é necessária para que se haja tamanhos resultados nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, pois esse tipo de intervenção acontece principalmente por meio deles, sendo um ato coletivo, uma relação que resulta em formações distintas, mas que de certa forma, se encontram. É exatamente isso que o Projeto de Iniciação Docente busca proporcionar quando se caracteriza como espaço de tensionamento formativo docente, seja em questões morais, profissionais ou éticas.

Por fim, é necessário que se compreenda o programa de ensino como provedor de uma construção da identidade profissional do professor como processo contínuo e não linear, trazendo a consolidação de uma postura reflexiva e a evolução da autonomia qualificada. Torna-se verídico, assim, que o Programa de Iniciação à Docência cumpre o seu objetivo primordial e se caracteriza fortemente como um espaço de tensão formativa no avanço da profissionalização dos docentes e da educação, sendo um projeto significativo para o contexto escolar e de isenção acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a reflexão que foi desenvolvida neste trabalho evidenciou que a formação inicial de professores não pode ser compreendida como um processo linear ou de simples aplicação de referenciais teóricos, mas pelo contrário, essa constituição ocorre em meio às tensões formativas do cotidiano escolar que emergem no encontro dicotômico entre a teoria e a prática docente diante de dinâmicas concretas e de lógica própria do funcionamento da cultura da escola, não caracterizando a relação entre a universidade e a escola como uma oposição declarada de realidade e ideias, mas sim como um campo formativo do saber em ambos os aspectos que trazem mediações e reconfigurações que influenciam diretamente no processo de profissionalização docente.

Nesse sentido, a partir das contribuições de Antônio Nóvoa (2024), é possível compreender a identidade como construção inacabada e contínua, resultante de experiências e vivências na rotina escolar. Na mesma perspectiva, parte o pensamento de Maurice Tardif (2014) que permitiu compreender que os saberes docentes são plurais e resultam das relações sociais em âmbito escolar, dialogando com Ana Maria Monteiro (2007) que reforça que o conhecimento não corresponde a uma transposição direta do saber acadêmico, mas que este também é mediado por escolhas curriculares, finalidades educativas e estratégias pedagógicas, evidenciando o papel do professor.

Diante disso, é possível concluir que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto política pública no contexto da formação docente, contribui significativamente para revelar e problematizar tais tensões, como espaço de mediação entre a formação acadêmica e a realidade escolar. Mais do que aproximar os licenciandos da realidade escolar, busca também a construção de saberes docentes, saber escolar e da identidade docente.

Palavras-chave: Identidade Docente; Saberes Docentes; Formação de Professores; Ensino de História; PIBID.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é fruto das discussões formativas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o Subprojeto em História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB - Campus I) na cidade de Campina Grande - Paraíba, que oferece aos alunos bolsistas não apenas uma formação continuada de prática em sala de aula, como também uma formação teórica e temática sobre as diversas vivências e temas que possuem abordagem educativas, metodologias de ensino e diversidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Secretaria de Educação (SEDUC). Sem o apoio principal da Capes para os Bolsistas do programa, não seria possível a pesquisa ser realizada em âmbito educacional e relacionado ao já descrito, por este motivo, vão os agradecimentos.

REFERÊNCIAS

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

NÓVOA, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução?. **Educação, Sociedade & Culturas**, n° 67, p. 1-14. Disponível em: https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777. Acesso em: 25 Mar. 2025.

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