



## O PIBID e a construção de uma Comunidade de Aprendizagem Docente: contribuições para a formação de professores

PIBID and the construction of a Teacher Learning Community: contributions to teacher education

El Pibid y la construcción de una comunidad de aprendizaje docente: aportes a la formación de profesores

**Priscila Arte Rosa Nascimento<sup>1</sup>**

*Pedagoga e professora da SME/Niterói, RJ, Brasil*

*Recebido em: 02/09/2024*

*Aceito em: 27/11/2024*

### Resumo

O presente trabalho aborda o processo formativo de professores de História, no âmbito do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Fluminense, no Colégio Estadual Aurelino Leal (2014-2018). O objeto de estudo constituiu-se a partir das questões: como a formação inicial de professores vem sendo pensada pelas políticas públicas do século XXI? De que maneira essas políticas podem ser desenvolvidas na prática? Para responder a essas perguntas, foram situadas políticas públicas, estudadas no contexto das tensões e disputas pelos modelos de professor a se formar, para refletir acerca do ofício docente e de sua lugaridade – a escola. Por fim, os processos constituintes do ambiente formativo foram analisados a partir do conceito de Comunidade de Aprendizagem Docente.

**Palavras-chave:** PIBID. Formação de professores. Comunidade de Aprendizagem Docente.

### Abstract

The present study discusses the formative process of History teachers within the framework of the Teaching Initiation Scholarship Program (“Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”, PIBID) of Fluminense Federal University, at Aurelino Leal State College (2014-2018). The study is based on three key questions: “How has the initial teacher formation been thought by public policies, in the 21st century? How can these policies be implemented in practice? To answer these questions, we place the public policies, studied in the context of tensions and disputes, over the models of teachers to train, reflecting on the teaching profession and its place – the school. Ultimately, we analyzed the constituent processes of the formative environment, which we conceptualize as the Teaching Learning Community.

**Keywords:** PIBID. Teacher training. Teacher learning community.

### Resumen

El presente texto discutirá el proceso formativo de profesores de Historia en el ámbito del Programa de Becas para la Iniciación a la Docencia (Pibid) de la Universidad Federal Fluminense en el Colegio Estatal Aurelino Leal (2014-2018). Nuestro objeto de estudio se constituyó a partir de tres preguntas fundamentales: “¿Cómo ha sido

---

<sup>1</sup> [professorapri1205@gmail.com](mailto:professorapri1205@gmail.com) .

pensada la formación inicial docente por las políticas públicas del siglo XXI? ¿Cómo pueden desarrollarse estas políticas en el contexto de la práctica? Para responder a estas preguntas, situamos las políticas públicas estudiadas en el contexto de tensiones y disputas sobre los modelos de profesor a formar, reflexionando sobre la profesión docente y su lugar – la escuela. Por último, analizaremos los procesos constitutivos del ambiente formativo que conceptualizamos como Comunidad de Aprendizaje Docente.

**Palabras clave:** PIBID. Formación de profesores. Comunidad de aprendizaje docente

## Introdução

Este texto foi concebido a partir de reflexões acerca de uma experiência formativa, possibilitada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal Fluminense (UFF), que ocorreu no quadriênio 2014-2018 numa escola pública do município de Niterói, no Rio de Janeiro. Na ocasião investigamos os percursos formativos de um grupo de cinco licenciandos, bem como a produção curricular que se originou a partir do planejamento e desenvolvimento de atividades.

O Pibid tem sua origem no processo de reformulação de políticas educacionais brasileiras que se iniciaram no século XXI. No conjunto de normativas que o regem, evidencia-se um processo de aprimoramento do programa, de continuidades e de rupturas fruto das disputas políticas. Como afirma Ball (1994), a formulação das políticas é o momento em que se explicitam as racionalidades, as teorias de causa e efeito e os resultados esperados do desenho institucional. Esse movimento se dá por influência de um contexto que culminará na produção de documentos, com o objetivo de normatização. Dessa maneira, ao identificarmos a construção de um projeto formativo que se propõem a fomentar a indução, o apoio e o aprimoramento da formação inicial e continuada, precisamos também nos atentar ao fato de que o momento será atravessado por disputas pelos modelos formativos que poderão ser legitimados.

