

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA PANDEMIA: NARRATIVAS SOBRE PERCURSOS FORMATIVOS

INITIATION TO TEACHING IN THE PANDEMIC: NARRATIVES ABOUT TRAINING PATHS

INICIACIÓN A LA DOCENCIA EN LA PANDEMIA: NARRATIVAS SOBRE ITINERARIOS FORMATIVOS

Patrícia Barros Soares Batista¹

Letícia Gomes Pereira²

Kely Cristina Nogueira Souto³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo tematizar os significados do Programa Imersão Docente (PID) para a formação inicial docente durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em uma escola federal de Educação Básica localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Tem-se como foco duas questões centrais: Como este espaço de formação contribui para que futuros/as docentes construam suas referências acerca do que é ser professor/a? Como se constituiu e se configurou a docência para uma futura professora ao inserir-se num dado tempo/espço escolar totalmente atípico em função da pandemia? Metodologicamente optamos pela pesquisa (auto)biográfica e, a partir das análises, argumentamos que, embora o Ensino Remoto tenha ocasionado profundos impactos em todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, a experiência de formação inicial por meio da imersão docente revela a potencialidade da educação como experiência e encontro, abrindo caminhos para um posicionamento profissional mais sensível e crítico em relação aos diferentes modos de existir no mundo. Ser professor/a é um dever, tornar-se docente é um processo permanente processo de (re)construção que se dá num continuum a partir de uma travessia rizomática, entrelaçada por várias experiências.

Palavras-chave: Programa Imersão Docente; Ensino Remoto Emergencial; Narrativa; Experiência.

Abstract

This article aims to thematize the meanings of the Teacher Immersion Program (PID) for initial teacher training during Emergency Remote Education (ERE) in a federal school of Basic Education located in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. It focuses on two central questions: how does this training space contribute to future/teachers build their references about what it is to be a teacher/a? How was constituted and configured teaching for a future teacher when inserted in a given time/ school space totally atypical due to the pandemic? Methodologically we opted for the (auto)biographical research in education and, from

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Centro Pedagógico, Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0863-5217>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7131069315861278>. E-mail: patriciab.ufmg@gmail.com

² Graduanda do curso de Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de Língua Inglesa na rede particular de ensino de Belo Horizonte. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8248-7366>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4592021428557307>. E-mail: let1g@hotmail.com

³Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Centro Pedagógico, Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3941-8581>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2158498396135657>. E-mail: kcnsouto@gmail.com

the analysis we argue that, although Remote Education has caused profound impacts on all subjects involved in the educational process, the experience of initial training through teacher immersion reveals the potential of education as experience and encounter, opening ways for a more sensitive and critical professional positioning in relation to the different ways of existing in the world. Being a teacher/a is a becoming, becoming a teacher is a permanent process of (re)construction that takes place in a continuum from a rhizomatic crossing, intertwined by various experiences.

Keywords: Immersion Teaching Program; Emergency Remote Teaching; Narrative; Experience.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo tematizar los significados del Programa Inmersión Docente (PID) para la formación inicial docente durante la Enseñanza Remota Emergencial (ERE) en una escuela federal de Educación Básica ubicada en la ciudad de Belo Horizonte, Minas Gerais. Se tienen como foco dos cuestiones centrales: ¿cómo este espacio de formación contribuye para que futuros/las docentes construyan sus referencias acerca de lo que es ser profesor/a? ¿Cómo se constituyó y se configuró la docencia para una futura profesora al insertarse en un determinado tiempo/espacio escolar totalmente atípico en función de la pandemia? Metodológicamente optamos por la investigación (auto)biográfica en educación y, a partir de los análisis argumentamos que, aunque la Enseñanza Remota haya ocasionado profundos impactos en todos los sujetos involucrados en el proceso educativo, la experiencia de formación inicial por medio de la inmersión docente revela la potencialidad de la educación como experiencia y encuentro, abriendo caminos para un posicionamiento profesional más sensible y crítico en relación a los diferentes modos de existir en el mundo. Ser profesor/a es un devir, convertirse en docente es un proceso permanente de (re)construcción que se da en un continuum a partir de una travesía rizomática, entrelazada por varias experiencias.

