



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

DOI: <http://doi.org/10.20873/PERSPIBID>

PERSPECTIVAS AO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

PERSPECTIVES FOR PIBID IN THE PEDAGOGY COURSE AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF TOCANTINS

PERSPECTIVAS DEL PIBID EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE TOCANTINS

Tatiana Costa Martins¹
Ruhena Kelber Abrão²

Recebido
30/03/2025

Aprovado
29/04/2025

Publicado
23/05/2025

RESUMO: A Universidade Federal do Tocantins integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência desde o ano de 2007, sendo um desafio que as pesquisas produzidas em âmbito stricto sensu se transversalizem e contribuam em dimensão teórica e conceitual com as práticas propostas ao aperfeiçoamento da formação docente em nível superior nas licenciaturas. O artigo apresenta-se como fonte de consulta e apropriação acadêmica, em retomada à dissertação apresentada ao Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde, UFT, em 2021, e continuada, na atualidade, no Doutorado em Educação pela Rede Educanorte, 2025. O percurso metodológico teve como perspectivas disparadoras a pesquisa documental e bibliográfica, no ordenamento de informações oficiais da Plataforma Freire

¹ Pedagoga. Orientadora Educacional. Pós-graduada em Gestão Escolar, Psicopedagogia e formação de gestores educacionais. Mestre em Ensino em Ciências e Saúde pela UFT. Pesquisadora das Infâncias. Membro do grupo de pesquisa GAPI, Gestão da aprendizagem e inovação. Escritora, filha, mãe, esposa, mulher em perspectiva multidisciplinar.

² Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Tocantins (UFT), lecionando nos cursos de Educação Física e Psicologia, além de atuar como Coordenador e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física e do Doutorado em Educação na Amazônia. Coordenador do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Saúde e Lazer, além de Presidente da Editora Universitária da UFT (EdUFT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com minorias sociais nortistas amazonidas (GEPCE/Minorias) e do grupo HEALTH, pHYsical activity and Behavior ReseArch (Healthy--BRA). Coordenador da Curricularização da Extensão no programa TO GRADUADO, na UNITINS.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

(2025), associando-se aos dados decorrentes da triangulação de entrevistas semiestruturadas em profundidade, com doutores que atuam no curso de pedagogia da UFT.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Formação Docente. Estratégia Pedagógica.

ABSTRACT: The Federal University of Tocantins has been part of the Institutional Program for Teaching Initiation Grants since 2007. It is a challenge for research produced in the stricto sensu scope to be transversal and contribute in theoretical and conceptual dimensions to the practices proposed for the improvement of teacher training at the higher education level in undergraduate courses. The article is presented as a source of consultation and academic appropriation, resuming the dissertation presented for the Master's Degree in Teaching in Sciences and Health, UFT, in 2021, and continued, currently, in the Doctorate in Education by the Educanorte Network, 2025. The methodological path had as triggering perspectives the documentary and bibliographic research, in the organization of official information from the Freire Platform (2025), associated with the data resulting from the triangulation of in-depth semi-structured interviews, with doctors who work in the pedagogy course at UFT.

KEYWORDS: PIBID. Teacher Training. Pedagogical Strategy.

RESUMEN: La Universidad Federal de Tocantins participa del Programa Institucional de Beca de Iniciación Docente desde 2007, y es un desafío que las investigaciones producidas en el ámbito stricto sensu sean transversales y contribuyan en dimensiones teóricas y conceptuales a las prácticas propuestas para la mejora de la formación docente en el nivel de educación superior en los cursos de graduación. El artículo se presenta como fuente de consulta y apropiación académica, retomando la disertación presentada para el Grado en Enseñanza en Ciencias y Salud, UFT, en 2021, y continuada, actualmente, en el Doctorado en Educación por la Red Educanorte, 2025. El recorrido metodológico tuvo como perspectivas desencadenantes la investigación documental y bibliográfica, en la organización de informaciones oficiales de la Plataforma Freire (2025), asociadas a los datos resultantes de la triangulación de entrevistas semiestruturadas en profundidad, con médicos que actúan en el curso de pedagogía de la UFT.

