

**(AUTO)BIOGRAFIA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO ÂMBITO
DO PIBID-UVA**

*(AUTO)BIOGRAPHY AND INITIAL TEACHING TRAINING PROCESSES IN
PIBID-UVA*

*(AUTO)BIOGRAFÍA Y PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL EN EL ÁMBITO
DEL PIBID-UVA*

Maria Rongirlene Oliveira do Nascimento

E-mail: rongirlene@gmail.com

Graduada em Pedagogia – UVA

Andrea Abreu Astigarraga

E-mail: andrea_astigarraga@uvanet.br

Pós-Doutora em Educação-UFRN

Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA

Eunice Andrade de Oliveria Menezes

E-mail: eunice.menezes@ufca.edu.br

Doutora em Educação-UECE

Universidade Federal do Cariri-UFCA

RESUMO

Objetiva-se com o estudo discutir o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no percurso (auto)biográfico da primeira autora, esforço teórico que envolveu o âmbito pessoal e acadêmico dessa trajetória. A experiência ora relatada nesse Programa se inscreve no âmbito do subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, no período de 2013 a 2018. O texto é introduzido com breve histórico do PIBID, onde se anunciam suas bases legais e as inspirações que modelaram o Programa. Metodologicamente, o estudo se sustenta na pesquisa (auto)biográfica, nomeadamente, em Passeggi (2004), Nóvoa (2010), Josso

185

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 185-216,

dezembro, 2020

ISSN: 2177-8183

Como referenciar os textos desta edição:

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

(2010), Lima (2015) e Abrahão (2016). Ao articular o campo da formação docente com a possibilidade de (auto)biografar determinados períodos formativos de vida da primeira autora, questiona-se a formação docente, arraigada em fundamentos positivistas, que a afastam do real sentido desse processo. Faz-se isso ancorando-se em expoentes do campo da formação de professores, por exemplo, Pimenta (2004), que *abre* a discussão criticando o praticismo que contorna geralmente a atividade do estágio; Nóvoa (2009), que defende uma formação docente erguida no interior da profissão; Tardif (2012), que elucida a multidimensionalidade dos saberes docentes e Franco (2015), debatendo tema afim, ou seja, os saberes pedagógicos necessários à formação e prática docente. Conclui-se que o PIBID foi relevante na formação pessoal e acadêmica ora narrada, assim como a pesquisa (auto)biográfica na produção do estudo. Sugerem-se, por fim, novos estudos que manifestem histórias de superação mediadas por instrumentos democráticos que possibilitem o processo de mobilidade social.

Palavras-chave: (Auto)biografia. Formação Inicial. PIBID-UVA

ABSTRACT

The aim of the study is to discuss the role of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships - PIBID in the (auto) biographical path of the first author, a theoretical effort that involved the personal and academic scope of this trajectory. The experience now reported in this Program is part of the Pedagogy subproject of the Vale do Acaraú State University - UVA, from 2013 to 2018. The text is introduced with a brief history of PIBID, where its legal bases and the inspirations that are announced shaped the Program. Methodologically, the study is based on (auto) biographical research, namely in Passeggi (2004), Nóvoa (2010), Josso (2010), Lima (2015) and Abrahão (2016). When articulating the field of teacher education with the possibility of (self) biographing certain formative periods of life of the first author, teacher education is questioned, rooted in positivist foundations, which distance it from the real meaning of this process. This is done by anchoring itself in exponents of the field of teacher education, for example, Pimenta (2004), who opens the discussion by criticizing the practicalism that generally bypasses the activity of the internship; Nóvoa (2009), who defends a teacher education built within the profession; Tardif (2012), which elucidates the multidimensionality of teaching knowledge and Franco (2015), debating a related theme, that is, the pedagogical knowledge necessary for teacher training and practice. It is

186

concluded that PIBID was relevant in the personal and academic formation now narrated, as well as (auto) biographical research in the production of the study. Finally, new studies are suggested that reveal stories of overcoming mediated by democratic instruments that enable the process of social mobility.

Keywords: (Auto) biography. Initial formation. PIBID-UVA.

RESUMEN

Se objetiva con este estudio discutir el papel del Programa Institucional de Becas para la Iniciación de la Docencia – PIBID en la trayectoria (auto)biográfica de la primera autora, esfuerzo teórico que envolvió el ámbito personal y académico de ese recorrido. La experiencia ahora relatada en ese Programa se inscribe en el ámbito del subproyecto de Pedagogía de la Universidad Estadual Vale do Acaraú – UVA, en el período de 2013 a 2018. El texto es introducido con breve histórico del PIBID, donde se anuncian sus bases legales y las inspiraciones que modelaron el Programa. Metodologicamente, el estudio se sustenta en la pesquisa (auto)biográfica, a saber, Passeggi (2004), Nóvoa (2010), Josso (2010), Lima (2015) y Abrahão (2016). Al articular el campo de la formación docente con la posibilidad de (auto)biografar determinados períodos formativos de vida de la primera autora, se cuestiona la formación docente, arraigada en fundamentos positivistas, que la separan del sentido real de ese proceso. Eso se hace ancorándose en exponentes del campo de la formación de profesores, por ejemplo, Pimenta (2004), que *abre* la discusión criticando el practicismo que contorna generalmente la actividad de la práctica; Nóvoa (2009), que defiende una formación docente erguida en el interior de la profesión; Tardif (2012), que esclarece la multidimensionalidad de los saberes docentes y Franco (2015), debatiendo tema afín, o sea, los saberes pedagógicos necesarios a la formación y práctica docente. Se concluye que el PIBID fue relevante en la formación personal y académica ahora narrada, así como la pesquisa (auto)biográfica en la producción de este estudio. Finalmente, se sugieren, nuevos estudios que manifiesten historias de superación mediadas por instrumentos democráticos que posibiliten el proceso de movilidad social.

