


O Pibid como política pública de iniciação à docência: um olhar para os processos formativos na escrita narrativa*


***PIBID* as a public policy for teaching initiation: a gaze at the formative processes in narrative writing**

***Pibid* como política pública de iniciación a la docencia: una mirada a los procesos formativos en la escritura narrativa**


Fernanda de Jesus Santos Brito**

 <https://orcid.org/0000-0003-2156-6970>

Luciana Haddad Ferreira***

 <https://orcid.org/0000-0002-8440-7347>

Renata Helena Pin Pucci****

 <https://orcid.org/0000-0002-8880-4243>

Resumo: Neste artigo, discute-se a vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e suas contribuições para a formação inicial docente. Foram tomadas para análise narrativas que registram o encontro de uma estudante do curso de Pedagogia com o cotidiano escolar, por meio do referido programa no subprojeto desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins. As narrativas foram analisadas a partir do conceito de *perejivanie* (Vigotski, 2018), com o objetivo de compreender as situações vividas no Pibid que se mostram, na escrita narrativa, como potencializadoras do desenvolvimento profissional de futuras professoras. Constatou-se a capacidade do Pibid em promover constantes relações entre os atores do fazer educativo escolar e em proporcionar eventos marcantes, episódios repletos de possibilidades e de colisões emocionais às licenciandas que contribuem para o desenvolvimento de seu ser professora.

Palavras-chave: Formação inicial. Narrativa. Pibid.

* Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). *E-mail:* <fernanda.jesus.brito@mail.usf.edu.br>.

*** Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). *E-mail:* <haddad.nana@gmail.com>.

**** Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). *E-mail:* <renata_pucci@hotmail.com>.

Abstract: In this paper, the experience in the *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)* [Teaching Initiation Scholarship Institutional Program] and its contributions to initial teacher training are discussed. Narratives that register the encounter of a Pedagogy student with everyday school life were taken for analysis, through the aforementioned program in the subproject developed by the Federal University of Tocantins. The narratives were analyzed based on the concept of *perejivanie* (Vygotsky, 2018), with the aim of understanding the situations experienced in *PIBID* that are shown, in narrative writing, to enhance the professional development of future teachers. It was verified *PIBID*'s ability to promote constant relationships between the actors involved in school education and to provide remarkable events, episodes full of possibilities and emotional collisions for pre-service teaching undergraduate students that contribute to the development of their being a teacher,

Keywords: Initial education. Narrative. *PIBID*.

Resumen: En este texto, se discute la vivencia del *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)* [Programa Institucional de Becas de Iniciação a la Docencia] y sus contribuciones a la formación inicial docente. Fueron tomadas para análisis narrativas que registran el encuentro de una estudiante de Pedagogía con el cotidiano escolar, por medio del referido programa en el subproyecto desarrollado por la Universidad Federal de Tocantins. Las narrativas fueron analizadas a partir del concepto de *perejivanie* (Vygotski, 2018), con el objetivo de comprender las situaciones vividas en el *Pibid* que se muestran, en la escritura narrativa, como potencializadoras del desarrollo profesional de futuras profesoras. Se constató la capacidad del *Pibid* de promover relaciones constantes entre los actores del quehacer educativo escolar y en proporcionar eventos notables, episodios repletos de posibilidades y choques emocionales para los estudiantes que contribuyen al desarrollo de su ser profesora.

Palabras clave: Formación inicial. Narrativa. *Pibid*.

Introdução

Pesquisar a formação de professoras¹ no Brasil atual é voltar-se para um tema ainda desafiador e marcado por disputas, lutas, avanços e retrocessos. As transformações econômicas, políticas e sociais, no contexto das reformas neoliberais, têm ameaçado cada vez mais a profissão e precarizado as condições de formação profissional das professoras, em especial nos cursos de graduação. Por isso, discutirmos a formação docente e os seus programas de desenvolvimento profissional é, sobretudo, uma escolha política e movimento de defesa de certa concepção de docência, que se faz compromissada com a militância e com um fazer intencional, orientado pelo diálogo com as teorias e pautado nos princípios de uma educação que humaniza e emancipa.

Dentre as políticas que vigoram na atualidade do Estado brasileiro, especialmente pensadas para a formação docente na Educação Básica, há ênfase em uma concepção pragmática de formação, secundarizando a articulação entre teoria e prática no processo de construção de conhecimento docente, além de posicionar as docentes como cumpridoras de tarefas, cerceando sua autonomia com mecanismos de controle e com excessiva burocratização do trabalho pedagógico. Do mesmo modo, vemos tal controle recair sobre as Instituições de Educação Superior (IES), que têm seus currículos delimitados pela política nacional de formação inicial e suas práticas moldadas pelas exigências das avaliações externas e prescrições de agendas que não são estabelecidas pelos especialistas da área educacional. Encontramos um bom exemplo desse modelo na Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP), que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (Brasil, 2019).

As Diretrizes de 2019 não são, entretanto, exceção dentre as políticas públicas que regulamentam a formação profissional docente no Brasil. Ao contrário, são parte de um modelo

¹ Ao fazer referência à classe docente, usaremos o feminino por serem as mulheres maioria na profissão.

de formação que vem sendo pensado e implementado há décadas, como política de Estado, de modo a dar sustentação para um projeto neotecnista de Educação (Freitas, 2011). Um processo guiado pela lógica do pragmatismo neoliberal, que pauta as decisões e os projetos educacionais a partir dos interesses econômicos e limita a resolução de problemas sociais às práticas de gerenciamento e calibração de resultados.

É nesse cenário de políticas que nasceu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)². O programa, desde sua origem, no ano de 2007 (com primeira implementação em 2009), almejava combater a escassez e a evasão de profissionais habilitados nos cursos de licenciaturas, oferecendo às estudantes dessa área acesso e suporte para a iniciação à docência antes mesmo dos períodos de estágios regularmente previstos no currículo dos cursos de graduação. Tal como apontam Bartochak e Sanfelice (2023), o Pibid configura-se como uma proposta pensada para o atendimento rápido, pontual e específico de demandas da formação inicial de professoras, induzida pelos baixos índices em avaliações externas de larga escala na Educação Básica, considerados resultantes, dentre outros fatores, da escassez de profissionais e baixa qualificação para a atuação no setor educacional.

Sendo um programa restrito ao número de bolsas oferecidas, as possibilidades de formação são limitadas apenas a estudantes e escolas contempladas, e estas ficam sujeitas a limites orçamentários que variam a cada novo ciclo de oferecimento.

As razões que levaram à elaboração do programa, suas limitações e discontinuidades não nos impedem de voltar o olhar para o que se desenvolve a partir do programa, nem diminuem suas contribuições para a formação inicial docente, sobretudo ao considerarmos sua potencialidade ao aproximar universidade e escola e propor como estratégia formativa uma atividade cientificamente orientada. A despeito do cenário controverso e marcado por uma lógica pouco favorável, o Pibid parece ser uma das iniciativas que sustenta, de forma mais planejada e duradoura, a presença de licenciandas no chão da escola como professoras e pesquisadoras em formação, promovendo interlocução e cooperação entre universidade e escola de Educação Básica.