Palabras clave: Programa Inmersión Docente; Enseñanza Remota de Emergencia; Experiencia; Experiencia.

Introdução

Em março de 2020, a pandemia mundial de covid-19 surpreendeu o mundo fazendo com que diversos setores suspendessem suas atividades em função do distanciamento social. Todas as nações viram-se diante de uma nova e inesperada forma de vida social e foram obrigadas a ressignificar os modos de educação escolar. As práticas que emergiram do contexto pandêmico, marcadas pela ausência do contato direto no mesmo espaço físico entre professores/as e estudantes e pela gestação de novos recursos educacionais, visaram minimizar os impactos no desenvolvimento das aprendizagens por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A nova realidade instituiu, forçosamente, mudanças na rotina e dinâmica das escolas que, impossibilitadas de funcionar presencialmente, se viram obrigadas a aliarem-se ao universo virtual lançando mão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para continuar a ofertar o ensino remotamente. Se por um lado, esse novo cenário trouxe a incorporação de artefatos tecnológicos até então incipientes neste ambiente (Anjos, 2018), por outro, evidenciou o abismo das desigualdades

socioeconômicas no cenário nacional, razão pela qual grande parte da população estudantil não teve acesso à participação qualificada nas atividades escolares online (Lopes, 2020).

Considerando a centralidade da escola como um espaço formativo para discentes e docentes, a formação inicial de professores/as, convencionalmente promovida pelos cursos universitários de licenciatura no Brasil e viabilizados nas escolas de educação básica, foi diretamente impactada pela pandemia. Como contribuir para uma experiência formativa significativa diante do fechamento das instituições e da privação da vivência do cotidiano escolar? Para responder a essa desafiadora questão, as instituições responsáveis pelos programas formativos buscaram ressignificar o olhar para as novas possibilidades da formação inicial de professores/as.

Compreender a dimensão da formação docente em um território em que profundos atravessamentos sociais, culturais, econômicos e políticos ocorrem, exige um olhar atento e cuidadoso para as subjetividades dos sujeitos ali presentes, mas que, muitas vezes são negligenciadas em função das múltiplas racionalidades formativas. Trata-se, pois, de expandir os processos formativos docentes para além das prescrições e pressupostos que tenham uma previsibilidade inerte acerca das aprendizagens afluindo em caminhos rizomáticos (Deleuze & Guattari, 1995) com bifurcações múltiplas, haja vista que o formar-se professor/a é contínuo, diz mais a um processo múltiplo e imprevisível, não linear, instável e constantemente sendo reinventado do que a “um conteúdo, uma técnica, uma norma, um jeito de ser pronto e fixo” (Fernandes et al, 2016, p.227).

A formação inicial é objeto de inúmeras discussões e investigações acadêmicas e se constitui como uma etapa profissional fundamental no que tange à ampliação de oportunidades do/a licenciando/a vivenciar a práxis educacional e as várias situações que envolvem o ensino e a aprendizagem na escola. Nesse sentido, o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CP/UFMG), instituição na qual as reflexões e análises aqui propostas se baseiam, buscou, assim, como as demais instituições escolares brasileiras, adotar iniciativas com base nas TDIC durante o Ensino Remoto Emergencial vigente nos anos de 2020 e 2021. Perante essa experiência vivemos diante de inúmeros desafios e potencialidades relacionados aos processos de ensino

e aprendizagem de estudantes e aos aspectos vinculados à formação de futuros/as docentes imersos nessa nova realidade.

A proposta desse texto é abordar a formação inicial docente no contexto pandêmico buscando compreender os significados do Programa Imersão Docente (PID) para a formação inicial docente durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Apoiamo-nos nos campos de estudos que centram a atenção na compreensão das ações e concepções de formação de professores/as, como os desenvolvidos por Diniz-Pereira (2014), Faria e Menezes (2020), Fernandes et al (2016), Nóvoa (1995), Schön (1998), Tardif (2006), Perrenoud (1999), Almeida e Biajone, 2007, entre outros, a partir da interlocução com as perspectivas pós-estruturalistas e educação (Deleuze & Guatarri, 1995), com o campo da experiência (Larrosa, 2002) e da narrativa como um laborioso processo de produção de enredos (Teixeira & Pádua, 2018) que dizem de nós e das relações com os muitos outros modos de existência no mundo.