Palabras-claves: (Auto)biografía. Formación Inicial. PIBID-UVA.

INTRODUÇÃO

Como referenciar os textos desta edição:

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

Spivak (2010) pergunta: “Pode o subalterno falar?”. A intenção deste artigo é mostrar que sim, através da (auto)biografia de uma pessoa que saiu da miséria na infância e acessou o ensino superior. O acesso à universidade é fundamental para a mobilidade social. E o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, dentro da universidade, é um programa fundamental para tal processo, pois oportuniza a formação apoiada na relação teoria e prática, além de uma bolsa de aprendizagem, subsídio imprescindível para os universitários oriundos das classes populares.

Na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) observa-se que a maioria dos jovens universitários (as) são oriundos predominantemente da Região Norte do Estado do Ceará, do semi-árido, de famílias de pequenos agricultores, cujos pais tiveram pouco acesso à escolarização e com média de cinco filhos. “Os estudantes universitários representam uma nova realidade porque conseguiram superar as gerações anteriores e acessaram o ensino superior” (ASTIGARRAGA, 2009, p. 05).

Sabe-se que nos cursos de ciências sociais e humanas a maioria dos seus alunos são oriundos da escola básica pública, o que pode ser explicado pelos níveis *menos pretensiosos* de pontuação exigidos por ocasião do vestibular, ou pelo fato de que se realizam muitas vezes em um único turno, permitindo aos seus alunos permanecerem no mercado de trabalho enquanto estudam. No entanto, os cursos considerados de maior prestígio e realizados em tempo integral têm seus alunos, majoritariamente, originados de escolas particulares (Idem, Ibidem).

A Constituição de 1988 traz aspectos significativos para a educação superior. Por exemplo, o Art. 208, inciso V, que trata do dever do estado para

com a educação. Esse inciso afirma que o dever do estado será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Parece evidente que a concepção predominante aqui é a dos dons e aptidões naturais, de inspiração liberal (BISSERET, In: DURANT, 1979). Nesse caso, só chegariam aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística os sujeitos dotados de faculdade e inteligência superiores (Idem, ibidem).

Desde que foi instituído em 1808, o ensino superior constituiu-se quase como um monopólio das classes dominantes econômica e politicamente. O ensino superior quando foi instituído no Brasil constituía importante capital de distinção social e somente com a reforma de 1968, com a instituição de universidades em todas as unidades da federação e aumento do número de matrículas, outras classes sociais puderam vislumbrar possibilidades de acesso a esse nível educacional. Para o filho do pobre, a *passagem* do mundo escolar de nível médio para o mundo universitário é complexa e afeta sobremaneira a subjetividade desses sujeitos (PORTES, 2006, p. 222).

Sabe-se que o PIBID, desde 2009, vem oportunizando a vários acadêmicos saírem dos bancos da universidade e pôr em prática as teorias apreendidas no interior dessa instituição, devidamente articuladas à prática concreta que se desenrola no seio das escolas, com apoio de uma bolsa de aprendizagem. O PIBID tem como objetivo qualificar a formação inicial dos acadêmicos nos cursos de licenciatura, fomentar práticas docentes nas escolas da rede pública, de maneira contextualizada e interdisciplinar. Pois:

Pensar em uma nova epistemologia para a produção do conhecimento é pensar em uma nova forma de conhecer e se autoconhecer. Isso pressupõe repensar a prática pedagógica, já que entendemos que ela se constrói na relação que o docente estabelece com o conhecimento na sua prática educativa (CAMPANI; ASTIGARRAGA, 2013, p.23)

E nesse sentido, traçar o percurso no PIBID e o significado na trajetória acadêmica é:

Um aspecto essencial do procedimento interativo da formação pelas histórias de vida reside no reconhecimento - ao lado dos saberes formais e externos ao sujeito aos quais visa a instituição escolar e universitária -, dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional (MOMBERGER, 2008, p.94).

O PIBID tem como amparo legal a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL/MEC, 1996), a Lei nº 11.273/2006 (BRASIL. Ministério, 2006) e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, CÂMARA, 2010). Ele nasce com o escopo de fomentar a iniciação à docência, com vistas ao aperfeiçoamento da formação de professores, em nível superior, e com foco no melhoramento da qualidade da Educação Básica pública brasileira.

Tal programa, apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo Ministério de Educação – MEC e pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que, por sua vez, foi sancionada pelo Decreto N°. 6755/20096 (BRASIL. CONSELHO, 2009), foi implantado na Universidade Vale do Acaraú– UVA por intermédio do Edital N°02/ 2009.

Os princípios epistemológicos do PIBID sofreram inspirações de Nóvoa (2009), especificamente, quanto à possibilidade de se estruturar uma formação docente embasada em práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. Para o autor, uma formação baseada nessa perspectiva precisa ser “construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 218), isto é, fundamentada em contribuições de ordem científicas, pedagógicas e técnicas, porém, tendo à frente os próprios professores, principalmente, os mais experientes.

Portanto, o PIBID inserido no curso de Pedagogia da UVA ratifica essa perspectiva de formação, pois aproxima os licenciandos da realidade objetiva que professores e alunos vivenciam no cotidiano da escola, mas também para além de seus muros, haja vista que o próprio Programa fomenta projetos interdisciplinares que propiciam a construção do conhecimento em outros espaços, para além do escolar.