Nesse sentido, estudos como os de Bartochak e Sanfelice (2023) e de Santos *et al.* (2020) evidenciam que o Pibid impulsionou e impulsiona o ingresso de muitas ex-bolsistas na pós-graduação, favorecendo a transição da condição de aluna à professora, tendo contribuições também para a decisão de continuar na docência, bem como proporcionou a aprendizagem de saberes próprios da docência, como processos “[...] reflexivos de planejamento, execução de planos de aulas, condução e postura diante de suas práticas pedagógicas e construção da autonomia e da identidade como docente” (Bartochak; Sanfelice, 2023, p. 1). Assim, tomamos o Pibid como uma política pública de formação que apresenta (ou pode apresentar) características que contribuem para (re)pensar a formação inicial de professoras em uma perspectiva mais crítica e emancipatória, possibilitando a colaboração e a construção de identidade e saberes docentes.

As discussões acerca das políticas de formação de professoras no Brasil não são novas, nem sequer escassas. Sobre o Pibid, como parte dessas políticas, não é diferente. Estudos como o de Bartochak e Sanfelice (2023) evidenciaram a grande quantidade de pesquisas recentes, das mais diversas áreas, que tratam das contribuições desse programa para a formação e a atuação docente, sobretudo a partir de 2016. O estudo de Rottava e Naujorks (2024), por exemplo, constatou, por meio da Plataforma Lume da Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), mais de 1.982 produções, das quais 247 eram dissertações, 208 teses, 109 artigos em periódicos e 73 livros, o que indica um número considerável de estudos e a relevância do Pibid na área da formação docente.

² Sobre o Pibid, ver: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acessado em: 5 dez. 2023.

Neste estudo, entendemos que o movimento de construção do conhecimento requer manutenção de debates, ampliando as perspectivas já apresentadas e reafirmando o que nos é caro. A vasta produção científica sobre o tema nos sinaliza a relevância e a existência de interlocutores com quem é possível o diálogo e a continuidade na produção do conhecimento. Desse modo, apresentamos uma pesquisa que reafirma a importância do Pibid para a formação inicial docente, sobretudo por entendermos que, apesar da vigorosa produção apontando nessa direção, no campo de elaboração das políticas públicas, presenciamos cortes e redução da infraestrutura e abrangência do programa que nos trazem preocupações. A insistência, nesse sentido, é um gesto político.

Observamos, ainda, haver poucas pesquisas sobre a atenção às trajetórias formativas das ex-bolsistas do Pibid, cujo foco recai nas contribuições de vivência cotidiana do espaço escolar por meio de programas institucionais para (re)pensar a formação, atuação e produção da identidade docente (André, 2018). Consideramos pertinente destacar que há uma contribuição singular deste estudo ao propor a análise das vivências do Pibid a partir do conceito de *pereživanie*. Dizemos isso por também entendermos que a atividade de pesquisa aqui relatada propõe concretamente o exercício de elaboração conceitual a partir do que é vivido e, ao mesmo tempo, fazemos o movimento de apontar como o conceito se manifesta no pensamento, na escrita e na prática da professora em formação.

O presente estudo coloca em pauta a formação inicial docente, em busca de tecer novas reflexões acerca das situações vivenciadas no Pibid. Tomando como principal eixo reflexivo o conceito de *pereživanie* (vivência), tal como apresentado por Vigotski (2018), lançamos olhares para o registro narrativo de momentos vividos ao longo da graduação em Pedagogia, especificamente durante as atividades no Pibid, tentando compreender o que se revela na escrita da professora em formação, como situações/momentos geradores de desenvolvimento, da identidade e da profissionalidade docente, de formação e autoformação docente³.

Cabe destacarmos que as vivências aqui registradas fazem referência ao Pibid Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Tocantinópolis, entre os anos de 2015 e 2018, que desenvolve o Programa em parceria com as escolas públicas de Educação Básica, estaduais e municipais, por meio de convênios estabelecidos entre a universidade e as Secretarias da Educação do estado e dos municípios. As narrativas aqui analisadas são produções de uma das pesquisadoras que assina este artigo e que registrou sua vivência no Pibid.

Para Vigotski (2018), o meio é a fonte do desenvolvimento. Assim, são as condições históricas e culturais nas quais nos vemos envolvidas e imersas que nos constituem, a partir das relações que estabelecemos. Em um movimento dialético, o desenvolvimento ocorre à medida que sentimos e significamos a realidade, fazendo apropriações e criações, também alterando o próprio meio. Tendo vivido imersa nesse meio, a realidade do Pibid, ao longo de três anos no decorrer da graduação em Pedagogia, as vivências de Fernanda foram e são constitutivas de sua profissionalidade, por terem se configurado como oportunidade de desenvolvimento e ampliação de seu estado de consciência sobre a docência, assim como sobre a educação e seus condicionantes socioculturais. Suas memórias, então, são fontes importantes para a análise do tema porque são narrativas pessoais, mas que repercutem vozes, temáticas e situações atravessadas por muitas outras participantes. Em outras palavras, narrativas pessoais de experiência coletivas sobre ser e fazer-se professora. Importa-nos reconhecer, em seu testemunho, o que é próprio do programa, e como ele contribui para pensarmos a política de formação inicial docente.

³ O material analisado trata-se da escrita narrativa da própria autora. Destaca-se que os critérios éticos foram observados e as análises foram realizadas de maneira a preservar a identidade de alunos, docentes e gestores.

Partimos da compreensão de formação de professoras que se embasa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo nas contribuições de Vigotski, como um processo que acontece a partir das tramas das relações sociais e culturais produzidas nas práticas educativas, na escola ou em espaços educativos não escolares e que ganham sentido no processo de internalização de cada sujeito, nas tensões do cotidiano da docência (Cruz, 2013; Góes, 2000; Fontana, 2000). A formação e atuação da professora está totalmente atrelada à vida, ao “[...] próprio processo de trabalho e da conquista do saber” (Vigotski, 2003, p. 296).

Ao voltar o olhar para o próprio processo formativo, se propondo a escrever textos narrativos sobre o que viveu no projeto, a então bolsista *pibidiana*⁴, agora pesquisadora e uma das autoras deste trabalho, coloca em evidência aspectos, características e dimensões desse programa para sua constituição como professora. Ela destaca o caráter reflexivo e investigativo dos momentos de supervisão, nos ajudando a pensar a Iniciação à Docência como atividade de pesquisa com/no/sobre a prática educativa no cotidiano escolar.

Por meio das narrativas de Fernanda, também somos convidadas a discutir a importância (aspectos, características e dimensões) de políticas públicas que ofereçam subsídios para uma formação inicial docente que considere maior tempo e acompanhamento das estudantes no ambiente escolar. Fica claro que participar desse programa e escrever sobre ele foi determinante na trajetória acadêmica da professora em formação, pois a vivência provocou alterações na compreensão e no gosto pela docência.

As narrativas aqui tomadas para análise extrapolam o registro meramente descritivo do que aconteceu ou acontece no programa em questão. Também não é um relato de tamanha subjetividade que se apoie na percepção sem considerar os contextos históricos, culturais e sociais do fenômeno que objetivamos enxergar. Ao narrar, a pesquisadora nos oferece as suas lentes, de participante de um subprojeto específico do Pibid Pedagogia, para que, por meio delas, possamos identificar elementos dessa política que se mostrem significativos e transformadores da profissionalidade docente da estudante em formação, bem como de outras tantas bolsistas do Programa.