Nesse sentido, observamos que, no segundo governo de Lula (2007-2011), foram delineadas políticas públicas educacionais mais abrangentes e estabelecidas novas perspectivas formativas. Em 2007, o Ministério da Educação alterou a estrutura da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), atribuindo-lhe a responsabilidade pela coordenação e estruturação de um sistema nacional de formação de professores, subsidiando o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades formativas para professores, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino.

A nova CAPES teve como missão a indução e o fomento da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, planejando as ações de longo prazo para a formação em serviço; a elaboração de programas para atender à demanda por professores; o acompanhamento do

desempenho das licenciaturas nas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); o apoio aos estudos e às avaliações sobre o desenvolvimento dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, visando ao seu aperfeiçoamento e à sua melhoria.

Referente às diferentes ações e aos diversos programas governamentais desenvolvidos pelo governo federal no período, destaca-se a Política Nacional de Formação de Professores de 2009. É possível afirmar que essa política foi um significativo marco de fomento e fortalecimento de ações que objetivavam a melhoria da qualidade da formação docente, fundamentando alguns programas que já estavam em andamento, como o Pibid.

Criado com o intuito de contribuir para a formação inicial de docentes da Educação Básica, o Pibid busca incentivar projetos de intervenção no cotidiano das escolas por parte de estudantes dos cursos de licenciaturas, sob orientação de professores das universidades e das escolas públicas. Os sujeitos envolvidos no programa são bolsistas e devem assumir o compromisso de, coletivamente, elaborarem, executarem e avaliarem atividades no decorrer do projeto.

O Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2011 lançou o Pibid enquanto programa da CAPES (Brasil, 2011). Nesse primeiro documento, houve uma hierarquização dos projetos a serem contemplados com as bolsas. Seriam priorizadas: as licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia para o Ensino Médio e as licenciaturas em Ciências e Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental.

O edital também mencionou que, de forma complementar, poderiam ser contemplados projetos de licenciatura em Letras (Língua Portuguesa), Educação Musical e Artística e demais licenciaturas. Sobre isso, a sobreposição de algumas licenciaturas sobre as demais pode ter se dado pelo fato de o documento estar em consonância com estudos da época que apontavam uma grande carência de docentes em algumas disciplinas específicas. Em 2007, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho da Educação Básica (CEB) divulgaram um texto em que apontavam a urgência de se priorizarem ações voltadas para reduzir o déficit de professores de Química, Física e Matemática, sugerindo a implementação de bolsas de incentivo à docência nos moldes da iniciação científica para valorizar os futuros professores dessas áreas. Segundo o documento, essa proposta aumentaria a demanda pelos cursos de licenciatura e impactaria, diretamente, a qualidade discente. Contudo, somente em 2009 os editais de submissão de propostas voltaram-se a todos os cursos de licenciatura, sem hierarquizações, inaugurando, assim, o período de expansão e consolidação do programa, que passou a atender um número mais expressivo de licenciandos.

Em 2010, o Decreto nº 7219 expressou como objetivos do Pibid o fomento e a elevação da qualidade da formação inicial de professores por meio da contribuição para a valorização do magistério (Brasil, 2010). Além disso, ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, incentivando as escolas públicas da Educação Básica a mobilizarem seus professores como coformadores dos futuros docentes, tais licenciandos tornavam-se parte dos processos de formação inicial para o magistério e contribuíam para a articulação com a teoria.