Compreendemos que a formação do professor na universidade requer práticas inovadoras. Tais práticas são aqui compreendidas como aquelas que rompem com o paradigma da racionalidade técnica, baseado, entre outros aspectos, em lógica disciplinar e na transmissão de conteúdos dogmatizados. Em contrapartida, tais práticas docentes oportunizam a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de posturas investigativas, autônomas e críticas, mediante a participação ativa dos estudantes universitários (CAMPANI; ASTIGARRAGA, 2013, p.23)

A breve exposição que se fez até agora, aclarando aspectos básicos do PIBID, abre espaço para que se possa (auto) biografar parte significativa do percurso formativo da primeira autora, que teve esse Programa como referência inquestionável em sua formação para a docência, exercício que se fará em momento posterior do texto. Portanto, o principal objetivo desse artigo

é traçar a (auto)biografia pessoal e acadêmica de uma bolsista egressa do PIBID, no período de 2013.1 a 2018.2.

Feitas as primeiras contextualizações, elucida-se o encadeamento do texto, que está organizado da seguinte forma: além desta seção introdutória, se discute, na próxima, a formação docente com âncora em autores que são referência nesse campo, nomeadamente Pimenta (2004), Nóvoa (2009), Tardif (2012) e Franco (2015); Seguidamente, traz-se alguns pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto) biográfica, com âncora, especialmente, em Passeggi (2004), Nóvoa (2010), Josso (2010), Lima (2015) e Abrahão (2016).

Posteriormente, concatenam-se duas seções que tratam do percurso formativo do sujeito já acenado, tanto no campo pessoal quanto na futura atuação profissional. Por fim, trazem-se considerações que, à guisa de desfecho do estudo, dizem das aprendizagens singulares de tal sujeito, erguidas em seu processo de formação, momento em que se destaca, mais uma vez, o PIBID como ambiência formativa vital nesse processo.

Formação de professores

Muito embora, os estágios de docência, sendo obrigatórios e necessários, permitam ao professor pôr em prática as teorias adquiridas durante a formação inicial, todavia, não garantem a segurança do *saber fazer*, já que, geralmente, consistem em breves observações e práticas superficiais, na tentativa de chegar o mais próximo possível daquilo que os professores praticam em sala de aula.

Durante os estágios acadêmicos no curso de pedagogia, na maioria das vezes, orienta-se pelas teorias, mas, quando os estudantes se deparam com a realidade concreta que se dá na escola, principalmente nos limites da sala de aula, ficam perplexos, inseguros, sem saber como acionar o corpo teórico e *transformá-lo* em prática, ou seja, não sabem como fazer acontecer a tão debatida *práxis*.

Essa discussão é recorrente em diversos autores, por exemplo, Franco (2015), que tem destacado o sentido de saberes pedagógicos como aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas, colocando-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, de maneira a articulá-la à teoria. No entanto, a mesma autora reconhece que

Um dos grandes desafios da formação de professores, portanto, tem sido a articulação entre teoria e prática, considerando-se a insuficiência da perspectiva técnica, que separa e fragmenta a realidade da práxis, valorizando apenas a tecnologia da prática, seu observável, seu aparente, o visível. Nesse sentido [...] é somente mediante a crítica, em especial a reflexão crítica, que será possível estabelecer as mediações entre teoria e prática. (FRANCO, 2015, p. 609)

Nessa direção, Tardif (2012, p.241-241), propõe certas mudanças nas concepções e nas práticas em relação à essa formação. Sendo assim, o autor faz três considerações básicas. Em primeiro lugar, reconhecer os professores como sujeitos de conhecimentos, com direito a falar sobre sua própria formação, onde quer que ela aconteça. Em segundo lugar: se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão, e dela oriundos, então a formação deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Em terceiro lugar: a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares.

Pimenta (2004), por seu turno, ressalta a relevância do estágio na formação para a docência. Contudo, para a autora (2004, p.41), o reducionismo dessa atividade ante “[...] às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional dos docentes”. Dessa forma, a cisão entre a teoria e a prática empobrece as práticas pedagógicas. Diante disso, a autora ressalta que os estágios são a relação entre teoria e prática, os quais não poderiam estar separados. De acordo com Pimenta (2004, p.43).

[...] o papel da teoria seria iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise [...] uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade [...] já a prática, educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições.

Indo ao encontro de tais ideias, Menezes (2017) entende que a composição teoria-prática concorre para o aprimoramento da *práxis* pedagógica porque “essa relação [...] só tem sentido se encontrar ressonância na vida prática, na vida dos homens, nos significados que eles constroem sobre suas relações no mundo” (MENEZES, 2017, p. 246).

Portanto, na formação de professores, se faz necessário compreender o conjunto de práticas que englobam os saberes que o profissional utiliza no seu espaço de trabalho no sentido de *saber ser* e *saber fazer*, em uma perspectiva que se adeque aos conhecimentos, atitudes e competências, o que de acordo com Tardif, (2012, p.255) é chamado de “[...] epistemologia da prática profissional, do *saber*, *saber ser* e *saber fazer*”.

Nessa perspectiva, a finalidade da prática profissional seria descobrir os saberes, entender como são integrados, com vistas a compreender a natureza destes, além do papel que desempenham nos processos de trabalho docente no que dizem respeito à identidade profissional dos professores.

Segundo Lopes, (et. al. 1998, p.27): “[...] a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais pela experiência prática, e a ação prática orientada”. Disso, vale questionar o que seria teoria e o que seria prática? De acordo com Pimenta, (2004, p.43):

O papel das teorias é iluminar, oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. Já a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relação com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas relações.

Portanto, especificamente sobre o estágio, a mesma autora (PIMENTA, 2004, p.36) entende que ao fazer referência à prática como imitação de modelos: “[...] o estágio reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

Faz-se necessário, portanto, no *lugar* de professores em formação, refletir sobre como a prática docente vem se desenvolvendo, lançar novos olhares sobre tais práticas, buscando formas de, quando da atuação docente, torná-las mais interdisciplinares, isto é, alicerçadas em saberes docentes que, tal como nos diz Tardif (2012, p. 223), se consolidam em [...] “construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações,

racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Ou seja, não basta exercer a docência. Há que fazê-la com clareza de intencionalidade, de forma contextualizada, teorizada e, sobretudo, politizada.