Nas narrativas são trazidos elementos que, quando colocados em diálogo com as teorias do campo, oferecem alicerces para pensar outros espaços e programas, novas formas de fomentar a docência e de contextualizar aquilo que é discutido na universidade, no âmbito da formação inicial docente. Desse modo, a formação docente é narrada como um processo e não como produto, como algo em construção e que deve ser olhado, a partir do movimento e das relações entre a professora em iniciação à docência e o que ocorre na escola.

Os processos formativos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O Pibid é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), com participação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da Educação Básica pública por meio do fomento à iniciação à docência. Para tanto, o Pibid promove, para os bolsistas/alunos de licenciaturas, um processo de formação que envolve maior contato com as redes públicas de

⁴ O termo “Pibidiana” é um jeito carinhoso que as participantes do Pibid, naquele contexto, adotaram para se identificar.

ensino, por meio do desenvolvimento de atividades inovadoras. São atividades que envolvem planejamento, regência e desenvolvimento de projetos, como meio de incentivar uma formação de professoras com melhor qualidade e capacidade para enfrentar os desafios da educação. Por meio da participação no Pibid, é possibilitado, ao acadêmico, articular ensino, pesquisa e extensão, ampliar e relacionar as teorias e as práticas e ampliar o tempo no cotidiano escolar. Contudo, também tem como finalidade o enfrentamento do problema da carência de professores com formação específica, principalmente Física, Química, Biologia e Matemática. Por isso, no primeiro edital, de 2009, o programa foi direcionado para o Ensino Médio, para essas referidas áreas e atendeu cerca de 3.088 bolsistas.

Depois, o programa foi expandido de forma significativa, passando a envolver outras licenciaturas e IES. No edital de 2014, participaram 284 IES, foram aprovados 313 projetos e, ao todo, 90.254 mil bolsistas. Esse processo envolveu alunos de licenciaturas, professoras da Educação Básica, na condição de supervisoras, e professoras das IES, como coordenadoras institucionais. Essas informações podem ser conferidas no relatório de gestão da Capes de 2009/2013, que apontou um crescimento da concessão de bolsas, passando de três mil, em 2009, para 90 mil bolsas, em 2013 (Capes, 2013). É importante destacar que o Pibid nasceu no contexto do segundo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), cenário marcado pela criação de diversas políticas e programas sociais, sobretudo educacionais e de grande investimento em educação.

No edital de 2018 da Capes, foram aprovadas 285 IES. Contudo, a previsão foi de apenas 45 mil bolsas. Esse retrocesso no quantitativo das bolsas se deveu a vários fatores. Já a partir do segundo semestre de 2016, o Pibid passou a sofrer fortes ataques e ameaças de sua extinção. Em setembro de 2016, sem aviso prévio, o programa sofreu cortes significativos nas bolsas e nas reformulações em sua estrutura. Deu-se início a uma tentativa de enfraquecimento do programa. Assim, foi criado (nacionalmente) o movimento chamado “Fica Pibid”, que envolveu alunos das redes, bolsistas pibidianas e professoras na defesa do programa. Depois de muitos embates, o movimento conseguiu que o programa não fosse extinto; no entanto, não impediu que sofresse alterações no quantitativo das bolsas e na sua estrutura.

O Pibid entrou em um processo de adequação às reformas empresariais na educação com foco no esvaziamento teórico, na apagamento das diversidades, em uma formação tecnicista e adequada às avaliações em larga escala, passando por uma adequação para alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), antes mesmo da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Santos; Alves, 2023). É preciso frisar que, a partir de 2016, o país sofreu um golpe jurídico, midiático, parlamentar (Hermida; Lira, 2018), com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Em seu lugar, assumiu o vice Michel Temer, e tivemos início a uma política de austeridade fiscal e cortes nos investimentos e nas políticas sociais, sobretudo na saúde e na educação. Em seguida, a partir de 2018, assumiu a Presidência da República um presidente avesso à ciência, à educação pública e a seus atores, acentuando uma trajetória de ataques ao direito à educação pública e à valorização de seus profissionais.

No caso de Tocantinópolis/TO, o subprojeto Pibid Pedagogia teve seu início em 2010, por meio do Edital 02/2009, e teve aprovação de 20 bolsistas de iniciação à docência, um coordenador de área e duas supervisoras. O trabalho era voltado para o desenvolvimento de bons hábitos de leitura e de auxílio ao processo de alfabetização e letramento. Também teve como objetivo contribuir com a formação docente das bolsistas, promovendo o convívio, o conflito e os desafios das escolas, de modo a pensarem e promoverem atividades de planejamento e sistematização de ações mediadoras.

As atividades do Pibid foram desenvolvidas em duas das maiores escolas da Rede Municipal de Ensino de Tocantinópolis, que, de acordo com Locatelli (2011), vinham apresentando baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) entre 2005 e 2009⁵. As instituições estavam situadas em bairros periféricos e atendiam a alunos com baixo poder aquisitivo, advindos de famílias com escolaridade baixa (Locatelli, 2011). Em cada escola, era escolhida uma professora como supervisora local para acompanhar as alunas que seriam atendidas pelo programa, bem como para acompanhamento das atividades das bolsistas. Cada escola selecionou 30 crianças do matutino para frequentarem as atividades com as bolsistas do Pibid no turno oposto.

Segundo Locatelli (2011), as instituições não possuíam bibliotecas, espaços de lazer, refeitórios adequados e salas de professoras. Tais aspectos representaram desafios para as bolsistas e para a execução do projeto, pois a infraestrutura local não era compatível com as mínimas condições para o desenvolvimento e a formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, tanto as pibidianas, quanto os estudantes de Educação Básica com os quais elas trabalhariam. Por essa razão, esse foi um ponto debatido desde os primeiros dias, de modo a levar as licenciandas a pensarem sobre as condições de precariedade que enfrentam as escolas públicas no país, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. As reflexões tecidas levam ao entendimento de que há limites (físicos, neste caso) para a atuação docente, pois nem tudo é uma questão de gerenciamento de recursos, nem mesmo de formação, iniciativa ou boa-vontade pessoal, como, por vezes, é insinuado pela classe política conservadora ao fazer referência à classe docente como corresponsável pelos baixos índices educacionais em nosso país.

Tal cenário nos faz perceber que o Pibid pode ser situado também como paliativo para o “enfrentamento” dessa realidade. Sem políticas que tornem a carreira docente mais atrativa, sem investimento estrutural para o funcionamento adequado das escolas e sem a proposição de sólidas e compromissadas políticas de formação (inicial e continuada), há pouca efetividade na ação isolada desse programa.

O envolvimento de Fernanda, particularmente, deu-se a partir do Edital 061/2013, para o período de 2014 a 2018, que, na ocasião, trouxe mudanças positivas, como a ampliação do quantitativo de bolsas, seja para licenciandas, seja para profissionais das redes participarem como supervisores no programa. Na ocasião, o subprojeto deixou de ter 20 bolsistas e passou a ter 30, deixou de ter uma professora supervisora e passou a ter quatro, e deixou de ter um docente coordenador do curso de pedagogia para ter dois. Cabe destacarmos que, apesar das alterações sofridas no Programa via edital, a partir de 2018, e que promoveu também um engessamento do programa, sempre existiu certa autonomia no processo de elaboração e desenvolvimento do projeto por cada instituição/curso e equipe de coordenação, o que favoreceu que o subprojeto Pibid Pedagogia/UFT desenvolvesse suas atividades mantendo características e especificidades.