PALABRAS CLAVE: PIBID. Formación Docente. Estrategia Pedagógica.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

INTRODUÇÃO

A proposição de diálogos acerca da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino: construção da autonomia na Educação Infantil, com as práticas de formação docente na licenciatura de Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins, corrobora com os objetivos expressos na Portaria Normativa n.º 38 de 12 de dezembro de 2007, instituinte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

As abordagens teórico-reflexivas aqui apresentadas, veiculam-se como possibilidades de atribuição de novos significados à Estratégia desenvolvida em 2021, construída junto aos docentes da referida licenciatura, que por meio de painel de especialistas, contribuíram em etapa de aprofundamento teórico, a partir da inquietude quanto à necessidade de estabelecer diálogos fecundos entre a produção do mestrado e a comunidade acadêmica.

No ano de 2025, a pesquisa encontra-se em situação de continuidade, no Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde da UFT, em vinculação ao Programa de Pós-graduação Educa Norte, do Curso de Doutorado em Educação – PGEDA, Associação em Rede entre as universidades UFPA, UEA, UFAM, UNIR, UFRR, UFAC, UNIFAP, UFOPA, UFT.

A Estratégia Pedagógica Concêntrica, acessível à análise no Repositório Digital da UFT, abarcou três etapas de construção, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Resolução 466/12 e 510/2016 - BRASIL, 2012).

A primeira etapa, iniciada em 2020, foi descritiva e exploratória na organização do constructo teórico, a segunda etapa entrevista semiestruturada em profundidade e triangulação de dados com três especialistas *Stricto Sensu* que atuam na licenciatura do curso de Pedagogia da UFT, em 2021/01, e a terceira etapa de verificação quanto à pertinência da Estratégia, em grupo focal



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

com cinco pedagogas da Rede Municipal de Ensino de Palmas, encerrando o primeiro ciclo em 2021/02. Evidencia-se que o grupo focal foi conduzido por participante voluntário no intuito de evitar possíveis vieses nas falas das professoras entrevistadas.

As três etapas deram origem a campos de significação, divididos em macrocampos, intracampos e intercampos. Os macrocampos, amplas dimensões da prática ao desenvolvimento da autonomia, foram: Iniciação Científica, Ludicidade, Artes, Redes de Apoio e Tecnologias.

Dentro dos grandes campos de atuação, a serem contemplados na prática docente, a Estratégia desdobrou-se em intracampos e intercampos, sendo os intracampos: as Progressões; Narrativas de Vida, Crenças e Valores; Imagem positiva de si; Condições de erro; e os intercampos: Registros da criança e do adulto; Saberes, Sentidos e Conhecimentos; Cultura e Comunicação Emocional; Autorregulação e Habilidades Sociais.

A contribuição da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino às ações formativas impulsionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), à aprendizagem da docência junto aos estudantes do Curso de Pedagogia, se efetiva pela caracterização como estratégia espelho, ou seja, uma proposta de apropriação e significação por parte do sujeito que a implementa, ampliando as compreensões sobre a importância da criticidade e reflexividade no planejamento docente, justificando-se desta forma o caráter *continuum* da pesquisa em questão.

A possibilidade de constância em associar as práticas do PIBID às teorias críticas da pedagogia, corrobora com a dinâmica de apreensão da profissão, que pode ser compreendida a partir de um fazer permanente, o qual se refaz constantemente na ação (Veiga, 2009), fortalecendo a política pública de formação de licenciados e futuros professores, em construção dos saberes



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

docentes (Tardif e Lessard, 1999).

A aproximação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica, dinamizada pelo BIPID, se apresenta como movimento potente de reflexão e reconstrução das realidades educacionais, assim como a Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, que se apresenta como constructo potente à mudança de pensamento docente rumo ao pertencimento e construção da própria epistemologia e didática.

O engajamento político para com a própria prática pedagógica possibilita o extrapolar do que Saviane (2009) apresenta como dominação de conteúdos específicos, que se esgotam nas necessidades do componente curricular.