Por isso mesmo, Nóvoa (2009) tece críticas aos *modelos* de formação de professores afastados da profissão docente, de suas rotinas e culturas profissionais. Para o autor, a formação docente precisa ser vivenciada *dentro* da profissão. Diante de tal *reclame*, e, nomeadamente, em face da experiência que se vivenciou no subprojeto do PIBID/Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, entende-se que (auto)biografar tal processo seria a escolha metodológica mais acertada para este estudo, uma vez que tal esforço envolve, para além do âmbito acadêmico, o campo da *pessoalidade* (NÓVOA, 2009).

Assim, na próxima seção tratar-se-á da metodologia do estudo, que foi ancorado na pesquisa (auto) biográfica; em tópicos posteriores, de forma interrelacionada, apresenta-se o percurso formativo de uma das autoras deste escrito, tanto no campo pessoal quanto em sua experiência de formação no âmbito do PIBID.

Pesquisa (auto)biográfica e formação docente

Se as atividades educativas que se edificam no campo da formação e da prática docente são, eminentemente, mobilizadoras de uma pluralidade de dimensões co-presentes em quem aprende, os registros que exprimem a plurifuncionalidade da formação contínua são fundamentais para denotar o

ponto de vista do sujeito em formação, como afirma Josso (2010). E nisso se justifica a escolha pela pesquisa autobiográfica, aporte metodológico que subsidia este escrito, e do qual se apresentam características básicas nesta seção.

Em relação a (auto)biografia e à educação, Lima (2015) entende que “[...] as pesquisas acerca das histórias de vida na formação de professores apostam no potencial da escrita de si para a compreensão dos processos de formação dos sujeitos” (LIMA, 2015, p. 26). Ou seja, pesquisar *com* os professores é diferente de pesquisar *sobre* os professores.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2010) ratifica o papel da abordagem biográfica no sentido de que a própria pessoa que se forma é que necessita elaborar um processo de compreensão sobre seu percurso de vida. Portanto, “a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 2010, p. 154-155. Grifos do autor).

Logo, a pesquisa (auto)biográfica, no entender de Passeggi (2004), estrutura-se em torno de dois eixos consagrados: “O primeiro utiliza-se de fontes biográficas como método de pesquisa, e o segundo é o que recorre às narrativas biográficas e (auto)biografias como prática de formação e de intervenção educativa” (PASSEGGI, 2004, p. 23).

Para entender o conceito de narrativas (auto)biográficas é importante descrever que o uso de fontes (auto)biográficas como método de pesquisa é o eixo com mais tradição, pois, como aponta Passeggi (2004, p.31-32) “Seu

interesse consiste em se debruçar sobre a história de vida do narrador, considerando-o como agente e paciente das interações sociais”.

Astigarraga (2013), por seu turno, fortalece essa constatação ao afirmar que na pesquisa (auto)biográfica, toma-se a perspectiva do indivíduo sobre a realidade social, valorizando seu próprio olhar sobre o contexto em que está inserido, o que, dialeticamente, se pauta em suas interações interpessoais.

Vale ressaltar que, as narrativas (auto)biográficas, segundo Passeggi (2004), permitem fazer a inclusão das histórias de vida, assim como seus fragmentos, através da oralidade ou da escrita, e, também por meios de gestos, expressões faciais, dentre outros.

Além disso, pode-se identificar no entendimento de Abrahão (2016), o sentido das narrativas de formação enquanto metodologias de investigação e práticas formativas no âmbito do Método (Auto) biográfico, uma vez que: “Em educação, esse entendimento é inspirado pela própria denominação dessa atividade [...] cuja intencionalidade é a formação em processo investigativo, em especial na formação inicial/ou continuada de professores [...]”. (ABRAHÃO, 2016, p.29).

Porém, não se deve deixar de refletir sobre a auto identidade, em se tratando do projeto reflexivo do “eu”, conforme Delory-Momberger (2008) citada por Abrahão (2016) que, tratando de uma hermenêutica da narrativa (auto)biográfica, afirma que esta pode “[...] efetivar-se por meio da constituição de uma inteligibilidade biográfica”. (ABRAHÃO, 2016, p. 30). Ou seja, justamente a maneira de se debruçar e se aprender, com e sobre a própria história de vida, dando significado importante para a futura atuação docente.

Sendo assim, para Derouet (1988), citado por Abrahão (2016, p.30), a identidade profissional docente “é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial, e [...] por toda a profissionalidade do professor”.

Dessa forma, entende-se que o processo de iniciação que se viveu enquanto acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú, assim como as experiências reflexivas desenvolvidas na escola e na universidade, por meio do PIBID, são apenas o princípio de um processo inacabado, que se dará, permanentemente, ou seja, por toda a vida, tal como ensina Freire (2011).

Na presente seção fundamentou-se teoricamente a pesquisa (auto)biográfica, abordagem metodológica que ancora o estudo. Na próxima, se tratará da dimensão pessoal da formação de uma das autoras, processo esse que transporta uma *teoria da personalidade* inserida no interior de uma *teoria da profissionalidade*, como afirma Nóvoa (2009).

Meu percurso formativo pessoal

Esta parte do texto revela o percurso que tenho feito durante minha formação como pessoa. Ela se faz importante pelo fato de que, em sua globalidade, as narrativas compreendem e articulam períodos da existência do sujeito que *se narra*, reunindo eventos considerados formadores (JOSSO, 2010).

Eu poderia descrever vários aspectos que têm sido relevantes na minha trajetória de vida, um tanto difíceis, mas que não me impediram de dar

prosseguimento ao meu percurso. Minha primeira dificuldade no âmbito pessoal foi ter ficando órfã de pai, muito cedo. Como éramos cinco irmãos, minha mãe passou por muitas dificuldades. Porém, a família do meu pai se preocupava muito com nossos estudos.