Pensar nos percursos formativos docentes por meio da teorização do vivido e do narrado auxilia-nos a compreender “os processos, as circunstâncias, as contingências e opções historicamente presentes nos modos de viver, de sentir e de pensar dos indivíduos e grupos” (Teixeira & Pádua, 2018, p.260). Formar-se docente é exercitar a “imaginação sociológica (Mills, 1975), é esperar (Freire, 1992), escavar e tentar compreender a as singularidades e pluralidades dos indivíduos no mundo “por meio de ações e práxis individuais e coletivas, nos tempos cotidianos e no transcurso de suas vidas em comum” (Teixeira & Pádua, 2018, p.260). Os viveres docentes, a tessitura das circunstâncias, das escolhas e contingências conformam uma potente experiência no mundo daqueles que, ética e politicamente escolhem esse caminho.

A experiência é aqui compreendida como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p.21). Os encontros, desafios, dúvidas, dificuldades, potencialidades, alegrias, prazeres, dores, angústias e esperanças da docência compõem um mosaico experiencial na experiência de ser professor/a. A escola se configura, portanto, como um lugar privilegiado da experiência.

Com essas ideias de fundo, tecemos as reflexões formuladas a partir do diálogo com pensadores que nos inspiram e provocam a pensar nos possíveis (des)caminhos da

docência inicial, com recorte temporal focado na pandemia. Dividido em 5 partes, além desta introdução, o texto começa situando o Programa Imersão Docente (PID) que visa contribuir para a formação de estudantes da UFMG, em seguida buscamos fazer uma interlocução com diferentes estudos do campo da formação docente em diálogo com o conceito deleuziano de rizoma e com o conceito de experiência do filósofo espanhol Jorge Larrosa. Posteriormente, apresentamos ao leitor uma breve explanação sobre uma das ações realizadas no processo formativo de monitores atuantes no PID durante o ano de 2020. Apresentamos reflexões oriundas da narrativa autobiográfica da segunda autora deste artigo, que vivenciou seu processo de formação docente no período da pandemia, entendendo que narrativas são da ordem da vida, são da ordem da expressividade ao envolverem linguagem, gesto, palavra. Concluindo, apresentamos algumas considerações que fecham o texto, mas que não o finalizam, haja visto o caráter de inacabamento e sempre abertura ao aprimoramento do escrito.

Programa Imersão Docente: percursos formativos na Educação Básica

No cenário das práticas de formação docente, é importante destacar, segundo Faria (2018), que, desde 2007, são defendidas ou adotadas no Brasil ideias relacionadas à “residência pedagógica”, à “residência educacional” ou à “residência docente”. Nesse contexto, o PID configura-se como uma proposta diferenciada de articulação entre a educação básica e a formação inicial de profissionais da educação. O Programa Imersão Docente engloba projetos de formação docente e profissional destinados aos estudantes das licenciaturas e dos demais cursos de graduação da UFMG cuja atuação profissional poderá se dar em ambientes educativos escolares. É uma ação que tem como propósito promover a formação de profissionais por meio de sua imersão no contexto de uma escola de ensino fundamental, com o exercício de atividades conexas ao cotidiano escolar e com a vivência de tempos e espaços que promovem a reflexão coletiva sobre essas atividades.

A Proposta Político Pedagógica do Centro Pedagógico da UFMG, compreende a escola como “tempo-espço de formação humana, isto é, de construção coletiva, vivência e ampliação das experiências sociais, históricas e culturais para todos os membros de sua comunidade” (Faria & Menezes, 2020).

No ano de 2011 o Programa Imersão Docente surgiu no intuito contribuir para o fortalecimento das bases de uma política de formação docente na UFMG de modo a “institucionalizar o papel da escola como espaço de formação docente. Tratou-se da implementação de uma política de formação que alia as reflexões acadêmicas e os desafios cotidianos de uma escola de educação básica” (Ricci & Souto, 2013, p. 2).

