

**Formar-se professor nas acontecências do cotidiano escolar:
aprendizagem expericencial das artes do fazer docente no PIBID**

**To form one self a teacher in the events of the school daily:
experienced learning of the teaching arts in PIBID**

Fabrcio Oliveira da Silva¹

Resumo: Este trabalho discute o processo de formação de professores a partir das aprendizagens experienciais da docência, logradas nas vivências educativas de licenciandos em Letras participantes do PIBID. Tem como objetivo compreender como a aprendizagem da docência se constitui nos movimentos formativos. Fundamenta-se na concepção de aprendizagem expericencial de Larrosa (2015) e de cotidiano de Certeau (1994). É um estudo de base qualitativa, pois se centra na vertente analítica que valora os sentidos e significados que os sujeitos atribuem a si e ao seu processo formativo. Ancora-se na abordagem (auto)biográfica, tendo a entrevista narrativa como elemento de produção de informações sobre como se dá a formação do professor de língua portuguesa a partir das vivências e experiências logradas no cotidiano escolar pela participação no PIBID. Entre alguns resultados, o estudo mostrou que o PIBID se constitui como um espaço e tempo de formação, que permite ao sujeito viver as acontecências das práticas educativas na escola. Narrar a experiência educativa se insurge como elemento de protagonismo dos processos de formação, em que o sujeito toma consciência dos modos como a identidade docente vai se constituindo ainda em formação inicial.

Palavras-chave: PIBID; Cotidiano escolar; Formação docente; Aprendizagem expericencial

Abstract: This paper discusses the process of teacher training based on the expericential learning of teaching, achieved in the educational experiences of graduates of PIBID. It aims to understand how teaching learning is constituted in formative movements. It is based on the conception of expericential learning of Larrosa (2015) and daily life of Certeau (1994). It is a qualitative study, since it focuses on the analytical aspect that values the meanings and meanings that the subjects attribute to themselves and to their formative process. It is anchored in the (autobiographical) biographical approach, with the narrative interview as an element of production of information about how the formation of the Portuguese language teacher takes place based on the experiences and experiences achieved in the daily school life by the participation in PIBID. Among some results, the study showed that the PIBID constitutes a space and time of formation, which allows the subject to live the events of the educational practices in the school. Narrating the educational experience insists as an element of protagonism of the training processes, in which the subject becomes aware of the ways in which the teacher identity is still forming in initial formation.

Keywords: PIBID; School daily; Teacher training; Expericential learning

Introdução

Este trabalho analisa o processo de formação de licenciandos em Letras de uma instituição pública do Estado da Bahia, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

1 Pós-doutor e Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. <fosilva@uefs.br>

Trata-se de um Programa, que de acordo com Silva (2019) foi criado em 2007 para inserir os professores em formação inicial no cotidiano escolar, com o objetivo de desenvolver aprendizagens da profissão docente. Neste texto faço um recorte para discutir como o referido Programa possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem experiencial constituída nas acontecências de práticas educativas, entendidas aqui como artes do fazer docente, num entendimento de cotidiano como fundamento para se pensar as artes do fazer na docência, que no PIBID se aprende com as acontecências da escola.

Trata-se portanto, de um estudo que problematiza a formação docente, deslocando-a para uma cena a partir da qual se concebe a formação como relacionada a aspectos da subjetividade do sujeito, que no movimento formativo se coloca enquanto protagonista da ação de aprender pela experiência de imersão no cotidiano da docência, bem como pela imersão na sua própria história e trajetória de vida. Por este viés reflexivo, a metodologia utilizada no estudo é de base qualitativa, ancorando-se nas concepções da abordagem (auto)biográfica, em que o sujeito fala de si e constitui-se autor dos sentidos e significados que produz da formação, quando desse processo ele se apodera e o vivencia experiencialmente.

O conceito de formação tem sido utilizado por diversas áreas do conhecimento, mas em educação existe a prática de tomar o significado de formação, em diferentes perspectivas e níveis. Segundo Pacheco (1995), o desenvolvimento formativo de um professor não se limita temporalmente e nem se concretiza em termos de uma aquisição final de conhecimento. Desenvolve-se em uma continuidade temporal, fundamentada em quatro componentes, que constituem a trajetória de formação.

O primeiro componente centra-se na sua formação pessoal, caracterizada por um auto desenvolvimento, por meio do qual o estilo e as atitudes são produzidos na trajetória que se consolida pelas escolhas feitas na dimensão deste componente. Trata-se da dimensão do eu e da subjetividade, que faz aflorar as intenções e os objetivos que uma pessoa traça para si, quando se insere num processo de formação. Este componente é importante elemento de estruturação da trajetória de formação, pois o que uma pessoa fizer ou tiver feito se constituirá pelas experiências que tiver vivenciado. Os demais componentes são determinados pelos aspectos técnicos da profissão docente, que permitem o desenvolvimento do saber pela formação científica, pedagógico-didática e de prática pedagógica, que, de acordo com Garcia (1999, p. 34), são os componentes formativos que dizem respeito ao “ensino profissionalizante para o ensino”, e representam as marcas da docência que poderão subsidiar as experiências do sujeito na profissão.

A escola constitui-se, no cenário educacional, como o lócus privilegiado em que o desenvolvimento das práticas educativas permite ao professor fazer-se e refazer-se, em seu movimento formativo. Neste cenário, são considerados diferentes tempos de formação tanto quanto diferentes espaços nos quais e por meio dos quais a produção da identidade docente vai sendo desenvolvida. Nesse movimento, o professor em formação participante do PIBID concebe a escola como um espaço de aprendizagem e busca, nas práticas ali executadas, a essência das ações pedagógicas, que serão por ele assimiladas durante o processo formativo, e que contribuirão para a produção de sua identidade docente.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de Nóvoa (2002), que entende a escola como um espaço em que o sujeito desenvolve distintos aspectos, que se relacionam para favorecer a constituição da identidade docente. Nesta lógica, a escola constitui-se enquanto um agente colaborador do desenvolvimento da aprendizagem dos saberes da docência, configurando-se como um espaço real, que reúne as condições que possibilitam ao professor a condição de desenvolver a sua identidade docente.