Quando eu tinha entre 6 e 8 anos, lembro de dois momentos que me marcaram muito. Primeiro, quando eu morava em Angicos, no Município de São João do Jaguaribe, Ceará, no ano de 1986, uma enchente destruiu minha casa, que era de taipa (barro). Não tínhamos quase nada, mas o pouco que tínhamos foi embora. Então fomos morar na casa de parentes, enquanto as águas baixavam e meu avô reconstruía a mesma casa, colocando palhas no lugar do barro, que a enchente levou.

O outro momento dilemático que vivi com minha família foi um incêndio, que aconteceu no ano de 1987. Nunca se soube como o incêndio começou, mas, fiquei chocada quando vi minha mãe gritando, querendo entrar na casa em chamas, para salvar, pelo menos, uma máquina de costura.

Dessa vez, fomos morar embaixo de uma árvore, que ficava em frente à casa que havia sido destruída pelo fogo. Não sobrou nada, ficamos morando ali por alguns meses, enquanto amigos e familiares ajudaram a construir outra casa de taipa. Formaram uma espécie de mutirão e, finalmente, tínhamos onde morar, mais uma vez.

Confesso que frequentava a escola para garantir pelo menos uma refeição. Eu não gostava de estudar, mas nunca tirava nota baixa. Devido às constantes dificuldades que enfrentava, eu faltava muito às aulas, e acabava

sendo reprovada por isso. Uma das minhas professoras fazia o que podia para que eu não reprovasse. Atualmente, ela é diretora escolar, pessoa muito querida e respeitada pelo seu trabalho. Ao invés de ir à escola, eu preferia trabalhar como doméstica, em troca de alimento, na casa de pessoas que tinham melhores condições de vida que a minha.

Até os meus quatorze anos de idade, experimentei aprovações e reprovações na escola. E então, um dia, eu decidi sair de casa. Minha mãe resistiu, mas acabou permitindo que eu fosse trabalhar como doméstica para ajudar minha família. Minha mãe iniciou outro relacionamento, e desta união teve dois filhos, com seis anos de diferença entre estes. Os dois meninos nasceram com deficiência. Ela estava morando em Boa Vista, município de São João do Jaguaribe. Nesse período, trabalhei como empregada doméstica e cuidadora de idosos. Aos quinze anos de idade, mudei para Fortaleza, e continuei trabalhando como doméstica e depois como diarista.

No período em que estava trabalhando, costumava ler os jornais dos patrões, mas só para ver o horóscopo do dia. Foi assim que acabei despertando para simulados de concurso, e percebi que eu poderia buscar um emprego através dos estudos, pois, até então eu não tinha emprego, e sim, trabalho. Tive consciência disso, quando professores do Pró-Jovem explicavam a diferença e eu entendi que o trabalho que vinha fazendo não iria me garantir direitos trabalhistas, muito menos, qualidade de vida. Fiquei sem frequentar escola dos 14 até os 28, pois não tinha tempo para estudar, devido o trabalho.

No ano de 1996, conheci meu marido, com quem tenho uma união estável até hoje. Em 2001, tive meu primeiro e único filho. Quando voltei a

estudar, meu filho era pequeno, ele tinha oito anos de idade. Vivi outro grande desafio: meu marido não queria aceitar o fato de eu voltar a estudar.

Então, quando eu morava em Fortaleza, no ano de 2008, surgiu a oportunidade de fazer o Pró-Jovem Urbano, que concedia o benefício de uma bolsa no valor de 100 reais. Outra facilidade era que o Pró-Jovem funcionava perto de minha casa. A idade limite para ingressar no Programa era de 28 anos, e eu completaria 29 anos dois meses depois. Mesmo assim, consegui acesso ao Programa. Daí não parei mais de estudar! Mas, foram momentos difíceis, pois eu trabalhava o dia todo e ia direto para as aulas. Quase não tinha tempo para conviver com meu filho; quando eu saía de casa, ele estava dormindo; quando eu chegava da escola, ele estava dormindo.

Entretanto, consegui concluir o Ensino Fundamental e não desisti por aí. Eu queria mais! Queria avançar para outros níveis de estudos. Uma das minhas professoras, de língua portuguesa, um dia disse para turma: “Vocês precisam prestar atenção e aproveitar essa oportunidade, pois lá fora há gente se preparando para tomar a vaga de vocês no curso superior”. Isto me estimulou a manter o foco nos meus objetivos de avançar nos estudos.

Meus colegas de turma riam quando ouviram a frase da professora porque não acreditavam que seriam capazes de estar em uma Universidade. Eram pessoas que também tinham histórias de vida difíceis, como a minha. Havia na sala, pessoas com dilemas distintos: mães com filhos pequenos, sem ter com quem deixá-los enquanto estudavam, marido preso, jovens usuários de droga, com ficha criminal. Muitos voltaram a estudar considerando o benefício mensal de 100 reais. Continuando minha reflexão sobre o que a professora

falou, confesso que fiquei inquieta com aquelas palavras. Então concluí o Ensino Fundamental e fiz inscrição no Supletivo, no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA.

No ano de 2011, enfrentamos mais um período difícil. Meu marido teve que vir embora para Tapuruaba, distrito de Sobral, sua terra natal, em busca de realizar seu sonho, ou seja, trabalhar por conta própria em um ponto comercial: um bar, quase lanchonete, que hoje é nossa principal fonte de renda. Enquanto ele veio organizar isso, eu fiquei com nosso filho, em Fortaleza, pois queria concluir o Ensino Médio e tinha compromisso com minhas patroas, não poderia romper o contrato de trabalho, de uma hora para outra.