A história do programa começou no mesmo ano em que se instituiu o currículo de Tempo Integral no CP. Inicialmente intitulado Residência Docente, foi implementado em caráter experimental pela UFMG. No final de 2013, o Residência Docente foi renomeado para Projeto Imersão Docente, para que sua proposta não fosse confundida com uma concepção de “residência” que envolveria a formação continuada de professores a partir do início de 2014⁴. A proposta do Projeto Imersão Docente apontava como objetivo geral “contribuir para a formação de professores e profissionais que atuarão no contexto escolar, a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico, no Ensino Fundamental, nas suas dimensões teóricas e práticas” (Centro Pedagógico, 2013, p. 7).

O PID propõe-se a criar uma conexão entre a formação inicial de professores para a educação básica fortalecendo a integração entre o Centro Pedagógico e os institutos, faculdades e escolas que formam professores/as na UFMG. Ao estreitar a ponte entre o ensino superior e a educação básica, o programa favorece a realização das três dimensões fundamentais para o desenvolvimento de competências específicas que se integram e complementam na ação docente, como preconiza a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as diretrizes para a formação inicial de professores para a educação básica, a saber: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (Brasil, 2019).

Na proposta pedagógica do Programa Imersão Docente, a experiência e a reflexão sobre essa experiência se configuram como base de uma educação que concebe educandos e educadores como sujeitos de sua formação e este processo se dá permanentemente. Para atender a esse tipo de demanda, o Centro Pedagógico conta com um corpo profissional constituído por equipes do Setor de Formação Docente e

⁴ De acordo com Correia (2020), essa nova proposta denominou-se “Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG”, um curso de especialização para docentes da rede pública de ensino.

Profissional, docentes orientadores e profissionais da Pedagogia e do Serviço Social vinculados ao Setor de Coordenação Pedagógica da escola. Para além de ser considerada como “tema” passível de estudo e reflexão em instâncias coletivas de formação no âmbito do programa, esta ação, assume, também, “uma natureza sigilosa que precisa ser bem cuidada no diálogo com profissionais específicos” (Faria & Menezes, 2020, p.10). Assim, o PID potencializa a abertura de veredas para o afluir de percursos de formação inicial de professores para a educação básica, situando a escola como lugar formativo privilegiado, para a prática da docência e para a pesquisa.

Formação docente e experiência

No Brasil, desde a década de 1970, um percurso de pesquisas no campo da formação de professores vem sendo traçado e problemas são apontados, tal como afirma Diniz-Pereira (2014). Os anos 1990 são marcados por um grande interesse da academia pela temática. Os diversos estudos realizados desde então têm assinalado questões persistentes ao longo do tempo. Segundo Diniz-Pereira (2014), destacam-se as fragilidades no que diz respeito aos fundamentos teóricos com pouca nitidez acerca do conhecimento produzido na pesquisa; fragilidades metodológicas como a falta de clareza quanto ao objeto de estudo e aos fundamentos da abordagem qualitativa

Diante disso, as pesquisas têm destacado a importância do desenvolvimento de investigações que possam contribuir para minimizar tais fragilidades. As análises possibilitam pensar no investimento e na qualidade da investigação acadêmica sobre a formação de professores, reconhecer lacunas existentes e contribuir para sua superação. Os estudos têm voltado à atenção para o papel das universidades e das escolas nos processos de formação dos professores.

A prática por si só não supre o domínio de conteúdos de forma satisfatória, tampouco oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para começar a ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem profissional (Misukami, 2004, p. 311).

Um aspecto central na formação de docentes diz respeito às relações entre teoria e prática, que estão intimamente imbricadas no fazer docente e, nesse sentido, a imersão dos graduandos na prática pedagógica, encontrando ali um lugar para experienciar os desafios e as potencialidades do processo educativo e os atravessamentos que essa experiência oportuniza, é fundamental. Segundo Larrosa (2017, p.05), a experiência é o que dá sentido à educação: “Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” . Nesse sentido, educar é possibilidade de transformar o ato de educação em experiência que nos permita “liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa além do que vimos sendo” (Larrosa, 2017, p.05). Essa concepção amplia a liberdade de pensar a educação e de pensar a nós mesmos/as como educadores/as

Os atravessamentos pela experiência são, sem dúvida, uma dimensão fundamental no processo contínuo do ser professor/a. A experiência é aqui compreendida na perspectiva de Larrosa (2002) que afirma que a experiência é tudo aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Importante destacar que “tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (Larrosa, 2002, p.21). Benjamin (1991), já ressaltava a carência de experiências que caracteriza o mundo, tendo em vista que muitas coisas se passam, mas a experiência tem sido cada vez mais rara na nossa sociedade contemporânea. A experiência não é algo da ordem da objetivação, é da ordem dos atravessamentos, por isso, não se pode didatizá-la:

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, não sabemos o que é, às vezes canta (Larrosa, 2017, p.05).