### **O projeto institucional do Pibid da Universidade Federal Fluminense (2014-2018)**

A UFF tem participado do Pibid desde 2009. Em 2013, foi elaborado um projeto institucional do Pibid da UFF (Niterói, 2013) em resposta à nova chamada pública do governo federal. A partir das modificações propostas pela CAPES, o novo projeto acrescentou outras licenciaturas e unidades e reformulou seus princípios norteadores. Nele, foi realizada uma breve avaliação do impacto do programa para a formação inicial de professores desde o início da participação da universidade. Em seu desenvolvimento, o documento tece comentários acerca da produção bibliográfica, que foi enfatizada por ser compreendida como uma grande contribuição do programa. Para a coordenação institucional do Pibid na UFF, seu acervo bibliográfico, entre os anos de 2009 e 2012,

expressa a contribuição do programa para a qualidade da formação dos estudantes e dos professores envolvidos, visto ser um retrato dos momentos de reflexão crítica e fundamentada sobre os muitos temas que fazem parte do cotidiano profissional no magistério da Educação Básica. Até dezembro de 2012, esta compreendia 8 capítulos de livros; 9 publicações em periódicos; 26 artigos completos publicados em anais; 114 resumos estendidos publicados em atas de eventos; 19 trabalhos de conclusão de curso (entre eles 2 dissertações de mestrado); 40 guias de ensino (contendo planos de atividade, exercícios sugeridos e orientações para a elaboração de materiais didáticos); 4 jornais escolares com tiragens bimestrais de 500 exemplares; 512 comunicações em eventos acadêmicos e científicos internos e externos à Universidade (Niterói, 2013, p. 15).

Ao avaliar o impacto do programa na UFF, reconhecemos que o documento apontava para a posição firmada pelas escolas participantes de se constituírem enquanto um campo de produção de conhecimento e qualificação do trabalho dos professores formadores ao possibilitarem o conhecimento da realidade escolar. Além disso, identificamos a dinamização do espaço escolar a partir da abertura de laboratórios de ciências, salas de informática e outros ambientes inovadores, propiciando a formação continuada e em serviço dos supervisores, além de motivá-los a melhorarem sua qualificação

profissional, na busca de cursos de pós-graduação. Esse entendimento foi, mais tarde, referendado no relatório de 2014 sobre atividades desenvolvidas:

O início das atividades do Programa nas escolas confronta com os limites teórico-práticos dessa operação: a percepção das razões da escola, sua lógica irreduzível a outras lógicas, que é preciso conhecer se se pretende dialogar com ela; a elaboração de uma ideia básica segundo a qual a escola é uma instituição criadora de conhecimento e produtora de uma cultura *sui generis*, e não mera instância de aplicação e reprodução de conhecimentos externamente produzidos; o desenvolvimento de uma sensibilidade e um apetrechamento conceitual indispensável à compreensão dessa cultura escolar... Pouco a pouco a escola se firma no imaginário dos sujeitos oriundos da universidade como esfera dotada de uma existência própria, autônoma em relação à universidade, correspondente à missão particular de que foi social e historicamente investida (Niterói, 2014, p. 18).

Em relação aos cursos e aos bolsistas de iniciação à docência, foi atribuída ao Pibid a possibilidade do reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica; a diminuição da evasão e o aumento da procura pelos cursos de licenciatura; a elevação da autoestima dos licenciandos; a instituição de novos debates sobre currículos nas licenciaturas, metodologias e tecnologias; a formação profissional de professores para uma realidade social complexa, multidimensional e profundamente impactada pelo conhecimento científico e pelos meios de comunicação.

Após a avaliação das produções do programa, o texto do projeto justificou sua continuidade na UFF a partir de um breve diagnóstico acerca do contexto educacional do Rio de Janeiro, destacando a urgência de se valorizar a profissão docente, de forma a incentivar jovens a cursarem as licenciaturas, e de preparar esses jovens para o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas. Essa justificativa foi ao encontro dos objetivos do programa, sobretudo ao acusar números relacionados à carência de professores na região onde estão localizadas as unidades da UFF que desenvolveriam ações do projeto.