Coloquei meu filho em uma escola particular, em tempo integral, um pouco antes do meu marido vir embora, em 2010. Iniciei a rotina de todos os dias deixar meu filho na escola e seguir para o trabalho. Depois do trabalho, ia para a escola onde frequentava o Supletivo. No final do dia, buscava meu filho na escola onde ele estudava. Devido a essa rotina estressante, meu marido propôs levar nosso filho para a cidade onde ele estava morando, enquanto eu terminava meus estudos em Fortaleza. Então, por quase um ano, via meu filho de 15 em 15 dias. Foi a pior fase da minha vida!

Esse afastamento e a tristeza me estimularam a concluir o Supletivo do ensino médio antes do previsto. No ano de 2011 fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e adiantei quatro disciplinas. Para concluir, fazia duas provas por semana, foi tudo muito rápido, e, assim, concluí o ensino médio em 06 de fevereiro de 2012.

Finalmente, pude vir morar em Taperuaba e ficar junto de meu filho e meu marido. Passei por uma fase de adaptação ao novo lugar onde vim morar. Eu não conhecia ninguém. Outra dificuldade era que, se antes eu não tinha emprego, naquele momento, eu também não tinha nem trabalho para recomeçar a vida! Portanto, trabalhar na cozinha do bar, para ajudar o meu marido, foi a única alternativa de trabalho que me coube, e continua sendo até hoje.

Ainda no ano de 2012, tive a oportunidade de fazer o Pré – Vestibular, na escola estadual Cesário Barreto, situada no distrito de Taperuaba. Foi um cursinho de 23 dias, mas que fez muita diferença para minha aprovação. Mais uma vez um professor teve o papel fundamental em meu processo formativo, porque eu tinha muita dificuldade em redação, e ele me ajudou muito com seus esclarecimentos.

No ano de 2013, fui aprovada no vestibular do curso de pedagogia da UVA, na vigésima oitava colocação. Fui aprovada na primeira tentativa! Uma vitória! No entanto, surgiu um impasse familiar: meu marido me pressionou para escolher entre a faculdade e a família, ou voltar para Fortaleza. Não considerei a proposta, continuei meu trajeto na universidade. Atualmente, mesmo que ele não aceite muito bem que eu continue estudando, pois acredita que a nossa renda no bar-lanchonete é o suficiente para nosso sustento e garantia de futuro, ele, de certa forma, tem me apoiado. Tento explicá-lo que eu não quero passar o resto da minha vida em uma cozinha, sabendo que posso ter outros horizontes. Penso que o fato de ele não ter estudado muito, não lhe permite perceber e entender o valor dos estudos na vida de uma pessoa.

Em minha formação, nunca me contento em simplesmente frequentar e concluir as disciplinas curriculares. Também me dedico às atividades extra-curriculares e tive a oportunidade de participar de eventos acadêmicos, apresentar pesquisas, na UVA e em outras universidades, dentro e fora do Estado do Ceará. Vale ressaltar que, antes de ingressar na universidade, eu nunca havia saído do estado do Ceará. Foram experiências riquíssimas porque conheci pessoas e culturas diferentes.

Meu percurso formativo no PIBID-Pedagogia da UVA

Minha expectativa era tão grande para ingressar no PIBID, que esperei quase todo o ano de 2016. Participei do processo seletivo, que inicia com a carta de interesse, seguindo com a análise do *Currículo Lattes* e do histórico acadêmico, com ênfase no Índice de Rendimento do Aluno (IRA). O resultado do edital n. 42/2015, saiu em 14/10/2016. Iniciei as atividades que envolvem um dos objetivos do PIBID, ou seja, qualificar a formação discente inicial e fomentar práticas docentes, sempre de maneira contextualizada e interdisciplinar, levando para escolas públicas conteúdos condizentes com a realidade.

De acordo com Menezes (2017), o bolsista de iniciação à docência (ID) começa a se expor à prática da docência induzida pelo PIBID em determinados momentos da aula ou mesmo em atividades culturais ou recreativas da escola. Nesse processo “inevitavelmente o ID estará exercitando o pensamento reflexivo acerca dos desafios, dilemas e prazeres da profissão docente” (MENEZES, 2017, p. 90).

E isso é feito por nós, bolsistas do PIBID, pois, observamos, planejamos e, de certa forma, exercitamos a prática, acompanhados por coordenadores de área, pelo professor supervisor (PS), o professor (a) de sala. Este, faz suas observações em relação às nossas práticas, que posteriormente serão analisadas, discutidas de maneira coletiva pela equipe do PIBID. Nesse sentido, aceno a Lopes (et. al. 1998, p.27) ao afirmar que “[...] a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais pela experiência prática, e a ação prática orientada”.

Além disso, há o acompanhamento mensal, pelo coordenador institucional do PIBID, que planeja e organiza atividades formativas, tais como, projetos de pesquisa, planos de trabalho voltados a práticas de sala de aula, eventos acadêmicos que enfocam o PIBID e sua relevância etc.

Diante disso, posso afirmar que o PIBID/UVA se constitui importante projeto no qual qualquer acadêmico que tem a oportunidade de se inserir, consegue ampliar seus conhecimentos pedagógicos através de pesquisas e formações que exigem ações refletidas em nossas práticas, algo que não acontece apenas nos bancos da universidade, nas disciplinas que integram o currículo acadêmico.

É de extrema importância narrar as práticas que vivenciei no PIBID, pois durante as observações e intervenções no *chão da escola*, presenciei algumas situações as quais me deixaram apreensiva, em relação a prática profissional futura. Em relação a isso, registrei em meu diário de campo um fato que chamou minha atenção, ou seja, a professora que ministrava a aula já havia relatado as dificuldades que um dos alunos vinha enfrentando em sua

aprendizagem, e nesse dia observei que o referido aluno ficou sentado o tempo todo ao lado da professora. Com isso, percebi que ser um bom profissional é também estar atento às dificuldades de seus alunos e procurar ajudá-los da melhor maneira possível.