Pensar a formação docente a partir da perspectiva da experiência, não diz respeito a uma sobreposição da prática sobre a teoria, tendo em vista que a experiência é encontro e definir o sujeito da experiência não significa pensar neste como um “sujeito passional”, “incapaz de conhecimento” (Larrosa, 2017, p.30). É pertinente pois, reconhecer que o conhecimento não se dá sob a forma de informação, o conhecimento se dá pela ordem

dos acontecimentos que nos passam, requerendo um “gesto de interrupção” (Larrosa, 2017, p.25) que mobiliza a parar para pensar, olhar, escutar e pensar de um modo menos acelerado que permita o sentir, que permita sorver os detalhes do vivido, suspendendo a opinião, o juízo, o automatismo da ação, cultivando “a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro [...] dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2017, p.25).

Tradicionalmente, a formação de professores no Brasil é compreendida a partir de dois momentos específicos: “a formação inicial, desenvolvida nos cursos de licenciatura no âmbito de instituições de ensino superior e a formação continuada ou permanente, estabelecida em cursos profissionalizantes” (Fernandes et al, 2016, p.218). Há, ainda, um campo de debates sobre os limites dessa fronteira inicial na formação de professores, pois entende que o percurso estudantil contribui para o olhar e tornar-se docente.

Neste trabalho, compreendemos a relevância de todos esses campos de estudos e entendemos que o formar-se professor/a é travessia, movimento contínuo e inacabado, “porque está sempre dialogando com o fora, e o fora, o mundo como sentimos hoje está em movimento, mudando sempre” (Fernandes et al, 2016, p.226). A formação de professores/as, assim, não está sempre em instruir previamente, mas, em sensibilizar pelo meio, pelas condições diversas (e muitas vezes adversas) de atuação, pelos sujeitos com os quais os encontros e as aprendizagens se darão em via de mão dupla, sempre.

O processo formativo deve abrir possibilidades para que o/a docente que está se formando abra-se a vivenciar a escola como uma potente experiência. Segundo Perrenoud (1999), os/as professores/as devem ter uma preparação para uma prática reflexiva, inovadora e cooperativa, tendo em vista serem mediadores/as e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação. É fundamental que o/a futuro/a profissional pense nas possibilidades de fomentar o exercício do pensamento entre os estudantes e, ele próprio, também se indague constantemente, buscando transformar os esquemas de pensamento estabelecidos nas instituições de ensino. Assim, a formação inicial docente requer o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento e como produtores de saberes (Almeida e Biajone, 2007).

Baseamo-nos no princípio de que a atuação docente em qualquer estágio deve se basear na reflexão, na sensibilidade, na experiência. A docência é um devir. Nenhum/a educador/a nasce pronto/a, vai se constituindo permanentemente na sua travessia formativa, construída na tessitura do encontro consigo e com o outro. Aspectos que precisam ser fortalecidos e incorporados às práticas educativas, tendo em vista que vivemos em um mundo que carece, cada vez mais, da humanização dadas as lacunas criadas pelo nosso tempo. Para Krenak (2020), o nosso tempo é especialista em criar ausências.

Ausências do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande [...]. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história (Krenak, 2020, p.13).

Para que seja possível contribuir para a formação de educandos/as críticos/as e sensíveis é importante que se compreenda que esse processo não se concretizará numa educação para o conformismo com o mundo atual, e sim numa educação voltada à liberdade e à autonomia. Uma educação que “adie o fim do mundo”. Sem sensibilidade, afeto e respeito certamente não haverá mais sentido nas relações e o esvaziamento da vitalidade no mundo será certo.