No PIBID, os licenciandos passam a refletir sobre as acontecências das práticas educativas que ocorrem na sala de aula, como dispositivo de entendimento para produzir sentidos e analisar as suas trajetórias formativas para a docência a partir da imersão nas vivências que o Programa oportuniza. Nesse sentido, a formação inicial dos professores, busca-se, conforme defendem Carvalho e Gonçalves (2020) uma aproximação com o campo profissional, com vistas a potencializar a formação de modo que esta assegure ao professor em franca formação inicial condições de desenvolver-se competentemente na docência.

É desse lugar que as discussões sobre a docência se configuraram nesta pesquisa, pois defendo, assim como Souza (2011b), que o conhecimento experiencial, produzido a partir da itinerância do licenciando na iniciação à docência, se centra na ótica do bolsista constituir-se enquanto um sujeito que elege as experiências, a partir do conhecimento de si, com vistas ao desenvolvimento da competência de analisar os espaços e tempos formativos em que se insere.

Ao ser capaz de falar de si, com uma compreensão sobre os sentidos de estar iniciando a docência, ainda que em um Programa de formação, os licenciandos colocam-se no centro do processo formativo, em que o cotidiano escolar possibilita-se conhecer as acontecências da profissão docente, inserindo-se em uma condição que os faculta entender como as experiências obtidas corroboram para o processo de produção da identidade docente, logo da compreensão que se produz do que é ser professor.

Assim, o presente estudo envolveu cinco estudantes e foi desenvolvido a partir de entrevistas narrativas, realizadas individualmente. As entrevistas foram gravadas e transcritas e posteriormente lidas e revisadas pelos próprios colaboradores, que decidem o que narrar, como e o porquê. Por meio das entrevistas narrativas, os sujeitos abordam, considerando aquilo que decidem narrar e atribuir significado, o processo de formação que desenvolvem no âmbito do Programa, constituindo uma análise reflexiva que faz de si e de suas vivências e experiências na iniciação à docência que vivenciam na escola. Neste cenário metodológico, o sujeito entra em cena e produz uma compreensão de si mesma, que transcende a ótica de conceber a entrevista como um dado que o pesquisador usa para fazer interpretações. Com viés metodológico, a narrativa evidencia a própria interpretação que o sujeito faz de si mesmo, de sua vida, formação e da profissão a qual está aprendendo.

A problemática se desenvolveu a partir das seguintes questões: Como a aprendizagem da docência, sobretudo em língua portuguesa, se constitui a partir das experiências de formação vivenciadas pelos estudantes no cotidiano escolar? De que modo as artes do fazer docente revelam modos de apreensão do ser professor, numa identidade docente que se inicia num processo de formação? De que forma o PIBID se constitui um espaço/tempo de formação que congrega condições de possibilitar uma formação ancorada nas acontecências das práticas educativas desenvolvidas na escola?

Na primeira sessão do trabalho, discuto a escola enquanto lócus do desenvolvimento de práticas educativas, bem como o lócus onde a formação inicial vai congregando possibilidades de insurgência do desenvolvimento identitário do ser professor, que se inicia em franco processo de iniciação à docência no PIBID. Já na segunda sessão, faço uma discussão sobre a aprendizagem experiencial do ensino de língua portuguesa, analisando como no Programa é possível viver as acontecências do cotidiano escolar, o que faculta a produção das artes do fazer dos licenciandos na sua trajetória formativa.

A escola como lócus de inrciação à docência – Das prticas educativas à constituio da identidade docente

A escola é o lugar do exercrcio da razo, da reflexo, do estabelecimento de relaes e da ocorrncia de situaes pedagogicamente incertas. Ela figura, tambm, como um espao frtil de formao para os professores, que aprendem cotidianamente com o desenvolvimento de suas prticas. O debate que se evidencia, nos cursos de formao docente – e no PIBID isso é evidente –, versa sobre a dimenso do trabalho do professor e o contexto de sua atuao no cotidiano, que precisam ser elementos considerados para garantir que a formao seja condizente com a realidade com que os professores lidam no exercrcio da profisso. Assim, alguns autores, como Roldo (2007), consideram que a formao inicial ser eficaz se for desenvolvida no contexto do trabalho docente. A esse respeito, o autor defende que:

[...] a formao inicial s ser eficaz se transformar-se em formao em imerso, tambm transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situao que alimente o seu percurso de formao inicial e, por outro, converta as escolas, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vo atuar, em outras tantas unidades de formao que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formao/investigao, desenvolvidas dentro da ao cotidiana da escola, transformando-a em espao real de formao profissional permanente (ROLDÃO, 2007, p. 40).

A inrciação figura como um elemento potencializador do processo de formao, ao vincular a eficcia da atuao docente ao modo como o professor foi formado durante o curso de licenciatura. As universidades e o PIBID tm favorecido essa percepo, tm desenvolvido a perspectiva de que a escola é um lugar privilegiado para se promover a formao inicial dos professores, em uma temporalidade que transcende a estabelecida pela legislao para os Estgios supervisionados. Há uma necessidade de que os professores tenham consolidada uma trajetria de formao que reflita as marcas de sua atuao/formao na escola bsica. Assim como propoe Roldo (2007), a inrciação à docncia no PIBID tem favorecido a imerso dos participantes no contexto escolar, possibilitando que a formao se constitua a partir das vivncias construdas no seio da profisso. O problema é que se trata apenas de um Programa, que, no momento, no garante a todos os professores em formao inicial tal condio formativa. Mas já desperta discusses sobre a importncia de ampliao temporal da imerso do licenciando no contexto da escola, logo no seu cotidiano.

É nesta perspectiva que defendo que a escola se constitui um ambiente educativo, no qual o professor tem a oportunidade de, enquanto sujeito em processo de formao, viver e produzir experincias de inrciação à docncia, em contextos que propiciem reflexes e promovam reorientaes no prprio processo formativo na licenciatura. Roldo (2007) sugere que a escola seja, ao mesmo tempo, um lugar formador e de trabalho. Assim, o espao escolar se constitui como lócus da formao que se alinha ao desenvolvimento do trabalho docente, de modo a possibilitar que a formao seja contnua e produto de um processo permanente e integrado no/do cotidiano da escola. O autor refuta a ideia de que a escola seja um lugar que sirva de apndice para que os professores possam desenvolver suas prticas inspirados nas teorias estudadas na universidade. Ao contrrio, sugere que tanto a formao como a atividade docente sejam, ambas, exercidas em uma dinmica que integre os elementos responsveis pelo *ethos* da escola.