A proposição de um movimento de apropriação para com a Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino se apresenta como convite ao professor, para que valorize a reflexão de seu próprio trabalho, e como convite ao acadêmico da formação inicial, para que se perceba sujeito ativo nas relações epistêmicas com o ensino.

O FAZER DOCENTE

A profissionalização docente, datada do século XVIII, é temática que ao longo dos tempos sempre se vinculou às estruturas sociopolíticas, econômicas e culturais, o que denota a impossibilidade de neutralidade na prática pedagógica, sendo anterior à estatização da escola (Nóvoa, 1991).

Os processos de qualificação que impulsionam rupturas e o estabelecimento de novos paradigmas da atuação docente, são constantemente atravessados por dificuldades e problemas das mais distintas e diversas naturezas, atribuindo à profissão o desafio da reinvenção, o que para Dos Santos (2024), caracteriza-se como cerne da formação inicial, pois apresenta a reflexão enquanto “forma de potencializar e fundamentar os



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

saberes profissionais” (Dos Santos, 2024, p. 9).

O movimento de formação de professores não se restringe às Universidades, pois se relaciona às dinâmicas extensionistas de caráter institucional ou informal, enquanto busca por aperfeiçoamento da condição humana, e encontra-se com as potencialidades assumidas como compromissos coletivos e pessoais nas experiências possibilitadas pelo PIBID, materializadas nos objetivos institucionais.

A dimensão socioprofissional da formação docente dialoga, desta forma, com os objetivos de formação teórica-prática vinculada ao cotidiano das escolas, em construção e valorização da identidade profissional dos licenciados, que para Tardif e Lessard (1999), se insere nas relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores.

Os mesmos autores corroboram que tais saberes, concomitantemente, profissionalizam o docente, como se voltam à resolução dos problemas cotidianos, atribuindo sentido às situações de trabalho pertinentes à prática pedagógica, de modo que o saber engendra conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, manifestando-se como um saber-fazer e um saber-ser (Tardif e Lessard, 1999).

As prerrogativas de afirmação de um Fazer Docente encontram em Nóvoa (1992), o importante referencial de três dimensões que se voltam à reflexão da construção permanente da identidade profissional, sendo o conhecimento profissional docente, formação contingente (coletiva e pública), e reforço do coletivo docente a uma projeção pública dos professores, que dialogam com o impacto formativo proposto pelo PIBID.

Os processos formativos possibilitados pelo PIBID extrapolam mensurações, que em âmbito qualitativo, se concretizaram com a oferta de mais de 20 mil bolsas no ano de 2024, conforme dados da Coordenação de



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação.

Na expansão prevista e regulamentada pela Portaria n.º 90 de 25 de março de 2024, as ações seguem os seguintes princípios:

- a) prática contextualizada às dimensões sociais, culturais e educacionais do país;
- b) trabalho coletivo e interdisciplinar;
- c) unidade teoria-prática;
- d) pluralismo de ideias e concepções pedagógicas em âmbito político, ético e estético ;
- e) pesquisa e extensão como processos formativos;
- f) valorização do profissional da Educação;
- g) gestão democrática do ensino público;
- h) vinculação entre educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania;
- i) combate às desigualdades sociais e educacionais.

Tais princípios dialogam com as contribuições dos especialistas à construção da Estratégia Pedagógica Concêntrica, em aproximação às vivências registradas na prática cotidiana, nas realidades vivenciadas por este recorte dentro do curso de licenciatura em Pedagogia da UFT, evidenciando a necessidade da postura ativa do professor enquanto pesquisador e fomentador da iniciação científica desde as Infâncias.

Para Nascimento (2024), o incentivo do Programa por meio projetos de intervenção nos cotidianos escolares dinamiza os processos de ensino, o que ocorreu principalmente após a reformulação do PIBID em 2024, voltando-se com maior ênfase ao atendimento de escolas públicas da Educação Básica com resultados insatisfatórios em alfabetização e letramento, em regime de



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

colaboração entre a União, por meio da CAPES, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, por meio de suas Secretarias de Educação ou órgãos equivalentes, e as IES selecionadas por meio de chamamento público (Artigo 7, Portaria n.º 90 de 25 de março de 2024).