Assim, o programa possuía 30 alunas que foram subdivididas em dois subgrupos de igual número. Cada subgrupo tinha um coordenador de área (que era um docente do curso de Pedagogia) e duas professoras supervisoras, que pertenciam às escolas-campo, atendidas pelo programa. A respeito do subgrupo aqui estudado, para organizar melhor as atividades na escola, ele foi subdividido em três grupos com cinco alunas. Cada grupo se reunia três vezes por semana: a primeira reunião tinha como objetivo realizar estudos e planejamentos; a segunda, na escola, enfocava o desenvolvimento das diversas atividades que foram planejadas; e a terceira se tratava de uma reunião que acontecia na universidade, uma vez por semana, na qual todos os grupos de alunas partilhavam o desenvolvimento do planejamento, o contexto escolar da docência, a mediação

⁵ Em uma das escolas, houve uma queda no índice de 4,0 para 3,3, de 2005 para 2007, e, em 2009, esse número chegou a 3,8. A outra, também contemplada no subprojeto, não foi avaliada em 2005 e apresentou, em 2007, o índice de 2,7, e, em 2009, não foi avaliada novamente (Locatelli, 2011).

pedagógica, os conflitos e as dificuldades.

As bolsistas do subprojeto Pibid Pedagogia/UFT tinham de dedicar, no mínimo, 12 horas semanais para as atividades do programa. Dentre as atividades, é possível destacarmos: as reuniões pedagógicas com o coordenador na Universidade para planejamento, avaliação, orientação e acompanhamento; “Atividades de formação com pesquisas, leituras e debates”; “Estudos e demanda individual e coletiva e atividades de elaboração de projeto de ensino”; “Atividades de produção e divulgação dos conhecimentos produzidos e adquiridos no Pibid” (Santos *et al.*, 2020, p. 28).

Todo início de semestre era dedicado à realização de atividade de diagnóstico na escola para identificar os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, principalmente aqueles de leitura e escrita. Toda atividade era seguida da realização de diários de campo e elaboração de relatórios mensais e semestrais das atividades; além do desenvolvimento de oficinas com os alunos e as professoras e da participação em eventos científico-culturais. Todas as bolsistas precisavam ter e manter bom desempenho acadêmico. Elas tiveram a oportunidade de ampliar o espaço de aprendizado teórico-prático e metodológico sobre o processo de leitura e escrita, bem como de desafios reais sobre o cotidiano de uma unidade escolar do Ensino Fundamental, com professoras em exercício.

Nesse processo, foram construídos projetos de aprendizagem, sequências didáticas, planos de aulas e diversas outras propostas metodológicas. A expectativa era de realizar tudo o que foi planejado e, em seguida, partilhar os acertos, os desafios e as possibilidades experimentadas do dia a dia do programa. Além de todos esses eventos, existiam também atividades direcionadas à produção e à socialização dos conhecimentos aprendidos no programa em geral e na escola-campo. Por exemplo, havia atividades de culminância e eventos nas escolas, eventos acadêmicos científicos, resumos e textos.

Ao caracterizar a organização do trabalho pedagógico e a convivência com as professoras e estudantes da Educação Básica, tal como aqui apresentamos, bem como o envolvimento em um projeto institucional robusto como o Pibid, já sinalizamos as características estruturais desse projeto, bem como as especificidades do subprojeto em questão, ao passo que damos visibilidade a uma organização possível dos subprojetos desenvolvidos e algumas de suas respectivas atividades. Nesse esteio, consideramos a experiência do Pibid como uma política pública de formação docente que guarda espaço para a caracterização de um trabalho culturalmente localizado, alinhado com a comunidade escolar e que guarda as características e os interesses da instituição que o executa, podendo, desse modo, ser fomentador de experiências colaborativas, da concretização da parceria universidade-escola e na contramão de formações aligeiradas, pragmáticas e descentralizadas da escola, local de trabalho e constituição docente. Parte dessas atividades apresentadas evidenciam aspectos, características e dimensões próprias do Programa e específicas do Pibid Pedagogia/Tocantinópolis revelados na narrativa (auto)biográfica de Fernanda, que poderão servir para reflexão sobre as possibilidades dessa política de formação de forma mais ampla.

A formação de professoras, no entanto, precisa ser compreendida como processo, não como produto. Deve ser pensada como um movimento contínuo de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos e métodos, saberes e fazeres docentes, que se desenvolve desde a experiência nos bancos da escola quando estudávamos, passando pela formação inicial, e vai se consolidando nas vivências no cotidiano da atuação docente. Como nos ensinou Cruz (2013), o trabalho docente e sua formação se constituem na coletividade e no movimento das relações históricas e sociais em que elas acontecem. Professoras se formam “[...] em sua singularidade no contexto das relações sociais e de trabalho [...]”, em um processo em que as marcas das diversas “[...] formas de organização social do trabalho docente e dos modelos de professor” (Cruz, 2013,

p. 30) vão sendo internalizadas e ganham novos significados. Tal perspectiva já havia sido afirmada por Fontana (2000) ao tratar do movimento íntimo de constituição e singularização da professora, tendo o drama em Vigotski como categoria de análise.

Os processos formativos no Pibid como um política para formação deve ter como centralidade que toda professora é uma pessoa e realiza um ofício permeado de tensões, negociações, lutas e conquistas (Nóvoa, 2009), que presume o exercício cotidiano de convivência e estranhamento com os demais sujeitos da escola (Ferreira; Prado; Aragão, 2015). Assim, a formação docente não acontece no individual, mas é mediada pelo outro e, por isso, constitui-se coletivamente. É mediante as relações estabelecidas e as situações vividas que cada professora internaliza e constrói sua identidade profissional (Cruz, 2013).

Percurso metodológico

A narrativa pedagógica tem se consolidado como um instrumento importante na formação de professoras, assim como um dispositivo frequentemente adotado para reflexão e investigação do processo de constituição docente. Gatti *et al.* (2019) destaca que a narrativa tem desempenhado importante papel na formação de professoras, permitindo a compreensão dos processos vividos e narrados, bem como a criação de novas estratégias de ações e (auto)formação. A autora faz o destaque fundamentada em diferentes estudos, como os de Clandinin e Connelly (2000), Galvão (2005), Nóvoa (1995), Passeggi e Silva (2010), Prado e Soligo (2005), Souza e Abrahão (2006), dentre outros, que têm apontado que “[...] o ato de escrever narrativas, narrar episódios de aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para os professores” (Gatti *et al.*, 2019, p. 196).

Se a narrativa remete às elaborações pessoais do que é vivido pela professora no chão da escola, trazendo ao debate a formação docente como processo atravessado pelas vivências e pelo meio de cada sujeito, esta escrita também anuncia tensões e conflitos que são experimentados e partilhados por muitas professoras em formação, denunciando uma realidade por vezes ocultada dos discursos hegemônicos. Os episódios narrados chamam atenção para o comum, porque são culturais e humanos, no processo de tornar-se professora.