Nesse sentido é fundamental uma reflexão profunda a respeito da formação inicial de docentes. Acreditamos nas potencialidades do paradigma de formação de professores/as como sujeitos intelectuais e reflexivos (Schön, 1992), cuja identidade é construída ao longo da trajetória docente (Nóvoa, 1995) no qual os saberes experienciais devem ser fortalecidos e valorizados (Tardif, 2006). Dessa forma, objetiva-se desenvolver nesse estudo um entendimento acerca da formação de professores, abrangendo sua construção histórica, social e política, apontando as suas limitações e possibilidades.

A formação inicial de sujeitos atuantes na educação deve se pautar também em uma concepção de pensamento educativo inspirada em arranjos de criação, abertura para

a invenção, encontros consigo e com o outro num processo contínuo e permanente de (re)construção de saberes, pensares e sentires, cartografando circuitos e abrindo novas veredas para “passagens, um fluir intenso; linhas potencializadas que se tornam atos educativos relacionantes” (Silva & Fornari, 2018, p. 164).

Os processos formativos docentes devem ir além do que é prescrito e pressuposto acerca das aprendizagens, um caminho já consolidado e inegavelmente relevante, mas, acreditamos que por tratar-se de um processo atravessado pelas subjetividades, o percurso formativo da docência, deve embasar-se na criação de rizomas (Deleuze & Guattari, 1995) que “crescem pelas intercessões, nos entres, nos meios; nem início nem mesmo fim, preservando, todavia, centelhas de natureza original de cada parte” (Silva & Fornari, 2018, p. 165).

Tornar-se professor é, antes de tudo, fazer travessias, cartografar afetos, traçar “linhas de fuga e intensidade” (Deleuze & Guattari, 1995, p.19). Por isso, é urgente construir outros sentidos para a formação docente. E, nessa busca por trilhar rotas outras que permitissem cartografar experiência, afetos e memórias, no ano de 2020 empreendemos a produção coletiva de um livro fazendo ecoar as vozes de docentes em formação inicial vivenciando algo inédito na história mundial: a pandemia de covid 19. Tal ação visou conjugar o verbo esperar no campo educacional, em um momento em que o medo, a morte e a desesperança assolavam o mundo.

Imersão docente e pandemia: desafios e possibilidades diante do intempestivo

No âmbito da formação inicial docente um referencial prático vem se constituindo a partir da articulação com as memórias docentes enquanto discentes, que contribui na construção de sentidos e significados sobre a docência e na imersão na Educação Básica no que diz respeito aos diferentes âmbitos: didáticas, metodologias e estágios curriculares supervisionados, por exemplo. No que diz respeito a programas oficiais de formação de professores/as é consensual que a iniciação à docência potencializa as experiências formativas por meio da imergência no ambiente escolar.

A inserção de licenciandos/as no cotidiano escolar e à valorização da profissão docente são temáticas que estão no centro das políticas nacionais para a formação inicial (Brasil, 2002; Souza, 2016). A articulação promovida pelo PID entre a graduação nas mais diferentes áreas da UFMG e a escola básica do Ensino Fundamental, cumpre um relevante papel na formação inicial de licenciandos/as e contribui para a formação em desses futuros profissionais. Mas, afinal, como essa imersão ocorreu durante a pandemia de covid-19?

Ao nos depararmos diante da intempestividade de uma pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, algo até então nunca imaginado na nossa história recente, inicialmente vimo-nos paralisados/as, imobilizados/as pela angústia, pela insegurança e pela dor diante do imprevisível. Aos poucos, buscamos nos ancorar dando as mãos e buscando alicerce na conjugação do verbo esperar. Esperando aprendemos a caminhar por entre trilhas complexas e desconhecidas. Paredes, lousa, giz, carteiras, contato pele a pele, sons, cheiros, interações face a face potentes entre crianças e adultos. Como tudo isso caberia numa tela? Não. Não caberia. Não coube. Mas coube outras tantas coisas: novas formas de aprendizagens, trocas, escuta, fala, sentimentos, reuniões em salas virtuais, atividades síncronas, assíncronas, sites, blogs, podcasts, jogos e atividades *on-line*, apresentações em *powerpoint*, vídeo, áudio, enfim, novas formas de interação mediadas pela tela, novas possibilidades de construção do conhecimento, novos modos de ressignificação das conexões afetivas.