Desta forma, o caráter científico da prática, enquanto ação docente e proposta pedagógica ao estudante, possibilita a contínua qualificação das realidades de ensino e aprendizagem, com foco no desenvolvimento da autonomia.

Os trechos a seguir foram analisados pelo software Max QDA, e se apresentam como compartilhamentos importantes à proposta de implementação da Estratégia no Fazer Docente, contribuindo com os processos reflexivos permanentes que norteiam as práticas do PIBID.

É preciso ter a curiosidade de conhecer o mundo, saber por que as coisas são assim, questionar as crianças. Ensino e pesquisa estão interligados

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0
Especialista 1 Posição: 11 - 11

Quanto mais o professor se aproximar do mundo real da criança, mais dará conta de introduzi-la na iniciação científica.

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0
Especialista 2 Posição: 4 - 4

Para se empreender qualquer pesquisa é preciso primeiro estudar sobre o seu objeto, no caso do professor na sua prática pedagógica está lidando com questões todos os dias, com crianças com diferentes potencialidades e diferentes condições, tanto condições socioeconômicas, como condições sociais e afetivas, condições de desenvolvimento das suas capacidades.

Código: ● Iniciação Científica Resultado do peso: 0
Especialista 3 Posição: 7 - 7

Os princípios do BIPID e extrações das falas dos três especialistas *stricto sensu* da UFT se encontram com a provocação de Nóvoa (2009) acerca de uma formação de professores construída dentro da profissão, em menção à

Dewey, de forma que a realidade final da ciência educacional se encontra na mente dos envolvidos na execução das atividades, onde o trabalho docente não se limita à prática, mas se insere, necessariamente, em dinâmicas de reflexão e análise.

O cariz instrumental que se agrega à profissionalização, por meio das trocas entre os profissionais e licenciados, não restringe a prática à supervalorização das competências técnicas, pois reforça o estatuto autônomo e reflexivo tensionado pelo próprio cotidiano.

Tais dinâmicas de reflexão, que necessariamente se integram à realidade e são inerentes ao Fazer Docente, são endossadas dentro das perspectivas conceituais apresentadas pela Estratégia Pedagógica Concêntrica, balizadas a partir da triangulação de dados, acerca de cada grande campo de atuação a ser contemplado no planejamento crítico, conforme quadro a seguir.

Triangulação junto aos professores da licenciatura em Pedagogia da UFT

	Campo 1 Iniciação Científica	Campo 2 Ludicidade	Campo 3 Artes	Campo 4 Rede de Apoio	Campo 5 Tecnologias	
Especialista 1	Professor pesquisador Curiosidade Estratégias para o experimento	Aproximação ao imaginário infantil Formação de professores	Professor e múltiplas linguagens Liberdade criativa	Prática Parceria Pesquisa Pensamento	Professor mediador Relação com o cotidiano dos nativos digitais	Mediação docente perceptiva às múltiplas linguagens do cotidiano
Especialista 2	Situações concretas de aprendizagem Exploração	Intervenção construída com a criança Diálogo	Forma de existência Expressões corpóreas	Acolhida Regras Vida Social	Impactos na relação com o mundo	Mediação docente na perspectiva de formação da criança a

	dos sentidos Experiências espontâneas	Planejamen to				partir de modelos construídos socialmente
Especialis ta 3	Apropriação do objeto de estudo Diferentes potencialidad es Condições de estudo do professor	Curiosidade Ação lúdica como ponto de partida Atividades estruturada s	Articulaçã o entre objetivo e subjetivo Capacidad e afetiva Leitura de mundo	Prática institucional Projeto de Gestão Projeto de currículo	Acesso ao ensino Mediação	Mediação docente em perspectiva histórico-crític a no estabelecime nto das relações entre ensino e aprendizagem
	Iniciação em íntima relação aos contextos concretos da criança e do docente	Ludicidade enquanto aproximaçã o e intervenção no universo infantil	Artes enquanto campo criativo e formativo da humanida de	Rede de Apoio enquanto constituente multidimension al	Tecnologia s enquanto produto do homem e à serviço das práticas de ensino	Síntese Narrativa

Fonte: Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, UFT, 2021.