A narrativa como opção epistêmico-metodológica se justifica por acreditarmos na realização de um tipo de pesquisa que se desenvolve narrativamente (Passeggi, 2021). São narrativas as fontes estudadas, é narrativo o modo de escrita textual, mas, sobretudo, há um movimento de constituir-se pesquisadora ao rememorar, contar, retomar e estudar a própria vivência, que compreendemos ser um movimento de investigação narrativa (Clandinin; Connelly, 2000). Ainda, assumimos que a escola e seu cotidiano são lugares de produção de saberes, pois, na complexidade de seus fazeres, encontramos perguntas e possibilidades de estudo sobre as práticas e a formação docente (Ferreira, 2020). Apostamos então na adoção de um modelo narrativo, que objetiva compreender um fenômeno educacional pelas lentes das teorias, ao passo que contribui para a construção de leituras outras dessa realidade, por meio do conhecimento elaborado, socializado e compartilhado na pesquisa.

As narrativas aqui tomadas para estudo foram escritas entre o final do ano de 2019 e o início de 2020, por ocasião da construção do trabalho investigativo e narrativo de Fernanda, ao voltar-se às memórias e aos materiais pessoais, referentes à sua experiência no Pibid, vivenciada nos anos de 2015 a 2018. Foram redigidas 23 narrativas no total, mas, neste artigo, propomos a análise de uma delas.

A escrita foi subsidiada por outros registros autorais, guardados e recuperados pela

pesquisadora. Foram consultados os seguintes materiais, aqui tomados como fontes secundárias: o diário de bordo de Fernanda, onde constam seus registros das atividades do Pibid; as trocas de *e-mails* referentes ao período e temática em debate; os documentos oficiais que regulamentam o programa; as normativas internas da Universidade e da Escola envolvidas no subprojeto; os documentos pessoais, como planos de aulas, atas de reuniões, registros de encontros de supervisão. Esse material foi organizado em forma de inventário de pesquisa, tal como apresentado por Prado, Frauendorf e Chautz (2018), de modo a reunir e catalogar os arquivos, os achados e (guar)dados, de diversas naturezas, que possam traduzir ou exprimir elementos do vivido e que sirvam na produção de dados da pesquisa.

Assim, diante dos achados inventariados, de arquivos escolhidos, a partir de um olhar estético e direcionado aos indícios que sugerem sinais de encontro com a docência, foram registradas memórias sobre situações marcantes do Pibid, havendo a preocupação de trazer em evidência momentos marcantes que poderiam ser considerados decisivos ou geradores de fortes reflexões sobre a profissionalidade docente.

***Perejivanie* e a Teoria Histórico-Cultural**

As narrativas foram lidas e analisadas a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, particularmente tomando como base o conceito de *perejivanie*, tendo como suporte os conceitos de Situação Social de Desenvolvimento e Drama, com a finalidade de percebermos e destacarmos aquilo que mais chamou atenção em relação às aprendizagens para a formação no Pibid e às vivências para a formação docente. Assim, antes de apresentarmos a narrativa e nossa análise, julgamos pertinente fazer uma breve incursão nos conceitos que orientam nossa compreensão.

Perejivanie é um conceito desenvolvido por Vigotski para expressar o prisma pelo qual cada sujeito, a partir de suas particularidades, refrata as situações sociais que impactaram suas vidas, refletindo ou resultando em seu desenvolvimento (Veresov, 2016). A palavra russa é de difícil tradução⁶, pois corresponde a uma certa forma, repleta de carga emocional, de estar, afetar e vivenciar a realidade. Trata-se de uma unidade da personalidade e do meio, que culmina no desenvolvimento. Em outras palavras, é como cada pessoa vivencia os acontecimentos, sintetizando e articulando aspectos presentes no meio e em sua personalidade (Vigotski, 2018).

Para Vigotski (2018, p. 78), quando tratamos de *perejivanie*, “[...] sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência”. Nessa unidade se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia: a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa; e, por outro lado, como cada indivíduo vivencia isso. Assim, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência (Vigotski, 2018).

Veresov (2016) esclarece que *perejivanie* é, ao mesmo tempo, um processo/atividade psicológica e uma unidade da personalidade. É, assim, “[...] como estou experimentando alguma coisa [...]” e “[...] o que estou experimentando” (Veresov, 2016, p. 130, tradução nossa). Segundo o autor, Vigotski define *perejivanie* como o processo pelo qual o ser humano “[...] se torna consciente, interpreta e se relaciona emocionalmente com um certo evento” (Veresov, 2016, p. 340, tradução nossa) – não apenas como “[...] uma atitude emocional em relação ao meio ambiente, mas sim um nexos complexo de processos psicológicos que inclui emoções, processos cognitivos,

⁶ A comunidade de pesquisadoras da Teoria Histórico-Cultural tem adotado a palavra “vivência” para traduzir *perejivanie*.

memória e até mesmo vontade” (Veresov, 2016, p. 340-341, tradução nossa).

Para González Rey (2016), o conceito discutido por Vigotski pode ter contribuído para uma maior atenção e importância para a emoção como uma dimensão da realidade humana inseparável para a dimensão cognitiva. O termo nos permite pensar sobre como cada sujeito, dentro do movimento das relações históricas e sociais estabelecidas coletivamente e das situações dramáticas vividas, se apropria de si mesmo, internaliza e constrói singularidade e sua identidade. Dessa forma, tal conceito permite analisar o processo de formação, desenvolvimento profissional e de construção da identidade docente.

É importante ressaltarmos que as noções de situação social de desenvolvimento e drama são centrais e imprescindíveis para compreender e pensar a *pereživanie* como conceito, pois, para Vigotski (2010), não é possível estudar um conceito desvinculado do sistema psicológico, do contexto e das particularidades de quem é esse sujeito. Dessa mesma forma, para entender o papel da *pereživanie*, no processo de desenvolvimento, é necessário compreender que o social forma o indivíduo; contudo, não se trata do social em si, mas dos componentes do meio social, refratados no indivíduo, que provocam alteração em si e contribuem para seu desenvolvimento.

Os conceitos vigotskianos nos auxiliam na compreensão daquilo que foi vivido por Fernanda no subprojeto Pibid Pedagogia/Tocantinópolis ao possibilitar compreender, nas narrativas da autora, quais situações particularmente vividas se mostram potencialmente transformadoras e impactam na sua profissionalidade docente. Assim, ao identificarmos o que é vivenciado com tal intensidade, conseguimos voltar o olhar para as características e possibilidades do Pibid como projeto de/para a formação inicial: o que nos parece potencialmente formativo nessa proposta.

Assim, trazemos, a seguir, análises decorrentes do estudo e compreensão de uma das narrativas sobre os momentos vividos de iniciação à docência. Optamos pela transcrição da narrativa em trechos selecionados, respeitando a extensão máxima possibilitada para a redação de um artigo científico, compreendendo que essa opção dá aos leitores acesso às reflexões da autora, assim como nos possibilita tecer as devidas considerações sobre o tema. Os excertos aqui analisados foram retirados da narrativa sobre o primeiro dia de atividade da então pibidiana na escola-campo, intitulado: “Encontro, olhares: eu, os alunos e a escola-campo”. Por meio deles, são analisados os nexos que revelam sinais de consciência de si e do processo de formação, de atitudes de autoconsciência, de tomada de decisões e promoção de mudanças sobre si.