### **O subprojeto de História do Pibid da UFF (2014-2018)**

Pode parecer pouco, ou talvez abstrato e não mensurável, mas a cultura da universidade talvez não conhecesse, até então, uma política clara e eficaz de fomento ao ensino e à formação; pelo menos não tão clara e eficaz quanto a que se verifica em relação à pesquisa, ou mesmo à extensão. No Curso de História da UFF, a procura dos estudantes pela bolsa PIBID supera outras procuras, tornando-se uma evidência que algo novo ocorre no *campus*. Para além da procura, as experiências vividas nas escolas são narradas e debatidas no dia-a-dia da universidade, nas salas de aula ou fora delas. Enfim, no caso da UFF, talvez não haja um curso de licenciatura que esteja hoje fora do Programa, após o sucesso da sua primeira edição (Niterói, 2014, p. 23).

Em consonância com o projeto institucional do Pibid da UFF, em 2013 foi elaborado o planejamento das ações do subprojeto de História para o quadriênio 2014-2018. Referente às suas especificidades, verificamos a ampliação do subprojeto de forma significativa a partir da expansão do número de bolsas. Quando comparado aos demais subprojetos da UFF no período, o subprojeto de História ocupou o segundo lugar na distribuição de bolsas, atendendo a um total de 64 estudantes.

Almeida e Dezemone (2015) destacam três aspectos fundamentais no plano de trabalho do Pibid de 2014 para a proposta do subprojeto de História: a orientação dos bolsistas de iniciação à docência, a parceria com os professores supervisores e o acompanhamento das atividades realizadas nas escolas parceiras. Em 2014, o subprojeto do Pibid de História da UFF contava com 12 escolas participantes, subdividas em grupos, sob a coordenação de quatro coordenadores. Cada uma das escolas participantes imprimiu sua marca no subprojeto de História. Em consonância com o projeto institucional da UFF e com as diretrizes do subprojeto de História, as atividades desenvolvidas eram bastante diversificadas, incluindo um conjunto de vivências didático-pedagógicas plurais e significativas para o ensino de História.

### **O Pibid de História da UFF no Colégio Estadual Aurelino Leal (2014-2018)**

Ball (2016), em sua pesquisa sobre a relação entre as políticas e as práticas, demonstrou as diferentes formas pelas quais as políticas educacionais podem ser colocadas em prática, a depender das características das escolas. Se não nos atentarmos para isso, podemos acabar por negligenciar “o fato de que as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas” (Ball, 2016, p. 35).

Ao situarmos o Pibid de História da UFF em um espaço-tempo, procuramos conhecer características relevantes do contexto delimitado que possibilitaram o desenvolvimento da experiência formativa e evidenciar que a singularidade da implementação desse programa em um lugar específico, o Colégio Estadual Aurelino Leal, foi possível devido da implementação desse programa em determinada escola foi possível devido ao movimento criativo e original de materialização das políticas formativas em vigência, realizado pelos sujeitos da comunidade escolar em diálogo com a universidade.

O Colégio Estadual Aurelino Leal (CEAL) é uma escola pública, pertencente à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. No período compreendido pela pesquisa (2014-2018), o Ensino Médio era ofertado no turno da manhã, o Ensino Fundamental, no turno da tarde, e a Educação de Jovens e

Adultos, no turno da noite. Por ser bastante tradicional no município de Niterói, o CEAL era uma escola procurada tanto por estudantes de Niterói quanto por aqueles de municípios adjacentes, e sua proximidade com a UFF proporcionava o estabelecimento de parcerias entre a universidade e a escola. Licenciandos de vários cursos e de diversas universidades também buscavam a escola para realizar atividades de estágio curricular obrigatório e pesquisas. Pibidianos de diferentes áreas também eram aceitos no CEAL e os licenciandos eram bem recebidos pelos estudantes e pela equipe diretiva. No início do subprojeto de História, contávamos com cinco pibidianos. Eles foram inseridos em quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, alcançando com suas atividades 142 estudantes da escola.

As vivências do subgrupo de História do Pibid da UFF, a partir de 2014, envolveram atividades de inserção e acolhimento, monitoria e acompanhamento pedagógico. Entre os combinados do grupo, foi estabelecido um encontro semanal para avaliação e planejamento das atividades propostas. Dele participavam a professora supervisora e os licenciandos. Esses encontros iniciavam com a leitura coletiva de trechos do livro “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire (2019) . A escolha do livro deu-se pela necessidade apresentada pelos licenciandos de estabelecermos princípios para o projeto do Pibid de História no CEAL que fossem comprometidos com uma educação crítica, emancipadora e democrática.