A possibilidade de desenvolver instrumentos reflexivos sobre a prática não retira de cena a dimensão institucional, as reivindicações por políticas públicas de valorização do magistério e a necessidade do trabalho coletivo. Nesta dimensão da coletividade é que se propõem as dinâmicas de construção do conhecimento com o auxílio dos arca-bouços da Estratégia Pedagógica Concêntrica. Para Nóvoa (2009, p. 10), o conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e seus diálogos.

Na mesma perspectiva de socialização das experiências e diálogos interativos, Pimenta (2012) apresenta categorias à necessária reflexão do Fazer Docente: saberes da experiência entre os pares e em relação a si próprio, conhecimentos específicos de cada disciplina, e saberes pedagógicos



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

que ganham novos significados pela prática social da educação.

Tais referenciais validam em âmbito teórico a importância do PIBID em proporcionar experiências que consolidam práticas pedagógicas vinculadas à realidade, promovendo o conhecimento e o respeito à diversidade a partir do convívio com os diversos contextos de ensino e aprendizagem ao longo da formação inicial.

PERSPECTIVAS DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO

Frente à contextualização do Fazer Docente, as perspectivas da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, suscitam reflexões sobre a dimensão do planejamento docente enquanto materialização do pensamento e da concepção pedagógica, fundamentais movimentos do pensar frente às vivências do PIBID.

Infere-se ao planejamento a máxima do desenvolvimento da Autonomia com a mediação docente. As referências basilares quanto à compreensão da Autonomia encontraram-se em primeira ordem com Morin (2006) e Freire (1980), enquanto processo espontâneo mediado pelo outro e pelo mundo, na percepção crítica de constituição dos sujeitos históricos. Tal concepção apresenta-se como fundamento primordial à postura pedagógica do docente.

A Autonomia foi endossada nas falas dos especialistas stricto sensu da licenciatura em Pedagogia da UFT, em aproximação ao conceito de Dialogia (Freire, 1980), como apresentadas a seguir, reforçando o compromisso ético assumido pelo professor para com a reflexão sobre a ação docente.

O movimento da autonomia é construído de forma paralela ao movimento da heteronomia, a criança em si não é um ser autônomo, mas em busca da autonomia, sempre prescinde. Para a criança se tornar autônoma, contraditoriamente precisa da referência do adulto,



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

vai se tornando autônoma à medida em que vai assimilando, incorporando heteronomamente o modo de pensar e sentir e agir dos adultos.

Código: ● Autonomia do aprendente Resultado do peso: 0
Especialista 2 Posição: 2 - 2

A autonomia é um projeto da humanidade. A criança se torna autônoma. À medida que vai se percebendo como um ser externo ao outro. A tomada de consciência de que sou um ser singular é o primeiro momento de construção da autonomia, e esse momento vai se dando de forma paulatina até a velhice, mesmo o adulto continua constituindo sua autonomia, a autonomia é um projeto inacabado, e é a marca que distingue o ser humano dos demais entes da natureza.

Código: ● Autonomia do aprendente Resultado do peso: 0
Especialista 2 Posição: 2 - 2

A autonomia vai trazer para esse aluno o conhecimento de que aos poucos ele vai fazendo sozinho, ele vai crescendo, vai se desenvolvendo.

Código: ● Autonomia do aprendente Resultado do peso: 0
Especialista 1 Posição: 5 - 5

A autonomia tem a ver com o objetivo da ação do professor, dos sujeitos do processo educativo, o fim é isso, é levar esse sujeito a uma autonomia de pensamento, a uma formação humana ao desenvolvimento das suas capacidades complexas, das capacidades humanas complexas, e isso se dá por meio do ensino, dessa seleção de conteúdos que se faz, de metodologia para alcançar esse objetivo.