Encontro, olhares: eu e a escola-campo

Na narrativa escolhida para análise, intitulada “Encontro, olhares: eu e a escola-campo”, a autora escreveu sobre seu primeiro encontro com a escola-campo na condição de pibidiana e narrou as impressões e os sentimentos que marcaram aquele momento e que a acompanharam por toda a trajetória acadêmica. Rememorar e escrever sobre esse momento inicial revelou e envolveu um misto de sentimentos, pensamentos e reflexões que não eram tão claramente percebidos por Fernanda ao iniciar sua jornada como professora aprendiz. Compartilhamos alguns excertos a seguir:

Era a primeira vez, depois de muitos anos, que eu voltava a sentir o chão da escola. Agora, não mais como aluna (estudante da Educação Básica) e, sim, como professora em processo de formação, o que me exigiria um outro olhar e postura [...].

Confesso que eu estava muito ansiosa e preocupada com tudo que iria acontecer, seja em relação ao desenvolvimento das atividades, seja com o processo de desenvolvimento daquelas crianças durante aquele período. Afinal, era uma grande responsabilidade e eu precisava fazer valer a pena aquele momento em que as crianças não estavam na sala com a professora

regente (Narrativa 1, escrita em 4 de novembro de 2019).

Fernanda nos mostra, com essas palavras, que o mesmo espaço físico já conhecido por ela ganhou novos sentidos a partir do momento que se tornou pibidiana. Frequentar a escola não tinha mais o mesmo significado que antes, pois o lugar que ela ocupava nas relações sociais foi alterado. Ao buscar compreender as relações e o funcionamento da escola agora como professora em formação, ela se lembrou dos afetos e sentidos atribuídos à escola como estudante ainda criança e adolescente. Essas memórias não são negadas nem superadas para dar lugar a uma nova compreensão da realidade, vivida; ao contrário, é a partir delas que Fernanda iniciou sua leitura da situação que viveu. Não mais aquele tipo de aluna, ela agora se vê como professora aprendiz e externa preocupação com o aprendizado das crianças a ela confiadas para a realização de atividades extraclasse.

Esse movimento descrito pela aprendiz revela que as interações escolares se configuram como situações sociais propícias para o desenvolvimento, pois, apesar de a escola ser a mesma, as relações estabelecidas, os sentidos e os afetos se alteram à medida que ocupamos outras posições sociais. Ainda assim, continua sendo um lugar desafiador, mobilizador de lições e reflexões. Quando escreve: “eu precisava fazer valer a pena aquele momento em que as crianças não estavam na sala com a professora regente”, Fernanda faz referência à importância que atribui ao seu novo lugar, consciente de que há mudanças, mas algo permanece: seu papel é outro, sua idade e intenção também mudaram, a cultura de escola se atualizou, as propostas didático-pedagógicas também podem ser diferentes, mas o direito à aprendizagem continua sendo uma constante na sua visão de escola e, por isso, sua maior preocupação.

Nesse sentido, vemos pelas lentes da narrativa que o programa pode ser a oportunidade de voltar ao espaço da escola, em um lugar que não é mais de aluna criança-adolescente, mas também não é ainda o de profissional responsável, para a construção de novos sentidos para a escola: um olhar refletido sobre as permanências e mudanças, um diálogo com as próprias memórias e afetos que são mobilizados pelo encontro com as estudantes e docentes. As situações vividas e narradas, no contexto das relações sociais, são internalizadas na consciência e se tornam base para o desenvolvimento da professora em formação (Vigotski, 2018).

É também por meio dessa experiência que a pibidiana se propõe a pensar sobre as relações estabelecidas na escola, por vezes tão estereotipadas e sedimentadas, a partir de um novo prisma. Sua leitura é suficientemente “de dentro” para se identificar e se conectar com as pessoas e com aquilo que acontece, e, ao mesmo tempo, suficientemente “de fora” para entender a complexidade das relações sem naturalizar ou reproduzir práticas de forma irrefletida.

Fiquei responsável por um grupo de alunos do 5º ano, com idades de 9 a 13 anos, com histórico de repetência, com deficiência em leitura e escrita, além de terem sido rotulados pelas próprias professoras como alunos indisciplinados [...]. Essa situação me deixou muito tensa, pois eu precisaria estabelecer uma boa gestão das relações e da realização das atividades [...]. Foi preocupante para mim, pois eram limitações que não poderiam estar acontecendo de forma tão marcada para esse grupo de 5º ano [...]. Esse aspecto era particularmente desafiador e conflituoso para mim, pois tinha que conseguir sobrepor o estereótipo de aluno indisciplinado e tinha que planejar e realizar atividades que, além de atingir os objetivos do programa, precisavam ser envolventes ao ponto de “competir” com as aulas de educação física [...] (Narrativa 1, escrita em 4 de novembro de 2019).

As preocupações de Fernanda são muitas. Ela expressa entendimento que sua presença altera o meio-escola, não é apenas uma nova figura que chega para compor uma cena pronta. Se integrar ao projeto, inicialmente, é uma escolha formativa para si, ela logo entende que tem papel relevante no desenvolvimento dos alunos, ao se propor trabalhar com alguns deles em atividades extraclasse. Além disso, demonstra compreender que sua posição possibilita questionar padrões e oferecer aos estudantes a chance de serem vistos de outra maneira e compreendidos para além do

que lhes falta. Concordando com Jerebtsov e Prestes (2019), percebemos que há um sentimento de pertencimento ao vivido, o que confere à Fernanda a ideia de ser parte da situação, e não mera espectadora.

O sentimento de pertença parece ser provocado pela inserção via projeto institucional, em um contexto em que sua contribuição é esperada, planejada e avaliada. Assim, destacamos como outra possível contribuição do Pibid a possibilidade de uma inserção intencional e propositiva no cotidiano escolar, que favorece esse sentimento e gera certo vínculo da professora aprendiz com a realidade observada, fundamental para tornar a autora uma agente no processo de constituição de si (Liberali; Fuga, 2018). Dito de outro modo, trata-se de uma tomada de consciência dos processos vividos. Destacamos, então, que o Pibid pode apresentar caráter formativo para as participantes por possibilitar a imersão mais constante no ambiente escolar, e em tempo prolongado, quando comparado com a frequência e o tempo das participações como estagiárias em cumprimento às exigências curriculares vigentes, o que favorece o envolvimento com a comunidade e o sentimento de pertença.

Ainda, destacamos que o suporte oferecido pela universidade e a interlocução privilegiada com professoras e colegas integrantes do programa favorece leituras críticas do que se vive, que são externadas por Fernanda ao manifestar preocupação com o estereótipo de fracasso tão incorporado aos estudantes selecionados para seu acompanhamento. Se a realidade educacional se mostra fértil em elementos disparadores da reflexão do ser professora e das práticas educativas, salientamos que apenas a imersão nesse contexto não é suficiente para que seu desenvolvimento ocorra. É no diálogo com as teorias, junto às colegas de Pibid e professoras, que uma visão outra de educação e ensino se constrói. Esse movimento de ir e vir explicita contradições e gera dúvidas na estudante, o que chamamos de situação dramática, ou seja, um choque/conflito interno entre realidades e convicções, que obriga o sujeito a se reorganizar e desenvolver novas formas de compreender o que vive. O drama se apresenta, nesse sentido, como força motriz para o desenvolvimento, impactando situações de mudança (Delari, Jr.; Bobrova Passos, 2009).