O tempo-espaco físico da escola foi substituído pelo ambiente virtual⁵, através da plataforma Moodle⁶ atividades síncronas e assíncronas compunham o novo currículo em ação da escola e a formação humana assumiu uma intencionalidade pedagógica, traduzindo-se em princípios e objetivos dos processos de ensino-aprendizagem mediados pelos/as docentes em meio à todas as intempéries e inúmeras demandas que a virtualidade impôs. Diante de tudo isso, como humanizar a formação dos/as estudantes que atuavam

⁵ Diferentemente da realidade de grande parte do país, no Centro Pedagógico, a comunidade estudantil recebeu apoio tecnológico e suporte por parte da instituição, o que viabilizou a participação de grande parte dos/as estudantes do Ensino Regular.

⁶ Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/centro-pedagogico-da-ufmg-retoma-atividades-por-meio-do-ere>

como monitores/as no Programa? Como dar continuidade ao processo interrompido no dia 20 de março de 2022?

No caso específico do Centro Pedagógico, quando as atividades escolares estavam suspensas no período anterior à regulamentação do Ensino Remoto Emergencial⁷, a centralidade dada aos processos de formação docente de estudantes que atuavam na escola incidia na perspectiva de uma formação humana, com foco nas trocas afetuosas e acolhedoras, na escuta atenta e no olhar presente.

Ao nos depararmos com a novidade estarrecedora que paralisou a sociedade mundial no primeiro trimestre de 2020, muitos desafios se colocaram diante de nós: Como continuar a caminhada formativa dos/as monitores/as já iniciada presencialmente? Como (re)construir saberes sobre a prática, de maneira reflexiva, mesmo estando momentaneamente distante dela (dada a pausa emergencial dos estabelecimentos de ensino)? Como protagonizar a travessia no processo educativo quando tudo era incerteza, medo e angústia? Que modelo de formação seria possível naquele momento em tudo era novo e desafiador para todos? O cenário perturbador no qual estávamos imersas/imersos nos impulsionou, então, a agir com coragem para esperar. Assim, no mês de abril de 2022 retomamos os encontros formativos semanais buscando responder tais questões e, como as aulas estavam suspensas sem previsão para serem retomadas, iniciamos o processo de escrita que resultou em uma publicação sobre o processo de imersão na própria experiência. Intitulado Educação inclusiva: memórias e percursos⁸, os/as graduandos/as que atuavam no 1º ciclo de formação humana sob a orientação da primeira autora deste trabalho, foram convidados a revisitarem o que fora vivenciado ao longo da trajetória como estudantes da Educação Básica e desde o início do período letivo presencial do corrente ano. A reflexividade, a sensibilidade e o olhar crítico e questionador foram os elementos norteadores da produção, haja vista que a docência é

⁷ A regulamentação do Ensino Remoto Emergencial na UFMG ocorreu no mês de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/wp-content/uploads/2022/01/DiretrizesERE.pdf>

⁸ Disponível em: https://www.cp.ufmg.br/wp-content/uploads/2023/05/Educacao_Inclusiva_PID_CP_UFMG_compressed.pdf
Disponível em: https://www.cp.ufmg.br/wp-content/uploads/2023/05/Educacao_Inclusiva_PID_CP_UFMG_compressed.pdf

um processo essencialmente dialógico e demanda-nos ação e reflexão constantes, sendo a práxis o que define os seres humanos.

Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 1987, p. 121).

Essa foi a proposta de produção reflexiva visando contribuir para a formação de graduandos/as atuantes como monitores/as do Programa Imersão Docente das turmas do 1º ciclo, no decorrer do ano de 2020. Por determinação do comitê covid-19 da UFMG, as práticas presenciais tiveram que ser suspensas. O momento representou uma oportunidade para refletirmos sobre o nosso fazer docente, constituído antes mesmo de pensarmos na docência como um caminho profissional. Assim, a partir de relatos autobiográficos, em que se entrelaçam as experiências dos/as graduandos/as na educação básica, sua vivência na Universidade e os desafios e afetos vividos no Centro Pedagógico, seja nos momentos presenciais realizados em fevereiro e março de 2020, seja na atuação remota, todos/as os/as graduandos do PID 1º ciclo participaram da produção da obra.