Os encontros de avaliação e planejamento destinavam-se a oportunizar aos licenciandos um tempo para realizarem suas considerações acerca do seu processo formativo, no contexto de interação com os estudantes da escola básica e com o professor supervisor. Diante das urgências impostas pelo cotidiano, o currículo de História começou a ser repensado e ações coletivas começaram a ser realizadas. Assim, foi possível fazer um movimento de reflexão sobre a realidade vivenciada na escola, e alternativas pedagógicas para o ensino de História foram criadas.

Para enfrentar inúmeros desafios relacionados a uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro que recebia adolescentes e jovens, em sua grande maioria, oriundos de periferias urbanas, foram propostas práticas relacionadas ao ensino de História que dialogassem com o tempo presente. Aliás, durante todo o projeto, fomos impulsionados a trazer para a sala de aula as histórias de vida como parte do currículo, na perspectiva de uma aprendizagem narrativa (Goodson, 2019). As narrativas de vida e formação dos sujeitos que participaram da experiência contribuíram para a compreensão da conjuntura histórica, política, econômica e cultural que fundamentou o movimento de produção curricular responsável por caracterizar o Pibid de História da UFF no CEAL.

### **A produção curricular do Pibid de História da UFF no CEAL (2014-2018): a construção de alternativas**

## **pedagógicas para o ensino de História**

Durante os quatro anos do Pibid de História da UFF no CEAL, foram planejadas, aplicadas e avaliadas diversas atividades curriculares no âmbito do ensino de História. O processo de produção curricular realizado pelos sujeitos envolvidos no referido Pibid pode ser compreendido como um movimento de resistência criativa que deu origem a uma (re)invenção de alternativas pedagógicas para o ensino de História.

Nesse período, constituiu-se um acervo pedagógico e bibliográfico mediante um conjunto de fontes composto por fotos, atividades, oficinas e projetos, documentados por meio de fotografias, materiais didático-pedagógicos e descrição coletiva ou individual, realizada pelos sujeitos que as produziram e/ou vivenciaram seu desenvolvimento. Esse acervo dialoga com o contexto histórico, político e social de sua produção e apresenta as metodologias, as fontes históricas e os materiais didáticos. Vislumbramos, assim, o processo de formação inicial dos professores que se forjou na prática cotidiana, na escola, na interação com estudantes da escola básica, com outros licenciandos e com a professora supervisora, na construção dos saberes experienciais e seus desdobramentos para outros sujeitos afetados por esse movimento.

Dentre as produções que fazem parte do acervo, citamos: a “Oficina repensar”, cujos objetivos eram refletir e discutir temas da atualidade, presentes no cotidiano dos estudantes, sob uma perspectiva histórica e crítica; o “Projeto mulheres na História”, que apresentou a biografia de personagens femininas que assumiram o protagonismo na História como alternativa ao silenciamento dos livros e materiais didáticos; o “Projeto somos alguém na História: autoria e protagonismo na sala de aula”, que objetivou estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e a vida dos estudantes, incentivando processos de autoria e protagonismo estudantil; e, por fim, as “Rodas de leituras históricas”, que buscaram ampliar a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos históricos trabalhados a partir da leitura de diferentes gêneros literários em horários alternativos aos das aulas (recreio, aulas vagas, sábados letivos).

O movimento de construção do repertório de atividades originou-se na percepção dos desafios postos pelo cotidiano escolar e emergiu, quase sempre, a partir de demandas trazidas pelos estudantes, o que representa a sensibilidade dos licenciandos quanto aos anseios dos estudantes. Acreditamos que, quando as histórias de vidas atravessam o currículo, há humanização nos processos formativos, sendo esse um acontecimento contrário à cultura acadêmica/escolar, que insiste em dicotomizar vida e estudo.