Por assim pensar, Roldo (2007) defende uma formao contnua, em que a escola seja sempre o lugar privilegiado para que essa formao possa garantir o desenvolvimento da construo da identidade docente, que se faz em um processo inacabado e permanente, de constante elaborao e reelaborao. O

autor ainda analisa a questão do desenvolvimento pessoal na docência *versus* o desenvolvimento coletivo, evidenciando que não se pode dissociar a forma individual de pensar na docência das formas de pensar e agir dos processos coletivos que se dão no contexto da escola e das mudanças organizacionais.

Desse posicionamento, Roldão (2007) assevera que o processo de construção da identidade não se constrói fora das condições de trabalho, logo fora da escola e de sua dinâmica organizacional. Argumenta que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho – a escola – mediante uma formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de estratégias de mudança.

Caldeira (2000) ratifica a ideia de que a escola e o tempo são dois elementos que estão diretamente relacionados com a produção da identidade profissional de um professor. A imersão no contexto social e cultural da docência produz marcas nas trajetórias de vida que se determinam num movimento de construção, desconstrução e reconstrução. Assim, a identidade profissional não é dada e se refaz em diferentes tempos do sujeito. Para a autora:

[...] a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é moveável e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (CALDEIRA, 2000, p. 2).

A constituição da identidade docente passa a ser compreendida pelo professor por meio de um processo que exige dele a percepção crítica de seus processos de formação e de sua atuação profissional, que melhor se delineiam pela sua trajetória de formação/atuação no contexto social e cultural da escola.

Assim, o processo de formação e de produção da identidade docente, segundo Silva (2017) deve levar em consideração a escola, como uma instituição de ensino, percebida pela complexidade de relações sociais que se manifestam nela, e que determinam as formas de ensinar e de aprender. Desta feita, chego à conclusão de que a produção da identidade docente não deve ser considerada tão somente a partir dos conhecimentos pedagógicos que o professor acumula durante o seu percurso formativo. De fato, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação estão, também, na base da complexidade que envolve a produção identitária do professor, mas há de se considerar toda uma história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica, bem como uma carga de experiências que foi sendo produzida, ao longo da formação inicial do docente, quando de sua participação nas atividades educacionais da escola.

Entender que o processo identitário docente é transversalizado pelas histórias de vida e, sobretudo, de escolarização, em que se consideram as experiências logradas como estudante na escola básica, é ideia ratificada na reflexão de Jonas², que, em sua narrativa, nos diz:

A trajetória de escolarização no ensino básico também é responsável pelos processos formativos da minha identidade docente. Eu preferi dar destaque a esse enfoque porque esse memorial só

2 Trata-se de nomes fictícios dos colaboradores, mesmo considerando um estudo (auto)biográfico, para preservar as identidades, conforme preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, o qual aprovou o projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho.

está construído porque eu sou um sujeito envolvido com a formação docente e também porque concordo com a reflexão de que minha identidade é constituída por todos os espaços e pessoas com quem convivi, também com a ideia de que a relação com a docência se constrói desde o contato com professores na educação básica (Jonas, entrevista narrativa, 2017).

A constituição da identidade, em um processo de iniciação à docência, apresenta uma perspectiva de fluidez, visto que tanto a identidade quanto a iniciação vão se configurando no ritmo das socializações e interações pelas quais uma pessoa atravessa, ao longo da vida. É a partir dessa concepção que se pode negar a ideia de uma identidade fixa do sujeito, como se esta fosse o produto de uma cristalização. Para Bauman (2005, p. 19), “as identidades são elementos de flutuação e estão sempre abertas a novas entradas e influências”. As identidades são tanto produtos das escolhas que uma pessoa faz como produtos das influências que recebemos de pessoas que estão a nossa volta, com quem estabelecemos interações e relações. O PIBID permite que haja relações interpessoais entre o professor que está em pleno exercício e o licenciando que vai, a partir da socialização, fazendo escolhas e desenvolvendo um saber sobre a profissão docente.

O individual e o social entrecruzam-se e se entrelaçam em um movimento relacional que faz com que a produção da identidade docente seja atravessada pela dimensão do pessoal e pelo sistema social do qual faz parte. Conforme sinaliza Garcia (1999), são as experiências de aprendizagem da docência que irão mediar todo o processo de formação inicial, que se mostra como construção histórica e social, capaz de produzir significados e sentidos em relação à docência. As experiências de aprendizagem vão sendo constituídas no PIBID, a partir das escolhas que cada um faz, balizado pela sua subjetividade, que, além de favorecer a exploração dos sentimentos e sensações, nos processos interativos, ocupa lugar nas aprendizagens experienciais, dado o envolvimento do sujeito consigo mesmo, no processo de formação. Há nessa ideia a concepção de que não há uma circularidade na produção da identidade, como se pudessemos defini-la ou ordená-la como um produto pronto e acabado.

Assim, a identidade vai se constituindo no e para o sujeito, a partir do que ele próprio percebe de si e de sua atuação no contexto da escola e da iniciação à docência. A vivência e a experiência produzidas no ambiente escolar são elementos basilares para que o sujeito se reconheça em um processo relacional em que a identidade vai ganhando sentido para si mesmo, sobretudo pela relação com o outro. Em um trecho de sua narrativa, o bolsista Juca considera que o PIBID, analisado pela ótica do subprojeto interdisciplinar, faculta um processo de interação com a escola, com as práticas educativas e com os sujeitos com quem convive e, conseqüentemente, faz com que haja, da parte de todos, o reconhecimento de sua identidade docente. Ser chamado de professor implica estar em um processo relacional que gera uma sensação de utilidade do sujeito, que, na docência, é quem faz a aula acontecer. Sobre essa compreensão, Juca nos diz:

O PIBID tem uma coisa interessante que é a maneira processual em que essa identidade é constituída. Tomo como ilustração minha própria experiência no subprojeto interdisciplinar. No início, tínhamos como objetivo a familiarização com o espaço escolar e isso dispensa qualquer vivência mais intensa. Porém, à medida que as relações entre bolsista de iniciação à docência e ambiente escolar são travadas, a interação com o exercício da docência em sala de aula se amplia e o bolsista passa a ser visto não mais como um estranho que fica de lado observando. Agora, o bolsista é visto pelos alunos como professor, como alguém útil na realização das aulas, como alguém que pode ter a ausência percebida. (Juca, entrevista narrativa, 2017)