Código: ● Autonomia do aprendente Resultado do peso: 0
Especialista 3 Posição: 3 - 3

O movimento de apropriação da Estratégia, enquanto alternativa reflexiva aos planejamentos docentes, exigirá uma concepção complexa frente à construção do conhecimento e desenvolvimento da Autonomia, em vista à religação dos saberes, sem que se exerça a dominância de um ou mais conceitos mediante outros existentes (Morin, 2006), corroborando com o caráter de estratégia espelho, modificada e ressignificada a cada implementação.

O diálogo, na implementação da Estratégia, é percebido enquanto condição de existência, proposto em contextos de interação e reconstruções sociais, em composição por múltiplos referenciais que rompem com



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

paradigmas tradicionais e alienantes do antidiálogo, em uma pedagogia bancária (Freire, 1980), preconizando uma postura crítica na construção do conhecimento.

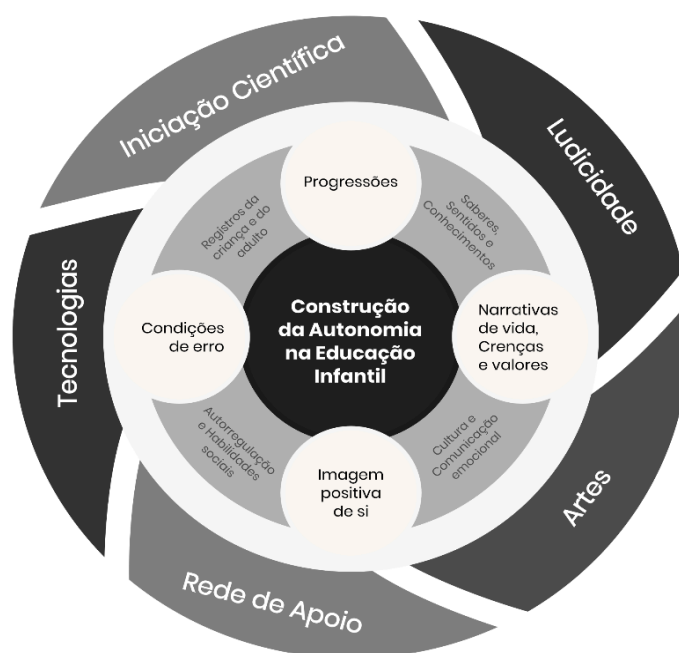
Para Nóvoa (1991), torna-se indispensável a valorização do diálogo, pois nos encontros profissionais, nos espaços denominados pelo autor como “comunidades do conhecimento”, é que se estabelecem os dispositivos de cooperação, de colaboração, de partilha, reflexão e análise.

No interior das coletividades, possíveis na formação dos professores por meio do PIBID, o conhecimento se firma e se afirma, afastando-se da ação simplista de repasse de informações e saberes, ampliando-se na ação concreta da docência, devidamente alicerçada nas teorias pedagógicas, que para De Lima e Gonçalves (2024), amplia as relações entre as Instituições Superiores e as escolas da Educação Básica, incorporando o licenciado na ambiência escolar em meio aos conflitos, possibilidades e fragilidades da realidade.

A partir dos arcabouços críticos, o arquétipo da Estratégia foi construído visualmente, como ícone referencial das dimensões a serem refletidas, analisadas, avaliadas e replanejadas no cotidiano, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia enquanto liberdade de pensar por si (Freire, 1997), sendo fundamental a mediação docente.

O docente, ao implementar a Estratégia atribuirá novos significados, sem restringir-se às referências apresentadas, em uma dinâmica de *continuum*, própria da formação e da profissionalização. Assim, a cada licenciado, a estratégia apresenta-se como convite à implementação, por meio da incorporação dos campos nos planejamentos de ensino.

Arquétipo da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino



Fonte: Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, UFT, 2021.

A multiplicidade reflexiva acerca do processo epistemológico manifesto nos planejamentos docentes, a partir dos campos apresentados na Estratégia Pedagógica Concêntrica, ampliará a dimensão de alcance quando, na prática, o professor circular por tais referências, inserindo dois ou mais campos na ação pedagógica intencionalmente planejada, a partir do reconhecimento da criança como ser histórico e social.