Vale ressaltarmos que chamamos de drama o conflito entre papéis sociais e convicções pessoais, o que só acontece quando estamos imersos em uma situação potencialmente formativa e somos exigidos a agir ou corresponder a essa situação. Drama, nesse contexto, é gerador de desenvolvimento. Isso é diferente de afirmar, como por vezes é presenciado em esferas de senso comum, que aprendemos com o atravessamento de dificuldades, ou em contextos de privação e injustiça social. As contradições dramáticas são vivenciadas internamente pelo sujeito diante do conflito pessoal, o que em nada naturaliza ou torna positivo o fato de precisarmos, como educadoras, estudantes ou estagiárias, lidar com situações tão graves e que recebem pouca atenção dos governantes responsáveis. Sem qualquer pretensão de romantizar a precária condição das escolas públicas brasileiras, também sem suavizar o papel assumido do sistema escolar na produção e perpetuação do fracasso escolar, apontamos aqui justamente que o atravessamento dessas situações só é possível por haver uma discussão acontecendo, coletivamente, que aponta à pibidiana que a escola não deveria ser assim, e que seu aprendizado seria possível por estar vivendo a vida na escola (e não por precisar lidar com os problemas da escola).

[...] mas, quer saber o que fiz naquele contexto? Bom, fui explicar para o Samuel que todo início de qualquer nome de pessoa e sobrenome é escrito com a primeira letra em maiúscula, ou seja, os nomes próprios. Porém, o que fiz na sequência não sabia se era certo ou errado. No impulso, sem pensar/refletir direito, realizei – reproduzi – uma prática estabelecida no meu tempo - quando aluna do ensino fundamental. Pensando (ao estilo), num caderno de caligrafia, eu escrevi seu nome completo e correto. Apresentei e expliquei para ele e, em seguida, solicitei que ele escrevesse várias vezes. Na verdade, lembrei-me do quanto utilizei os cadernos de caligrafias para melhorar minha coordenação motora e minha escrita e o resultado tinha sido satisfatório.

[...].

Naquele dia, o que foi planejado não foi possível de ser executado por completo e a angústia da responsabilidade me deixou pensativa, ao tentar compreender tudo aquilo. Fiquei preocupada de como e com poucos encontros eu poderia ajudá-los a melhorar em leitura e escrita. No entanto, precisei lidar com a preocupação de como me relacionar com eles, sem o estereótipo de indisciplinados, mas tive que esperar a reunião geral para compartilhar minha frustração daquele dia. Compartilhei as inquietações e as angústias com as colegas bolsistas e com as supervisoras da escola e procurei entender melhor o contexto dos alunos (Narrativa 1, escrita em 4 de novembro de 2019).

Esses excertos sugerem que, durante aquela situação de impacto e de ansiedade, a princípio, a autora idealizou o que fazer e como ajudar cada aluno no processo. Para isso, foi necessário refletir e buscar conhecimento e saberes existentes como alternativa de ação, mesmo que o seu repertório de saberes docentes fosse ainda limitado. Destarte, ela buscou na memória práticas realizadas por suas professoras (tenta reconhecer práticas viáveis nas memórias de seu Ensino Fundamental), que poderiam servir naquele momento, a exemplo do caderno de caligrafia, improvisado e reproduzido com Samuel.

Insegura, ela recorreu às memórias e, mesmo lançando mão de estratégias que conhecia pelo contato como aluna, o fez como professora em formação. São outros os critérios que utilizou para selecionar esse recurso, foi outra a reflexão que teceu. Esse encontro de tempos e espaços é o que possibilita que sua intervenção seja considerada uma vivência: a autora, no momento presente, dialoga com elementos da situação, organiza estratégias e busca referências para agir. Sua ação, por sua vez, provocou alterações não apenas no meio presente, na relação com o estudante Samuel. Alterou sua compreensão do passado vivido, que se atualizou e ganhou novos sentidos quando pensado por Fernanda que já foi aluna-criança, mas agora é aluna-professora.

Nesse esteio, Jerebtsov (2014, p. 17) afirma que a *perejivanie* nos ajuda a compreender as alterações que acontecem na personalidade, como uma unidade completa, que nos permite atribuir sentidos e orientar a atividade da vida. Nela acontece, ao mesmo tempo, a participação de diversos processos como memória, pensamento, percepção, linguagem. Nesse movimento intrapsíquico, a pibidiana vai alterando sua compreensão da realidade e acessando significados da escola e da docência que compõem seu repertório junto às memórias que já possui.

O Pibid, dessa forma, parece ser uma iniciativa que possibilita o encontro de tempos e memórias de modo a fomentar a ocorrência de vivências. Ao envolver as participantes não apenas na observação passiva do cotidiano escolar, mas também na organização de todo o trabalho pedagógico, desde o planejamento até a avaliação das estratégias pensadas, diferentes funções psicológicas são mobilizadas e desenvolvidas.

Em contrapartida, vemos que Fernanda se afligiu por não estar certa de como agir para contribuir para a formação de Samuel e dos demais estudantes, e expressou insegurança ao tomar sozinha uma decisão que poderia ser mais bem avaliada se dividida com outros colegas. O registro deixa transparecer a solidão e o peso da responsabilidade docente, traços tão marcantes da realidade dessa classe na atualidade, que precisam ser amplamente debatidos na busca por alternativas para melhores condições. Os excertos revelam a tensão da autora naquele primeiro encontro, a busca por uma interlocução que, mesmo com o suporte relatado como existente, não aconteceu. É revelada a insegurança e o medo de planejar atividades não só pela pouca experiência para fazê-lo, mas também pela percepção de que é depositada nas professoras uma responsabilidade além de suas possibilidades.

Ela relatou a preocupação em propor atividades capazes de motivar os alunos a quererem ficar nas aulas, em detrimento da aula de Educação Física, pois é, nesse momento, que as propostas ocorrem. Esta já não é uma condição justa, pois o desenvolvimento corporal e motor é inegociável e não menos importante do que o intelectual. Precisar concorrer com o tímido espaço que as

atividades físicas ainda ocupam no currículo é desleal com os estudantes e com a professora, pois sequer deveria ser considerada uma escolha a ser feita.

Vemos, ainda, que a pibidiana assumiu a responsabilidade de “dar conta” de lacunas do processo de aprendizagem de estudantes que há anos vinham sendo cuidados por professoras formadas, sem sucesso. Recaiu sobre ela uma falsa esperança de que, no Pibid, por meio de suas intervenções, estava a solução (simples) para uma problema de alta complexidade até então não resolvido pela escola, o do fracasso escolar. Nesse sentido, entendemos que ficam evidentes os limites do programa, que não será capaz de alterar as condições de aprendizagem das crianças se não for considerado como alternativa aliada a outras políticas de atenção às necessidades educacionais e escolares.

Os saberes produzidos nos encontros, resultados dos limites e conflitos externos e internos articulados com características e valores pessoais, bem como com os saberes acadêmicos internalizados, possibilitaram à autora ampliar o estado de consciência sobre seu próprio processo de formação. Segundo Jerebtsov e Prestes (2019, p. 681), pela manifestação da consciência, o “[...] meio torna-se situação de vida”. A vida ganha sentido, o indivíduo se conecta ao vivido e se torna sujeito concreto daquela situação.