Ao abordar a constituição do processo identitário, o bolsista o analisa a partir das experiências educativas e de relações interpessoais que foram oportunizadas pelo PIBID, que, como já dito no terceiro capítulo, ampliam a temporalidade de vivência e de produção de experiências na escola. Estar na escola,

participar do Programa e poder desenvolver experiências são, para Juca, consequências das escolhas feitas e que, de algum modo, ressignificam a sua trajetória formativa. É a partir delas que o licenciando se reconhece em um processo de iniciação marcado pelas relações produzidas no ambiente escolar, sobretudo pelos estudantes da escola básica, que ali estão, que passam a ver Juca não mais como um bolsista, mas como um “professor” a quem se reconhece, pela importância e utilidade, e cuja ausência é percebida. Para Juca, isso implica que o processo identitário é também constituído na relação com o outro e nas condições de reconhecimento de papéis e funções. Assim, para o licenciando, ser professor significa ser alguém no contexto escolar, que tem uma importância e uma função relevantes, e alguém que passa a ser notado e valorizado pelos outros.

Nesta perspectiva, as escolhas são frutos de uma perspectiva interna do indivíduo, no momento em que busca no seu interior produzir um movimento de si mesmo, tornando-se protagonista do seu processo de formação e criando a sua característica individual. Isso me remete à concepção que Dubar (2005, p. 145) defende, ao tratar de uma dimensão da análise sociológica que considera o discernimento dos “movimentos que afetam os modelos sociais de identificação, ou seja, os tipos identitários pertinentes”. Assim, o processo de produção da identidade não se isola na subjetividade de um, mas também não se configura apenas pelas relações sociais que são estabelecidas com o outro. Há um processo de socialização que favorece a constituição identitária a partir da dupla organização, a individual e a coletiva. É por esta razão, talvez, que Juca reconhece o papel formativo, em sua constituição identitária, do ambiente escolar no qual interage com outros sujeitos, sendo reconhecido coletivamente, ao mesmo tempo que vai construindo para si uma identificação constituída pelos modos como o próprio bolsista se vê no espaço e na identidade de docente.

Para Dubar (2005), o modelo de análise sociológica evidencia duas situações de produção identitária, uma interna, do eu, do indivíduo; e outra externa, do indivíduo em seu pleno processo de socialização com o outro, em diversas instituições. Desta feita, o autor nos leva a conceber a ideia de que:

Identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu conhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. [...] portanto nos forjamos numa identidade para nós mesmos. (DUBAR, 2005, p. 135)

Se é a partir do outro que uma pessoa se motiva a produzir reflexões sobre quem é e como pensa, o PIBID abre uma possibilidade dos licenciandos poderem estabelecer relações com o espaço, o tempo e com os outros, de modo a produzir um ambiente sociológico da docência onde a constituição identitária torna-se fluida, desenvolvendo-se em um a partir do outro, mas não igual à construção do outro. As subjetividades de cada licenciando são tomadas como forma de representar que as pessoas são diferentes e que cada um desenvolve uma consciência de seu processo identitário, sempre de modo fluido, mas não de forma igual. Neste sentido, vivendo uma mesma experiência que os outros, não produz em mim o mesmo sentido. Cada experiência é única, assim como é único para mim o modo como compreendo o processo identitário. É dessa condição que, ao ouvir alguém relatar uma determinada situação formativa, da qual eu também tenha participado, haverá um modo de compreensão de mim, a partir do que o outro é, ou narra.

A iniciação à docência é a porta de entrada para conhecermos a profissão docente e tudo que vamos desenvolver nela. É no PIBID que eu estou me vendo no futuro, um professor em formação e que vai precisar pôr tudo que eu aprendo em prática. Eu acho que a iniciação é uma arte de pensar as práticas que temos que fazer para ensinar bem a língua materna na escola, mas não é

qualquer prtica, entende? So as prticas que s um professor sabe fazer, pois ele formado para isso. (Jovina, entrevista narrativa, 2017)

A inicaio a docncia tida, para Jovina, como uma arte de pensar sobre as prticas do ser professor, que no se limitam apenas as prticas organizativas da sala de aula. No significa, contudo, o inio de atividades docentes, mas uma condio para se inserir na vivncia dos fazeres docentes, como um modo de compreender a profisso, logo os aspectos que a envolvem. Assim, para a licencianda, a inicaio corresponde aos momentos em que, na sua formao, ela aprende e apreende as artes do fazer docente, entre as quais considera o ensino da lngua, entendendo-o como um modo operativo que apenas um professor licenciado capaz de saber. Isso sugere que Jovina atribui um valor a formao docente e a concebe como condio para o exerccio da profisso. A bolsista reconhece que existem prticas que s um professor sabe fazer e justifica seu posicionamento, validando o processo de formao e de constituio de prticas educativas que, a seu ver, na escola, devem ser realizadas por um profissional.

Concebendo a inicaio a docncia como todo rito praticado pelo licenciando, no mbito do PIBID e no cotidiano da escola, esta formao emerge na pesquisa como o terceiro elemento da triade, que, junto com as temporalidades e o prprio cotidiano, favorece a vivncia e a produo de experincias que levam o licenciando a se identificar com a docncia. A constituio identitria atravessada pela triade, no PIBID, gerando conscincia de si e da profisso, que passa a ser tema de reflexo no movimento formativo que o Programa oportuniza.

Aprendizagem experiencial das artes do fazer na docncia em lngua portuguesa

Na ptica do PIBID, a imerso do licenciando no contexto da escola tem como objetivo favorecer a produo de experincias formativas que lhe permitam compreender, no caso especfico deste estudo, como a docncia gestada no processo de relao intersubjetiva dos sujeitos, em que se considera a observao, a participao e a inicaio como elementos construtivos de uma formao que busca promover condies para o futuro fazer docente.