O reconhecimento da autoria coletiva e do protagonismo compartilhado potencializaram os processos de ensino e aprendizagem da disciplina escolar de História. Afirmamos por processos como esses que os muitos desafios vencidos ao longo do desenvolvimento do Pibid refletiram a resistência e a esperança de construir uma educação pública democrática e de qualidade socialmente referenciada.

### **A construção de uma Comunidade de Aprendizagem Docente**

Ao longo deste texto, temos apresentado aspectos do Pibid de História da UFF no CEAL que são significativos para pensarmos sobre a viabilidade de processos de formação de profissionais docentes pelo programa. Identificamos características que, imbricadas, constituem uma possibilidade para a formação inicial (e também continuada) de professores, que conceituamos como Comunidade de Aprendizagem Docente. Faz-se necessário aqui, a partir de referenciais que a fundamentam, identificarmos os seus elementos constitutivos e pensar suas contribuições para a criação de modelos outros de formação.

Bauman (2003), ao analisar historicamente a origem, o desenvolvimento e o enfraquecimento das experiências coletivas das comunidades a partir do desenvolvimento do capitalismo industrial, afirma que os processos de individuação se intensificaram como consequência do desmoronamento da intrincada teia de relações humanas, acarretando desintegração dos laços humanos.

Ao discorrer sobre as características de uma comunidade, Bauman (2003) destaca a presença de

um entendimento compartilhado por todos os seus membros [...] esse entendimento não é uma linha de chegada, mas o ponto de partida de toda a união [...] é um sentimento recíproco e vinculante e é graças a esse entendimento que na comunidade as pessoas permanecem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam (Bauman, 2003, p. 42).

Ao pensarmos nas consequências dessa conjuntura para a educação, podemos vê-la refletida em uma individualização constante dos processos de formação, trazendo tempos de solidão para a profissão docente.

Um dos perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade, não apenas a perda de proximidade com as pessoas com quem trabalhamos e com nossos alunos e alunas, mas também a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia (hooks, 2021, p. 28).

Nóvoa (1992), ao abordar a questão da dimensão coletiva da formação de professores, cita a

importância da existência de um elo no processo formativo e defende a criação de redes de (auto)formação participada que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo, assim, a formação como um processo interativo e dinâmico.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (Nóvoa, 1992, p. 26).

Nóvoa (2017) também afirma ser necessária a construção de novos percursos formativos para a docência integrados, colaborativos e coerentes, a partir de “novos entrelaçamentos que vão muito além da tradicional relação universidade-escolas” (Nóvoa, 2017, p. 1116). Para o autor, essa relação deve ser vivida sem hierarquizações, em uma relação horizontal entre os sujeitos que a habitam, mas que precisam estabelecer vínculos a respeito do compromisso de formar futuros professores.

A experiência do Pibid consiste num projeto circular em que todos se formam, formando-se mutuamente. Não se formam, porém, para as mesmas coisas. A formação proporcionada pelas ações desenvolvidas no Pibid forma, simultânea e reciprocamente, o professor para a educação básica, o formador de professores na escola e também o formador de professores da universidade. Nesse percurso que se estende através da formação, mas para além da formação de um dos seus sujeitos, vislumbra-se um movimento de trans/formação (Andrade; Almeida; Nascimento; Araújo, 2018, p. 42).

Ressaltamos que, na Comunidade de Aprendizagem Docente estabelecida no CEAL, essa relação se estabeleceu a partir do princípio da horizontalidade, pois partilhamos o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, sem deixar de reconhecermos as diferenças de papéis a serem desempenhados por cada um. Essa concepção representa uma maneira de possibilitar que indivíduos que ocupam diferentes posições dentro das estruturas possam “partilhar ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino” (hooks, 2013, p. 173).