Assim, registrei em meu diário de campo por várias vezes a forma como a professora conduzia a aula, demonstrando segurança no que estava fazendo e domínio com os conteúdos utilizados. Percebi então que a o trabalho docente exige muitas reflexões sobre suas práticas e de como elas poderão ser desenvolvidas, principalmente diante de alunos com problema de audição, visão, etc. Apreendi, assim, que ser um bom profissional é também estar atento às dificuldades, necessidades e potencialidades dos alunos, procurando ajudá-los da melhor maneira possível.

Práticas pedagógicas, pesquisa e extensão

Nesta seção, vou destacar as atividades que desenvolvi coletivamente, sob orientação da professora supervisora do sub-projeto pedagogia – UVA, considerando um dos principais ensinamentos de Paulo Freire: *Ninguém aprende sozinho. Todos aprendemos em comunhão*”.

a) A primeira atividade que destaco é um PLANO DE AULA, cujo título é: *Trabalhando a Solidariedade na Escola*. Este plano de aula estimulou o valor da solidariedade na sala na escola. Foi oportunidade para expandir o significado real da palavra, pois a escola é um espaço de construção da democracia e igualdade. Como afirma Zabala (1998) “[...] entendemos por valores os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um

juízo sobre as condutas e seu sentido; as atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira, ou seja, é a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados”. A METODOLOGIA seguiu uma sequência didática: 1º Momento: Contação de história “A formiga e a Neve”. 2º Momento: Roda de conversa para instigar os alunos sobre os valores, com ênfase na solidariedade, com perguntas sobre o que eles viam no cotidiano como ato solidário; 3º Momento: interpretação da história através de perguntas na caixa mágica, apresentando imagens com atitudes de solidariedade humana; 4º Momento: Dinâmica solidária: brincadeira onde as crianças foram motivadas a dividir uma fruta com o colega; organização das crianças em duplas, entrega de um prato coberto, contendo apenas uma fruta para cada dupla, solicitação para que as crianças retirassem a cobertura do prato; Neste momento esperei a atitude das duplas, despertando para a atitude de solidariedade em dividir a fruta com o colega.

b) A segunda atividade que destaco é um PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA, cujo Título foi: VISLUMBRANDO O FOLCLORE E ETERNIZANDO NOSSAS RAÍZES. A temática Folclore se faz importante trabalhar no contexto escolar por ser a representação da cultura popular, que sempre deve ser lembrada, valorizada e celebrada por seus diversos saberes e por ser a caracterização de nossa identidade sociocultural, como afirma Saintyves citado por Fernandes (2003, p.41) “o folclore é a ciência da cultura tradicional nos meios populares dos países civilizados”. O projeto Folclore se desenvolveu de forma lúdica, interdisciplinar e contextualizada, dividindo a temática em quatro momentos, sendo eles: 1-CONTEXTO HISTÓRICO E ADIVINHAÇÕES; 2-

LENDAS E MITOS 3-SUPERSTIÇÕES E DITADOS POPULARES 4-CANTOS E DANÇAS.

c) A terceira atividade inerente às atividades do programa foi um MINI CURSO VI PIBID-UVA, com o Título: O uso de materiais concretos como estratégia facilitadora para o ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O principal objetivo foi apresentar a utilização de materiais concretos no ensino de matemática, enfatizando que o trabalho com materiais concretos pode contribuir para relacionar mais facilmente os conhecimentos matemáticos do cotidiano das crianças, pois podemos confeccionar os materiais juntamente elas, como forma de estimular a criatividade, como também fazer com que elas se sintam protagonistas do processo ensino aprendizagem e, com isso, proporcionar um ensino matemático de forma lúdica, já que a matemática é vista como algo difícil e, acredita-se que quando trabalhada de forma mais dinâmica, pode-se tornar um ensino prazeroso, e conseqüentemente, contribuir para uma boa aprendizagem.

O Mini-curso foi realizado através de atividades lúdicas, distribuídas em dois momentos: 1º Momento: Apresentação do conteúdo, dos materiais concretos para se trabalhar matemática, através de slides. Materiais estruturados que apresentam ideias matemáticas definidas, tais como o ábaco, material dourado, o geoplano, o material *cuisenaire* e o Tangran. Materiais não-estruturados: bolas de gude, tampinhas de garrafas, palitos de sorvetes. Estes não têm função determinada e seu uso depende da criatividade do aluno; 2º Momento: A utilização dos materiais construídos.

a) Além das atividades internas inerentes ao PIBID, tais como o plano de aula e o projeto de intervenção, destaco a atividade que envolveu pesquisa e

extensão. Foi a apresentação de trabalho científico no Encontro de Jovens Investigadores-JOIN, com o Título: DIÁRIO DE BORDO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS ACADÊMICOS NO ÂMBITO DO PIBID. O objetivo do trabalho foi descrever e analisar a importância dos registros nos diários de bordo, no caminhar da formação docente.

b) Outra atividade de extensão originada dos estudos coletivos foi apresentação de trabalho na VII Semana da Pedagogia da UVA, com o título: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA E DO PIBID-PEDAGOGIA. O trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, do tipo descritiva, visando compreender o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos da turma do 3ª ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Sobral-Ceará. A partir das observações participantes dos bolsistas, complementadas por uma entrevista com a professora titular da sala observada, realizamos uma análise dos tipos de avaliações da professora, em contrapondo com a proposta do Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício (auto)biográfico ora desenvolvido, cabe ressaltar que espaços como o Supletivo e o Centro de Formação de Jovens e Adultos–CEJA, geralmente considerados como ambiências formativas inferiores, foram muito importantes para o acesso ao ensino superior de um sujeito em condições múltiplas de vulnerabilidade e subalternização, isto é: mulher, pobre e cerceada pela desigualdade social. O acréscimo de uma visão mais ampla, crítica e reflexiva, o respeito às diferenças, a não generalização de ideias e a força

210

mediadora do diálogo foram importantes contributos do PIBID na formação acadêmica e pessoal ora narrada, subsídios esses alcançados na elaboração e aplicação de projetos nas escolas parceiras, por intermédio do Programa.