Nessa realidade, o licenciando acaba por se despir da obrigatoriedade de ter que aprender a ser professor numa dimenso avaliativa e prescritiva da docncia e passa, no contexto da escola, a viver cada momento e cada ao, de forma singular e subjetiva, levando em conta as particularidades de cada ao e o momento educativo do qual participa. Neste contexto, o licenciando tocado por situaes que lhe acontecem na sala de aula, na tessitura da docncia que se constitui na trama do cotidiano escolar. Talvez seja por essa condio e imerso no cho da escola que o licenciando consiga perceber o outro, neste caso o aluno e o professor regente, em suas necessidades reais da docncia. Assim, v a necessidade do aluno da escola bsica encontrar sentido para aquilo que aprende e do professor para aquilo que ensina. Ao estudante, interessa aprender e ao professor ensinar e tambm aprender. Mas, ao licenciando, neste contexto, interessa compreender como essa relao se estabelece, para alm dos papéis sociais do professor e do aluno. No PIBID, o licenciando ocupa uma posio de observao, aguando a ateno aos detalhes da relao pedaggica desenvolvida na sala de aula e, no caso do contexto dos subprojetos, entra-se na relao de ensino e aprendizagem da lngua materna.

Dessa percepo, ele vai constituir em si uma compreenso que se origina na intersecção de situaes produzidas na formao em licenciatura, na qual o Programa est inserido. Isso cria condies para que

o licenciando produza opiniões a respeito de como o aluno deve fazer para aprender e o professor para ensinar. Mas isso não quer dizer que ele tenha melhor condição de análise desses processos, em relação ao professor e ao aluno, mas que está se permitindo viver um tempo de experiência que o faz perceber os efeitos de sentido do que venha a ser a docência, especificamente neste estudo, em língua portuguesa.

Na docência, de um modo geral, mas também no ensino de língua portuguesa, temos essa condição de produção de experiência que acontece nos diferentes contextos das temporalidades, do cotidiano escolar e de ensino e aprendizagem que se constroem na relação entre professor e aluno na escola. Assim, a observação do cotidiano escolar e as temporalidades são elementos que permitem a produção de experiências formativas, no percurso de cada licenciando, uma vez que cada um produz experiências significativas, no processo de constituição da identidade docente, enquanto futuros professores da língua materna.

Marinês apresenta, logo no início de sua narrativa, a ideia de que estar no PIBID e na escola a faz compreender como o ensino de língua é tecido e como é importante participar disso, estando inserida no lócus onde o ensino de fato acontece. Evidencia que a chegada ao colégio onde desenvolve o Programa é um marco inicial do conhecimento de toda a escola e de como ela funciona. São as práticas educativas que transcendem a sala de aula do professor de português que chamam a atenção da bolsista.

O conhecimento de quem são os professores e como agem na escola sugere que estes são dois processos significativos e fundamentais à compreensão que ela terá que desenvolver sobre o seu papel de professor em formação no âmbito da escola. Em outras palavras, a bolsista considera que a relação entre os sujeitos no ambiente escolar, sobretudo com os professores, lhe permite sentir-se confortável, para então perceber como esses professores atuam e o que fazem na escola, em se tratando do ensino de português. Em sua narrativa, ela nos conta que:

Inicialmente, quando eu cheguei ao colégio Polivalente de Irecê, eu conheci todo o espaço, como o funcionamento da escola, é... relação com os professores, e depois começamos a fazer atividades junto com a professora regente da turma, com a nossa supervisora, é... e começamos a fazer essa relação de estudar coisas, a gramática por exemplo, e ver, tentar fazer essa aplicação em sala de aula, pôr as intervenções, por exemplo, em sala de aula, onde nós bolsistas ID estudamos o conteúdo de gramática e aplicamos isso em sala de aula. Então, foi poder viver mesmo essa experiência do ser docente, que é muito diferente, é muito mais enriquecedor, porque você só estudar o conteúdo gramática na universidade é uma coisa, e você ter que aplicar este conteúdo, levando em consideração as dificuldades de falta de disciplina dos alunos, limitações da escola, tudo isso, é... precisa ser só na experiência que se adquire (Marinês, entrevista narrativa, 2017).

Marinês afirma que viver a experiência do ser professor é algo enriquecedor e diferente, pois provoca outras sensações em relação à experiência de um aluno que passa a viver a situação na condição de professor. Essa vivência, ou o que se produz significativamente dela, que é a experiência, pode ser adjetivada como enriquecedora e diferente, mas não pode ser descrita em sua essência subjetiva. Aqui a experiência é como define Larrosa (2015), algo que acontece com o sujeito, algo do que se pode falar, que se pode tentar caracterizar, mas não se tem como descrever, pois ela acontece para Marinês como um modo de ser professor, na condição do vir a ser, de uma existência de um ser professor que transcende a experiência de ser aluno. Daí a distinção que ela faz para dizer que estudar gramática na universidade, enquanto estudante do curso de Letras, é uma coisa, outra coisa, logo, outra experiência, é estudar a gramática na condição de ser professor e ter, portanto, que aprender para ensinar. Assim, a experiência está concebida a partir da

adjetivação, ser enriquecedora e diferente, logo no entendimento de que o que se consegue sentir, a partir da vivência da própria experiência, é o elemento que se usa para tentar descrevê-la, mas o que se faz é uma caracterização da experiência, dada a impossibilidade de ser descrita.

O conhecimento do espaço escolar e de como a escola funciona constituem elementos de reconhecimento do ambiente escolar e de como este se constitui agora como um lugar também de formação e não só de trabalho, onde o professor exerce o ofício de ensinar. A entrada no PIBID promove a chegada ao ambiente escolar, com vistas a percebê-lo, em sua dinâmica organizacional, que dá ao professor em processo de formação a condição de refletir sobre a docência, para além dos muros da universidade. É a entrada numa dimensão real da escola, com aquilo que nela existe, para que o futuro professor compreenda o ofício da docência e se coloque em condições de desenvolvê-lo a partir da realidade que se instaura ao se considerar todo o movimento relacional que é estabelecido na escola. Nesse movimento, chega-se à compreensão de como o ensino de língua é produzido e o que deve saber o sujeito em iniciação para ensinar bem, além de dominar o conteúdo daquilo que ensina.