A favor de experiências de formação que considerem a personalidade na formação, reforçando as relações pessoa-professor e professor-pessoa, Nóvoa (2009) coloca que a profissão docente precisa se desenvolver por meio de interações sociais e, no nosso entendimento, as práticas pedagógicas se dão a partir da imbricação entre aspectos pessoais e profissionais. Por isso, faz-se urgente “retomarmos nossa

consciência coletiva do espírito de comunidade que está sempre presente quando estamos ensinando e aprendendo de verdade” (hooks, 2020, p. 29) e recuperarmos os processos de subjetivação nos desenvolvimentos formativos.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, não buscamos apresentar a experiência formativa do Pibid de História da UFF no CEAL como um modelo a ser reproduzido em outros espaços de formação, pois compreendemos que o programa, ao ser composto por diferentes sujeitos em contextos diversos, terá sempre características únicas e produções singulares. O que afirmamos aqui é que o Pibid poderá contribuir significativamente com a melhoria da qualidade da formação dos professores e da escola pública, a partir da manutenção de seus princípios e diretrizes comprometidos com a formação inicial (e continuada) de professores e com a valorização da escola pública, bem como a partir da sua manutenção enquanto uma política de formação independente das mudanças governamentais.

Os vínculos estabelecidos entre coordenador de área, professora supervisora, licenciandos e estudantes da escola básica permitidos pelo Pibid de História da UFF no CEAL proporcionaram o desenvolvimento de projetos pedagógicos criativos e autorais, a partir da incorporação das experiências sociais e das subjetividades dos diferentes sujeitos no currículo escolar. O reconhecimento dessas vidas, como presença criativa no currículo, faz com que os sujeitos tenham a oportunidade de se engajarem como pessoas no seu próprio processo de formação (hooks, 2013). Acreditamos ser urgente recuperar os processos de subjetivação nos desenvolvimentos formativos, em detrimento dos reducionismos conteudistas e metodológicos.

Uma Comunidade de Aprendizagem Docente constitui-se a partir da possibilidade de experiência formativa emancipadora, fundamentada no reconhecimento das histórias de vida e de formação de diferentes sujeitos na luta pelo não conformismo com as lógicas excludentes que permeiam a sociedade. Dessa maneira, embora a experiência formativa tenha sido vivida coletivamente, a construção de sentidos e significados são únicos e pessoais, assim como são as histórias de vida de cada um. Reiteramos a potencialidade do programa em construir paradigmas formativos que tenham como objetivo os processos coletivos acolhedores, humanizados, reflexivos, dialógicos e colaborativos, na afirmação do caráter político da profissão docente. A partir disso, em comunidade, aprendemos a caminhar nos percursos de formação docente (e por que não de vida?!) que se opõem às estruturas

preconceituosas e discriminatórias nas escolas e na sociedade, construindo, assim, no e com o cotidiano escolar, alternativas pedagógicas comprometidas com um currículo emancipador e com uma escola democrática.

## Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; DEZEMONE, Marcus. Experiência, memória e oralidade na formação docente da educação básica: perspectivas para o subprojeto de História. *In*: ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele; CABECEIRAS, Manuel Rolph de Viveiros; DEZEMONE, Marcus Ajurum de Oliveira (Orgs). **Universidade e escola formando professores de História**. São Paulo: Letra e Voz, 2015. p. 9-18.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ARAÚJO, Caroline Pereira Barros; NASCIMENTO, Priscila Artte Rosa. Trajetórias docentes no PIBID: licenciandos escrevem capítulos de vida e formação. *In*: CHINELLI, Maura Ventura; GOMES, Anne Michelle Dysman; SILVA, Dagmar de Mello; TERRA, Dinah Vasconcellos; YAMASAKI, Alice. **Experiência e sentido: formação de professores no encontro universidade-escolas**. Curitiba: CVR, 2018.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Londres, Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.

BRASIL. 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010.

BRASIL. Edital nº 001, de 3 de janeiro de 2011. Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Ministério da Educação. Capes. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jan. 2011. Seção 3, p. 19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

Priscila Artte Rosa Nascimento

NITERÓI. **Relatório de atividades do subprojeto do Pibid de História da Universidade Federal Fluminense**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014.

NITERÓI. **Relatório de atividades do subprojeto do Pibid de História da Universidade Federal Fluminense**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014.

NITERÓI. **Projeto Institucional do Pibid da Universidade Federal Fluminense**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a profissão como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Douglas Alan da Silva.