A implementação da Estratégia enquanto exercício reflexivo acerca de quais ou quantas dimensões são ou não contempladas no planejamento docente, deve seguir princípios éticos, que valorizam o processo de desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e solidariedade; princípios políticos, que se voltam ao reconhecimento e exercício cidadão em âmbito crítico e democrático; e princípios estéticos, que se voltam à valorização da



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

criatividade, da ludicidade e sensibilidade nas múltiplas manifestações e linguagens artísticas.

RECONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ÀS CONTÍNUAS SIGNIFICAÇÕES DO PIBID

A proposição de múltiplos diálogos teóricos e conceituais em significação às práticas pedagógicas, possíveis pela implementação da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, uma estratégia espelho que, de forma orgânica, se refaz a partir do sujeito que a reflete, reverbera um saber docente compreendido nas relações sociais e atrelado aos contextos vividos (Tardif, 2008).

O movimento de compreender por formas diversas o contexto em que o docente se insere, passa, inegavelmente, pela apropriação teórica de sua própria prática, bem como pela análise das práticas circundantes, dinamizadas pelo PIBID ao longo dos anos junto aos licenciados, em construção permanente de um corpus de conhecimentos confiáveis ao ensino (Gauthier et al., 2006).

A articulação entre teoria e prática, proposta e viabilizada pelo PIBID, denota a importância da prática compartilhada, do movimento de aprendizagem entre os pares, ao passo que, cada troca de experiências traz novas significações aos espaços formativos da Universidade e da Escola.

Nesta perspectiva, refletir sobre os referenciais da Estratégia Pedagógica Concêntrica pode caracterizar-se como um desafio epistemológico, na busca contante pela apropriação dos conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didáticos, entrelaçados à prática cotidiana do Fazer na docência.

Em âmbito reflexivo, propõe-se a análise de perspectivas sobre quais as

abordagens educacionais orientam o planejamento docente, quais concepções balizam a construção do conhecimento, quais conceitos são percebidos nas relações de ensino e aprendizagem, entre professores e estudantes.

Enquanto suporte epistemológico, na trajetória de formação proposta pelo PIBID, as possibilidades concêntricas se tornam fecundas ao passo que apontam possíveis pensamentos a cada um dos questionamentos anteriores, conforme quadro a seguir.

Perspectivas em Abordagem Concêntrica

A escola define a proposta pedagógica a partir dos interesses reais das crianças, que verbalizam sobre suas narrativas pessoais, fios condutores ao planejamento docente, em uma dinâmica circular de cruzamentos entre as várias dimensões do sujeito e condições exteriores.	Abordagem Concêntrica
A relação do sujeito como construtor da episteme em dinâmica pessoal de interpretação do mundo, pelo entrelaçar das percepções e vivências pessoais entre adultos e crianças, sem que o adulto defina seu foco de interesse.	
O processo de ensino e aprendizagem passa continuamente pela dinâmica de construção de conceitos, onde professor e criança são mediadores das relações, por meio da escuta, da fala, da observação, da parceria, de forma que a episteme não seja vertical ou horizontal, mas retroativa, circular.	
A relação entre professor e criança se constrói em prerrogativas de valorização dos diferentes aspectos socioculturais, emocionais e biológicos, de forma que a cultura adulta não se sobreponha à cultura da criança, ou que a criança reproduza a cultura existente, mas que se aproprie com a mediação do par mais experiente, e que produza e evidencie seus próprios significados.	

Fonte: Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, UFT, 2021.

As significações do PIBID, fomentadas nas relações cotidianas, compartilhadas entre licenciados e professores, se tornam cada vez mais potentes quando os profissionais em formação se posicionam na tomada de decisão sobre o aprender de forma coletiva. Tais apropriações são viabilizadas quando o conhecimento sobre o Programa se torna pauta de debate nas salas de aula da universidade.