A narrativa (auto)biográfica de uma pessoa socialmente subalternizada, que diante de várias adversidades concluiu o ensino superior, apoiada em um programa que visa fomentar o interesse pela carreira docente, foi o eixo condutor deste escrito. Dessa forma, ao narrar analiticamente seu percurso (auto)biográfico, a estudante dá realce à influência do PIBID em sua formação acadêmica, no curso de pedagogia da UVA. Impregnada pelas memórias de superação e de sonhos sobre um futuro mais digno, a referida estudante entende que suas principais aprendizagens de formação pessoal dizem de saber lidar e superar desafios. Nesse percurso, o sujeito da presente narrativa entende que a família e a universidade são bases fundamentais para que se sustente uma formação pessoal e profissional. E nesse bojo, o pertencimento ao PIBID, como bolsista de iniciação à docência permitiu uma preparação profissional diferenciada de muitos acadêmicos que estão no curso de pedagogia.

Faz-se também necessário ressaltar a relevância da pesquisa (auto)biográfica na produção deste estudo fazendo todo sentido no exercício de (auto)biografar uma história pessoal e acadêmica, com experiências de lutas e superação, como a que se apresenta. Acredita-se que histórias como esta podem incentivar jovens, mulheres, idosos, afro-descendentes, pobres e uma infinidade de sujeitos marginalizados pelas políticas neoliberais a superar adversidades, tais como idade, atraso escolar, parcas condições financeiras,

sobreposição do sexo masculino sobre o feminino, dentre outras, e investir em seu desenvolvimento humano, lutando por seus direitos.

Percebe-se também que, a partir do conceito de inteligibilidade biográfica (ABRAHÃO, 2016), ou seja, a interpretação do sujeito sobre sua própria vida, a experiência (auto)biografada neste estudo confere ao mesmo a devida relevância no campo da formação de professores, destacando, igualmente, o mérito do PIBID como Programa de fomento à carreira docente e à melhoria da Educação Básica. Por fim, sugerem-se novos estudos que sejam reveladores de histórias de superação mediadas por instrumentos democráticos, por exemplo, políticas públicas, que *abram caminhos* possíveis para estimular a mobilidade social.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Intencionalidade, flexibilidade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**/BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna; FERREIRA, Márcia Santos. (Orgs.) - Curitiba: Editora CRV, 2016. 320p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos).

ASTIGARRAGA, Andréa Abreu. Processo de acesso, permanência e conclusão no ensino superior: de outsider a estabelecido. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 28, n. 2, p. 373-390, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/6500/5252>. Acesso em: 21 jun. 2020.

ASTIGARRAGA, Andréa Abreu; CAROLINO, Maria Fabíola; ALVES, Maria José. Perfil discente dos cursos de Direito, Enfermagem e Engenharia Civil da UVA. In: **Essentia: Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú**. Vol. 11, n. 01, jun./nov., 2009. Sobral, Ceará.

BISSERET, N.A. a ideologia das aptidões naturais. In: DURANT, J.C.G (Org.). **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20042006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Decreto Presidencial nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%2029%20DE%20JANEIRO%20DE%202009.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Diretoria de Educação Básica Presencial. Edital nº 02/2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em 06 jun. 2020.

BRASIL. Câmara Legislativa. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de jun. 2010. Seção 1, p. 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm> Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016: Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: < <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2020.

CAMPANI, Adriana; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Educação contextualizada e protagonismo juvenil: uma contribuição ao processo formativo do PIBID 2009 da UVA. In: BRASIL, Antonio Glaudenir; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa (Orgs.). **Iniciação à docência: concepções e práticas no Pibid-UVA**. Expressão Gráfica e Editora, 2013. 262p. Fortaleza:

DELORY-MOMBERGER, Cristine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Prefácio de Pierre Dominicé; Tradução de Maria da Conceição Passaggi, João Gomes da Silva Neto. - Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica - Educação).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio. & FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** - 8.ed.- São Paulo, Cortez, 2005.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley O **trabalho com narrativas na investigação em educação**. Educação em revista/ Belo Horizonte/v.31n.01/p.17-44/janeiro-março 2015.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Reflexões sobre os fundamentos do Método (auto) biográfico: inventando relações**. Perspectivas epistêmico-

metodológicas da pesquisa (auto) biográfica/ BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna; FERREIRA, Márcia Santos. (Org)- Curitiba: CRV2016. 320p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos; 1).

MAIA, Antônio Claudemir Brasil. Iniciação à docência: **Concepções e práticas no PIBID/UVA/** Antônio Claudemir Brasil Maia e Erminio de Sousa Nascimento-Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente:** um olhar sobre a experiência formativa do PIBID-UECE. 2017. 287f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

NÓVOA, Antonio. & FINGER, Matthias. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRRN, 2010.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf >. Acesso em: 02 jun. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A pesquisa (Auto) biográfica em educação:** Princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. Este trabalho retoma em parte o texto publicado com o título “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. In: Passaggi e Silva (Org.) 2010, p.103-130.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena; **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez,2004.

PORTES, É. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP— INEP, Ministério da Educação, Brasília, v.87, n.216, maio/ago. 2006.*

SPIVAK, Gayatri Chayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; marcos pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Como referenciar os textos desta edição:

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.