No conjunto da narrativa e da vivência da autora, é possível percebermos que situações/momentos como o primeiro contato na escola-campo se constituíram situação de desenvolvimento e de formação, de construção de identidade docente. Esses momentos revisitados, narrados na escrita e aqui analisados revelaram uma dimensão de consciência dos processos formativos de Fernanda sobre ser professora.

Percebo que no tempo do vivido eu não tinha uma noção ampla do que realmente estava acontecendo, mas já nutria um senso de responsabilidade com o processo de ensino e de aprendizagem, algo que é característico ou esperado do ofício e identidade de uma professora. Habitava, ou passou a habitar em mim, um sentimento de pertencimento, de compromisso, e de militância com aquele espaço e, sobretudo, com os sujeitos, até mesmo com minha própria imagem. A tomada de consciência provocou modificação na minha conduta, no meu processo formativo de aprendizagem e de desenvolvimento (Brito, 2021, p. 100).

Os momentos de vivência na docência, de uma estudante de licenciatura, posteriormente revisitados e analisados, foram possibilitados no contexto do Pibid, no qual a aluna, futura docente, pôde experimentar a docência, com orientação e responsabilidade. Espaços de formação colaborativa e reflexiva foram criados no decorrer da experiência da narradora no Pibid, contribuindo para o desenvolvimento de seu ser professora.

Entendemos e percebemos que a constituição da professora se dá por meio de uma teia de relações estabelecidas com as situações vivenciadas, com os sujeitos do fazer educacional e com as significações acessadas, elaboradas e partilhadas. Essas relações são essencialmente formativas para a docente (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015). Foi nesse contexto e nessa direção que tratamos da formação de professor por meio do Pibid. Nesse processo de formação, a professora constrói sua singularidade na coletividade do fazer da profissão em todas suas complexidades, como destacado por Fontana (2000, p. 105), ao dizer “[...] somos muitas a um só tempo. E essas muitas se multiplicam, já que, sendo o que somos, somos também a negação do que não somos [...]”.

Considerações

Diferentes lições de pesquisa foram sendo percebidas por Fernanda ao rememorar, escrever e analisar suas narrativas. Percorremos os mesmos passos agora, ao escrever este artigo, pois a

análise dos excertos pode nos apontar importantes lições. A começar, destacamos a compreensão do Pibid na qualidade de processo de iniciação à docência, que promove maior tempo da licencianda no chão da escola, como o meio, e que, refratado, se torna situação social de desenvolvimento. O Pibid, como meio da formação, favorece características e particularidades como: planejamento, diagnósticos, regências, avaliação, apresentação, culminâncias, reuniões com professores, projetos próprios do fazer da professora, que se operacionalizam no cotidiano da escola. Meio que, na relação com a particularidade de cada sujeito, ganha sentidos diversos, novos e individuais e repletos do coletivo. Nesse sentido, é necessário entender a importância e a capacidade que o programa tem de promover constantes relações entre os atores do fazer educativo escolar e às licenciandas em processo de formação inicial, possibilitando eventos marcantes, episódios repletos de possibilidades e de colisões emocionais. Vemos, ainda, as bolsistas como agentes que, a partir do vivido, possibilitam repensar os currículos e os programas, os sentidos e os sujeitos da formação inicial docente no Brasil.

A primeira escola, a primeira atividade, o primeiro registro. Escolhemos este momento de iniciação para destacar algumas possíveis contribuições do Pibid, deixando transparecer como ele provocou alterações na trajetória formativa da bolsista. Vemos indícios do vivido de ontem nas vivências de agora, de formar-se e autoformar-se, na medida em que escrevemos sobre nossas histórias, as quais revisitamos, refletimos e revisamos o que vivemos. Trata-se de um exercício “[...] transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas” (Josso, 2007, p. 413). Em seu conjunto, todo este estudo pode contribuir com as pesquisas e a formulação de processo de formação inicial e continuada de professoras, sobretudo por permitir analisar e pensar a coletividade e a singularidade do ser e do fazer docente que sempre será *perejivanie* de cada autora em um dos principais palcos da docência: o chão da escola.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230095>

BARTOCHAK, Â. V.; SANFELICE, G. R. Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. 1-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5597>

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRITO, F. J. S. ***Perejivanie de iniciação à docência e narrativas (auto)biográficas***: uma pibidiana e o chão da escola. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429273896-14>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão – PIBID**. Brasília: Capes, Diretoria de Formação de Professores

da Educação Básica – DEB, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf>. Acesso em: 7 maio 2024.

CRUZ, M. N. da. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 36, p. 29-40, 2013.

DELARI JR., A.; BOBROVA PASSOS, J. V. **Alguns sentidos da palavra “pereživânie” em L. S. Vigótski**: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Umuarama: Mimeo, 2009.

FERREIRA, L. H. **Educação Estética e formação docente**: narrativas, inspirações e conversas. Curitiba: Appris, 2020.

FERREIRA, L. H.; PRADO, G. V. T.; ARAGÃO, A. M. F. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 50, p. 103-119, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-3262200000100008>

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: A consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. da. (org.). **Políticas públicas, movimentos sociais**: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 72-90.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1516-73132005000200013>

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. (org.). **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-32622000000100002>

GONZÁLEZ REY, F. Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. **Mind, Culture, and Activity**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 305-314, 2016.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018190268>

JEREBTSOV, S. Gomel – a cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: VERESK – Cadernos acadêmicos internacionais. **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: Uniceub, 2014. p. 7-27.

JEREBTSOV, S.; PRESTES, Z. O papel das vivências da personalidade na instrução (no caso de estudos da psicologia). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 679-692, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2019.v24.27867>

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. A importância do conceito de *perejivanie* na construção de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 363-373, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>

LOCATELLI, C. A implantação do PIBID em Tocantinópolis: enfrentando o desafio da formação docente no Norte do Estado do Tocantins. *In*: ARTIOLI, C. L.; ALMEIRA, J. S. de; LIMA, V. de A. (org.). **Contribuições do PIBID/UFT para Docência**. Goiânia: Editora da PUC Goiás: 2011. p. 259-267.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>

PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PRADO, G.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Graf, 2005.

PRADO, G. do V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 3, p. 532-547, 2018. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2018.v3.n8.p547>

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 20-33, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24115/s2446-622020151398p.20-33>

ROTTAVA, L.; NAUJORKS, J. da C. O PIBID na UFRGS: um percurso de formação inicial de professores. **Dimensões Docentes**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 21-30, 2024.

SANTOS, J. B. dos; LOCATELLI, C.; OLIVEIRA, M. A. G. de; VIEIRA, F. P.; PAULA, A. P. M. de. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no campus de Tocantinópolis e a experiência do subprojeto Pedagogia: algumas especificidades. *In*: SANTOS, J. B. (org.). **Iniciação, formação e atuação docente: experiência do Pibid Pedagogia da UFT Tocantinópolis**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 23-32.

SANTOS, J. M. N. dos; ALVES, G. B. Pibid: novo formato, velhas ideias. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12272>

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

VERESOV, N. Perekhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. **Cultural-Historical Psychology**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 129-148, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24234/miopap.v17i1.365>

VIGOTSKI, L. S. A questão do meio em Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: Papers, 2018.

Recebido em 15/12/2023

Versão corrigida recebida em 28/04/2024

Aceito em 30/04/2024

Publicado online em 13/05/2024