Para o estabelecimento da relação entre a Estratégia Concêntrica e as principais características do PIBID, consideradas diferenciais e dimensões de



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

compreensão da amplitude do Programa, Felício (2014) destaca:

- Diferenciação enquanto finalidades quando comparado ao estágio curricular;
- Identificação institucional da escola na formação inicial do professor;
- Configurações que possibilitam os diálogos entre licenciados, professores e coordenadores de área;
- Formação atrelada às experiências reais, advindas do contexto escolar;
- Atividades alicerçadas no movimento de reflexão – ação – reflexão;
- Permanência contínua dos licenciados no cotidiano escolar por um período de pelo menos dois anos.

Pelos pontos e perspectivas apresentadas aos possíveis movimentos de ressignificação do PIBID, enquanto política pública de iniciação à docência, os espaços de reflexão se tornaram mais democráticos com o constante fortalecimento entre Universidades e Escolas de Educação Básica, sendo a Estratégia Pedagógica Concêntrica um meio para tais interlocuções, que se iniciam em âmbito individual do professor, e reverberam para as coletividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação entre o PIBID e a Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino apresenta-se como contributo à construção de espaços formativos reflexivos e democráticos, iniciados na dimensão de significação pessoal e extrapolados para a coletividade.

Por meio desta articulação, os vínculos entre Universidades e Escolas de Educação Básica podem ser fortalecidos, em vistas a uma formação docente crítica, autônoma e comprometida com a transformação das realidades educacionais, pois os diálogos são enriquecidos pelos referenciais da Estratégia.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

A Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino, com caráter de continuidade no programa de Doutorado em Educação pela Rede Educanorte (2025), oferece um arcabouço teórico-conceitual que potencializa a experiência do PIBID, ao passo que suscita o compromisso com a ação reflexiva ao longo da formação inicial e para além dela, na dinâmica que se caracteriza no *continuum* da docência. A implementação proposta possibilitará aos professores e licenciados em formação inicial, instaurarem pensamentos críticos sobre o planejamento pedagógico e a construção da Autonomia junto aos educandos.

A significação contínua da política pública essencial à formação docente no Brasil, o PIBID, caracteriza-se como desafio epistemológico na busca pela apropriação dos conteúdos, culturais-cognitivos e pedagógico-didáticos, que de forma indissociável compõem os cotidianos educativos.

As composições advindas da íntima relação entre teoria e prática denotam a importância de um processo formativo compartilhado, fundamentado no movimento de aprendizagem entre os pares, na troca de experiências, alicerçadas no caráter científico da prática docente. As dimensões reflexivas e conceituais às quais a Estratégia espelho se propõe, dialogam com os princípios e diretrizes do PIBID manifestos na Portaria n.º 90 de 25 de março de 2024.

A contribuição desta Estratégia, construída em perspectiva dialógica com professores especialistas do curso de Pedagogia da UFT em 2021, e continuada junto ao Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde da UFT, em vinculação ao Programa de Pós-graduação Educa Norte, do Curso de Doutorado em Educação – PGEDA, efetiva-se como proposta de apropriação e significação por parte do sujeito que a implementa, ampliando as compreensões acerca da importância de um



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

planejamento docente reflexivo, crítico e atrelado às realidades desde sua gênese.

REFERÊNCIAS

DE LIMA, Francisco José; GONÇALVES, Brenda Maria Vieira. Tessituras e contribuições do PIBID para a formação de professores: incentivo ao aperfeiçoamento e a valorização da docência. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 14, n. 2, 2024.

DOS SANTOS, Jhonatan Lino. Olhar sobre o pontencial do PIBID na formação inicial docente. **Educação, Ensino e Interdisciplinaridade em Foco-EdeinFo**, v. 1, n. 1, 2024.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como terceiro espaço de formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas** / Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NASCIMENTO, Priscila Arte Rosa. O PIBID e a construção de uma Comunidade de Aprendizagem Docente: contribuições para a formação de professores. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

26, 2024.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores** - Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

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.

SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 14(40), 143-155, 2009.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Quebec: De Boeck/PUL, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus Editora, 2009.