Em sua narrativa, Marinês concebe a aprendizagem da docência em três dimensões básicas: a primeira, dizendo respeito à necessidade de conhecer a escola e sua organização pedagógica, implica o entendimento de que o ensino de língua se constitui a partir de um planejamento que considera, inclusive, as dificuldades dos estudantes. Assim, o planejamento que a licencianda realiza com a professora supervisora constitui a segunda dimensão. Neste caso, Marinês destaca a interlocução com o outro, no caso o professor supervisor, que passa a ter um papel relevante no percurso formativo, pois é com ele que se planeja e, conseqüentemente, os caminhos metodológicos a seguir são discutidos, tendo em vista garantir que o ensino seja pautado na realidade e nas necessidades dos estudantes. A terceira dimensão é a do reconhecimento de que a aprendizagem de como planejar e ensinar se faz considerando-se alguns contextos, a exemplo da indisciplina dos alunos. Saber lidar com essas questões requer que o professor em formação as vivencie no contexto em que a indisciplina aparece. Só então, é possível pensar no que se ensina e, em matéria de língua portuguesa, como se ensina. A contextualização do ensino aparece como uma condição que deve ser considerada, nos processos de formação do professor, e só acontece no cotidiano da própria atividade de ensino.

É neste sentido que Marinês nos diz que estuda aspectos da gramática e prepara atividades que vão ser aplicadas. Mas o foco não está nas atividades em si ou no que elas contêm, mas em como elas geram um saber para a bolsista em formação. É o cenário da atividade docente, de planejar uma atividade, com um conteúdo previamente estudado e perceber como os estudantes reagem a isso, que gera para a licencianda a compreensão de como se ensina português na escola. É esse movimento que se apresenta como gerador de um saber sobre a iniciação à docência, dita por ela como *experiência do ser docente, que é muito diferente, é muito mais enriquecedor*.

A ênfase está na ideia de se produzir experiência de ensino considerando-se todas as dificuldades que o professor tem na sala de aula. Na universidade, como nos diz Marinês, *estudamos o conteúdo de gramática, questões da linguagem e até se discute como ensinar esses conteúdos*. Mas o que vale é a experiência produzida na dificuldade da escola, no meio da indisciplina e das limitações que a própria escola enfrenta. É no cenário, talvez, da falta de materiais, de poucos recursos, que o professor em formação precisa ser formado, tendo nesse processo a condição de gestar a sua própria formação. Isso implica também reconhecer que nesse movimento há um modo de estar em um processo de iniciação à docência, que se constitui no entrecruzamento da produção de experiências sobre o ensino que se inicia pela observação.

Logo, no PIBID, essa é uma forma de iniciação à docência que se configura no processo formativo como basilar para a aquisição de saberes sobre a docência.

As práticas educativas são tomadas como elementos de reflexão para os professores em formação, que, indo na contramão de uma lógica de reprodução de técnicas e modos de fazer a docência, inauguram uma condição reflexiva sobre si mesmos e a escola, a partir do seu cotidiano, gerando novas *artes de fazer* a profissão. Assim, a aprendizagem da docência figura como elemento combinatório de uma cultura que não prima pela mera reprodução de práticas, mas que promove uma reflexão de si, no processo de formação, tendo na iniciação e no próprio cotidiano os modos de produção de novas práticas.

Essa posição é evidente nas palavras de Jonas, que, em sua narrativa, reflete sobre o lugar do cotidiano e da própria iniciação à docência enquanto elementos que exigem do professor em formação a condição de desenvolver novas *artes de fazer*, em se considerando as práticas educativas que desenvolverá no futuro. A esse respeito, assim considera o licenciando:

Outro aspecto que tem me despertado interesse é o fato de o Pibid e a vivência com a escola impulsionarem em mim verdadeira preocupação com o ensino em sala de aula. Depois do Pibid, minha visão acerca do ensino ficou mais sensível [...]. Nesse sentido, percebo-me nesse processo de busca de práticas pedagógicas para o meu futuro ofício de docência e assim vou entendendo esse funcionamento como um mecanismo de amadurecimento, que não me deixa pronto para encarar os desafios da profissão, mas que, certamente, me instrumentaliza para enfrentar as dificuldades do ser professor com mais capacidade e segurança (Jonas, entrevista narrativa, 2017).

O Programa desperta a sensibilidade do licenciando sobre o ensino, por possibilitar a vivência da escola e conseqüentemente do seu cotidiano. Assim, se tomarmos o cotidiano na concepção de Certeau (1994), que o define como um conjunto de operações singulares, e considerar, em nosso caso, o cotidiano escolar como um conjunto de práticas educativas, poderemos ver que, se estas operações podem dizer muito de uma sociedade e de um indivíduo, como nos adverte o referido autor, conseqüentemente, poderão mostrar a escola e os sujeitos que lá estão. Neste sentido, as práticas que observo dizem do indivíduo, enquanto sujeito social que busca se apropriar de modos de fazer e das práticas que emergem da relação que ele constrói com diferentes sujeitos na escola.

O modo de fazer singulariza-se em cada sujeito em formação, dado o contexto de análise que se instaura nas práticas experienciais produzidas no cotidiano escolar. Há uma lógica culturalmente construída de que é necessário desenvolver novos modos de fazer e de conceber a docência. Na percepção de Jonas, isso se processa pela condição autoavaliativa e reflexiva que desenvolve em si a partir da prática do outro. É, portanto, no cotidiano da escola que se estabelecem as condições de uma apropriação cultural das práticas educativas que lá se desenvolvem e que precisam constituir a base de outras, que não sejam meramente reprodutivas.

Daí a lógica de ancorar a visão do cotidiano nas práticas educativas desenvolvidas na escola, refletidas pelos sujeitos dessa pesquisa, nos modos produtivos e contemporâneos das *artes de fazer* descritas e analisadas por Certeau (1994). Ainda que a análise deste autor focalize outros tempos e contextos, oferece-nos a condição de compreender que o cotidiano permite uma apropriação e, conseqüentemente, a transformação dos modos de fazer que emergem das situações educativas vivenciadas na escola.

Pensar a escola a partir de sua configuração cotidiana implica pensar em um processo de formação no PIBID que é atravessado por experiências logradas pelos sujeitos em seu movimento de produção de “artes do fazer” que acontecem e ganham sentidos na vivência das práticas educativas. E a partir delas,

logo do processo de interaça3o entre os licenciandos, que o professor supervisor e os estudantes, que a aprendizagem da doc4ncia mobiliza modos de pensar a sala de aula, a escola, logo a pr3pria profiss3o docente. Assim, estar inserida na din4mica cotidiana de desenvolvimento de aulas provocou uma reflex3o, em Angelina, que, motivada pela participaça3o nas aulas do professor supervisor, instaurou um processo que a levou a considerar quem ela 4, como pensa a escola a partir das experi4ncias do PIBID, e como isso provocou uma compreens3o da profiss3o docente distinta daquela que teve enquanto aluna. Em seu memorial e considerando o cotidiano das aulas do professor supervisor, ela assim narra:

Na primeira unidade do ano de 2015, o professor iniciou suas atividades com a apresentaça3o da m4sica *A novidade*, de Paralamas, onde ele e os alunos cantaram juntos e refletiram sobre a letra da m4sica, sempre apontando pontos a serem repensados na sociedade. Aprendi muito com esse docente, durante as duas unidades em que participei das suas aulas; essa experi4ncia s3 pode ser proporcionada pelo subprojeto, que me direcionou a conhecer outras realidades escolares diferentes daquelas que eu j3 conhecia enquanto aluna, pois, nesse momento, experimentei como 4 estar do outro lado da sala, agora j3 n3o era apenas uma aluna, me senti pela primeira vez a professora da turma (Angelina, memorial de formaça3o, 2017).

A narrativa da bolsista busca evidenciar como a pr3tica educativa do professor supervisor lhe propiciou aprendizagens. A centralidade de sua an4lise revela que Angelina vivenciou as aulas de modo a buscar nelas uma forma de aprendizagem que se fundamenta na relaça3o com o outro, logo no processo de heteroformaça3o. Estar no PIBID e viver o cotidiano como possibilidade de aprender as *artes do fazer* docente sugere que, nessa inserça3o, Angelina estava interessada em saber como as pr3ticas eram desenvolvidas pelo professor. N3o se tratava apenas de um querer saber, mas de um envolvimento formativo no cotidiano do trabalho realizado em sala de aula, que permitiu 3 licencianda compreender como acontece o processo de ensino e a aprendizagem, na escola, em uma vis3o que j3 n3o 4 mais de uma aluna, mas de uma professora em formaça3o.

Ao considerar o trabalho com a linguagem que o professor desenvolve com os alunos, a partir da an4lise da m4sica *A novidade*, de Gilberto Gil, Angelina escolhe esse exerc4cio como um exemplo representativo das diversas aprendizagens que ela teve, ao longo de sua experi4ncia no Programa, que 4 tomado pela refer4ncia que ela faz ao subprojeto.

Outra bolsista que considera o cotidiano da escola como um elemento de formaça3o possibilitado pelo PIBID 4 Marin4s, quando trata das experi4ncias de aprendizagem sobre o ensino de gram3tica. Em sua narrativa, 4 poss4vel depreender que foi no contexto do cotidiano da escola que ela passou a conceber a funcionalidade do trabalho com a gram3tica. Assim, as raz3es para um ensino contextualizado encontra respaldo na viv4ncia propiciada nas aulas desenvolvidas pela professora supervisora, a quem observa, prestando a atença3o na conduça3o da proposta metodol3gica desenvolvida, sobretudo em se tratando do trabalho com quest3es gramaticais.

Isso implica reconhecer que a bolsista se insere num contexto que lhe permite depreender os modos de fazer da professora supervisora, no que tange ao ensino da gram3tica. O uso de estrat4gicas por parte da professora supervisora, para estabelecer um ensino contextualizado, passa a figurar como uma arte do fazer docente que dar3 a Marin4s a possibilidade futura de usar esta estrat4gia, bem como de elaborar novas estrat4gicas, a partir dela, promovendo outros modos de fazer atrav4s de pr3ticas educativas que contemplem o ensino contextualizado da gram3tica. O cotidiano, aqui, se apresenta como um campo produtivo de pr3ticas que se constituem como elementos significativos da produça3o de novas *artes de*

fazer, dentre as quais, a estratégia, e o uso desta, que a licencianda passa a compreender, exatamente por estar no momento específico do cotidiano em que o ensino de gramática contextualizada, ou, ao menos sua intenção, acontece.

Além disso, o modo de compreensão de como se ensina gramática na escola tem origem na observação de como os estudantes reagem à proposta da docente. A reação é aferida pelas intervenções, questionamentos, dúvidas, ponderações feitas no momento da aula, entre alunos e professora. *Eu ficava prestando a atenção nas perguntas dos alunos, pois eles queriam que a professora explicasse a gramática no texto* (Marinês, entrevista narrativa, 2017). A bolsista Jovina, em sua narrativa, considerou:

Lá na escola que eu desenvolvo o PIBID os alunos não querem que o professor explique as frases de forma isolada. Eles não gostavam disso e eu queria saber o porquê. E só tinha como descobrir vendo a aula lá na escola mesmo (Jovina, entrevista narrativa, 2017).

Assim, é o cotidiano da sala de aula que favorece as condições para que a bolsista possa perceber em qual perspectiva o professor ensina gramática e se essa é a modalidade requerida pelos estudantes, em suas necessidades. Ao inserirem-se numa condição que lhes possibilita refletir sobre a prática da professora supervisora e tentar encontrar, a partir daí formas de pensar em como poderia ser o ensino contextualizado de gramática, as bolsistas se colocam enquanto sujeitos que produzem outras *artes de fazer*, tecidas nos estilos e nas possíveis estratégias que cada uma passa a desenvolver e que poderá adotar na futura atuação profissional. Neste sentido, e como podemos ver em Certeau (1994), os sujeitos no cotidiano criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos, no caso deste contexto de análise, as estratégias pensadas pelas bolsistas para o ensino de gramática contextualizada, dando origem a novas “artes de fazer”, para além do que estava posto na prática da professora supervisora.

Para Certeau (1994), os praticantes da vida cotidiana, tais como Angelina e Marinês, desenvolvem ações, produzem formas e alternativas de uso, tornando-se produtores, gerando novas práticas e pensando, ao seu modo, nas estratégias que poderão criar para produzir outras artes de fazer, no contexto do ensino contextualizado de gramática. Essa apropriação se torna possível pela imersão no cotidiano, de onde as estratégias emergem como forma de compreender como a docência acontece e de como cada sujeito poderá se apropriar do que vivencia para fazer uso destas práticas, e transformá-las em outras, a partir dos seus contextos experienciais e de vivência na/da escola. São *artes do fazer* do professor na escola, que se constroem numa dimensão cultural, que reconhece a escola como um espaço de aprendizagem experiencial, sobretudo de como ser professor.

Considerações

O trabalho permitiu concluir que estar no Programa e poder inserir-se na escola mobilizou os licenciandos a refletirem sobre questões de ensino de gramática, considerando a funcionalidade deste ensino e tendo em vista desenvolver o que ela mesma chama de um ensino de língua mais significativo. Aí se pergunta: significativo para quem? Que ensino de língua? Talvez seja possível pensar em algumas respostas, ao refletirmos sobre o fato de que, no contexto da formação de professores, a escola e seu cotidiano figuram como elementos basilares para que os professores em formação possam desenvolver, entre outras, uma concepção que considere a escola a partir de um valor cultural emanado das representações em torno dela, especialmente quando a colocam em um lugar onde se desenvolvem aprendizagens que têm valor cultural.

Estar na escola, logo em seu cotidiano, significa viver as dimenses culturais do processo de ensino e de aprendizagem que so veiculados por professores, que aprendem e aprenderam com tantos outros, e assim sucessivamente. Desta forma, a aprendizagem da docncia emerge como um processo que se redimensiona a partir das vivncias e experincias logradas no cotidiano escolar. Como vimos, no contexto em voga aqui, a docncia de gramtica, o licenciando vai criando novas formas de fazer, que se integram ao modo como cada um compreende e desenvolve os saberes para a docncia.

É no cotidiano e em suas acontecncias que as novas formas de ser e de fazer vo se constituindo como possibilidades de significao daquilo que se faz na escola. É na tenso e na relao com o outro que nos apropriamos dos usos, das estratgias e *artes de fazer* que transcendem a ideia de tcnicas e modelos. Logo, ao mesmo tempo que reproduzimos o que se aprendeu com outras geraes, vamos, imersos no cotidiano e na produo de experincias, criando outras formas de ser e de fazer na escola. Isso se observa na dinmica organizacional de aes do cotidiano escolar, tais como a realizao anual de jornadas pedaggicas, a reunio de pais, os festejos comemorativos, atividades culturais, conselhos de classe, reunio de professores, desenvolvimento de projetos educativos, dentre outras atividades. Nunca um momento, uma ao, uma situao, uma experincia é igual à outra. Nisso incide o fato de que o cotidiano se apresenta como um espao singular e frtil para se pensar a produo de experincias formativas pelos professores. É a partir delas que as *artes de fazer* se tornam heterogneas e se constituem enquanto possibilidades de desenvolver aprendizagens da docncia, ainda em pleno processo de formao inicial.

As *artes do fazer* singularizam-se no cotidiano, do mesmo modo que se singularizam os sujeitos que ali esto. Assim, o cotidiano é visto como locus que promove a produo de novas formas de desenvolver a prtica cultural escolar, a partir dos modos pelos quais cada um se apropria do universo educativo. Para o sujeito em formao, isso se dá em uma viso de empoderamento do saber fazer, que demarca os sentidos daquilo que se aprende da profisso em que se está formando.

Essa lgica está presente nas reflexes dos sujeitos, que, em seus memoriais, assim como fizeram em suas entrevistas narrativas, fazem aflorar os sentidos e contribuies criativas do processo de formao que emerge da insero de cada um no cotidiano escolar. A esse respeito, Karine aborda a relao professor e aluno, na perspectiva do cotidiano escolar, assumindo a ideia de que há uma produo latente de vivncias e experincias do ser professor, que dá a ela formas e modos de conceber como a educao é tecida no ambiente escolar

Assim, neste estudo, foi possvel analisar como o PIBID é valorizado pelos licenciandos, vez que os insere em prticas educativas produzidas no cotidiano escolar e lhes oportuniza a produo de experincias que os faz perceber como a docncia é desenvolvida nos contextos reais da Educao Bsica. Essa é uma condio criada pelo PIBID, dada a temporalidade do processo de formao que se evidencia no Programa, que leva em considerao os diferentes tempos: o da escola e o dos sujeitos que nela esto. Considerando os sentidos que emergiram das narrativas, o PIBID é analisado como locus formativo, em que a triade, estruturada pela temporalidade, cotidiano escolar e iniciao à docncia, revela como o professor em formao cria um percurso formativo, a partir do qual a reflexo de si e de suas experincias o fazem desenvolver e compreender como o processo identitrio docente se constitui como um elemento perene, flexvel, mas que se inicia ainda na formao inicial, antes da entrada na profisso.

Eis o desafio de se pensar a formao de professores por um vis que seja mais prximo das acontecncias que a profisso gera. Repensar a formao de professores implica considerar o cotidiano

como elemento transversal de um currículo, que precisa considerar a escola como espaço não só de reflexão e de atuação da docência, mas um espaço em que essa docência se tece no movimento experiencial dos sujeitos que ali habitaram.

Referências

- BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CARVALHO, I. A. da. e GONÇALVES, S. da. R. V. Contribuições das disciplinas de inserção do curso de pedagogia da FURG para a formação docente. **Revista Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 25, n. 1, 179-196, março, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/286>>. Acesso em 14 fev. 2021.
- CALDEIRA, A. M. S. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** [cd-rom]. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000, p. 78-94.
- CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GARCIA, C. M. **Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 1ed. 1. Reimp. (Coleção: Experiência e Sentido).
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- ROLDÃO, M. Formar para a excelência profissional — pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, UMESp, ano 10, v. 1, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007.
- SILVA, F. O. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição identitária**. 2017. 220f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.
- SILVA, F. O. PIBID como uma epistemologia da formação de professores no cotidiano escolar. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: DOI: <<http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p100-118>>. Acesso em 10 nov. 2021.
- SOUZA, E. C de. “Vim aqui ficar com os ‘comigos’ de mim”: estágio, narrativas e formação docente. In: GARCIA, A.; SUSSEKIND, M. L. (Orgs.). **Universidade-escola: diálogo e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: Faperj, 2011b. p. 79-98.