A partir de um intenso processo de leituras, debates e discussões, realizados com os/as professores/as orientadores/as e com coordenação da equipe, os textos enfocaram reflexões em torno da educação inclusiva, articulando textos teóricos com poesia, literatura, música e muita afetividade. Para Paulo Freire, as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo. Tal afirmação freiriana abre possibilidades para pensarmos a Educação e as relações que se estabelecem no ambiente escolar, levando-nos a pensar e agir na docência é considerar as subjetividades como a matéria que este tempo em que nós vivemos quer consumir, é contar com os pares para ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas o horizonte existencial. Cada sujeito envolvido no processo educacional é único, singular e plural ao mesmo tempo e se constitui nas interações sociais que estabelecem na escola e no mundo.

Tal perspectiva muda a lógica com a qual muitas vezes o ambiente escolar opera com as relações humanas nas práticas escolares: “tem-se, dessa forma, uma compreensão

mais ampla sobre as pessoas como seres únicos e singulares que se diferenciam, possibilitando, assim, a construção de um espaço de aprendizagens em que se tem a liberdade de experimentar a convivência entre as singularidades de se fazer na diferença” (Batista et al, 2021, p.9).

O fio das experiências docentes recria novas tramas e ressignificam o olhar para a potencialidade do processo educativo. Vivenciar o processo formativo de docentes em início de carreira numa perspectiva horizontalizada de trocas, revelou-nos que a formação docente, pensada em termos de formação humana, implica considerar que aprender a ser professor ou professora envolve um processo ainda mais complexo e multifacetado do que dominar o conhecimento científico e desenvolver determinadas metodologias de ensino: é preciso estar aberto ao sentir à compreensão de que cada ator da travessia docente vai se construindo e sendo constantemente atravessado pelos encontros, acontecimentos, políticas públicas e programas de formação, como é o caso do PID CP/UFGM que visa criar novos percursos entre universidade-escola.

Fragmentos de narrativas num momento histórico da humanidade: iniciação à docência na pandemia

O trabalho com narrativas em pesquisa pressupõe compreender quem narra e de onde narra, assim, a partir de um sistema de compreensão do mundo, dos acontecimentos e dos sujeitos é possível fazer uma interlocução situada em contextos e lugares de fala e de escuta, pautando o que a “situação discursiva representa ou significa para quem narra e para quem escuta” (Teixeira & Pádua, 2018).

Sendo expressividade, narrativas podem estar na vida cotidiana, na qual o vivido vai sendo dito e redito, criado e recriado, inventada e reinventada entre memória e esquecimento, entre perceber, indagar, interpretar o mundo e a experiência nele. Sendo da ordem da vida, da criação, narrativas são da ordem do espanto, da surpresa e são também da “ordem da alegria, da dor, das ambiguidades que nos constituem em permanente devir, em incompletudes e inacabamentos” (Teixeira & Pádua, 2018, p.265).

No que diz respeito ao processo de formação inicial de professores/as no Centro Pedagógico, o isolamento social, as possibilidades de estratégias de ensino no modo

remoto e a falta do convívio no contexto escolar se configuraram como desafios na formação para atuação na Educação Básica. O Programa Imersão Docente (PID), buscou pensar novas estratégias tecendo caminhos e delineando percursos formativos possíveis na travessia docente, realizada de modo virtual durante o ano de 2020, tendo em vista que “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico” (Nóvoa, 2017, p.1131).

Considerando as questões que atravessavam a experiência de quem estava vivendo intensamente aquele momento, a coordenação do programa propôs a escrita de um relato (auto)biográfico, cuja ideia central era compreender os caminhos trilhados, bem como os desafios e potencialidades encontrados no percurso formativo docente a partir da experiência inicial no Centro Pedagógico. Transcrevemos a seguir um trecho da narrativa da 2ª autora deste trabalho:

A pandemia tem sido um dos momentos mais desafiadores na minha vida [...]. Um dos meus maiores medos foi a falta de contato e os efeitos a longo prazo do isolamento prolongado; medo este, que foi atenuado a cada encontro (de formação), ligação e olhar diferenciado. Me lembro da primeira reunião que conversamos justamente sobre o olhar diferenciado e tolamente acreditei que compreendia o que estava sendo dito nesse aspecto. Não entendia completamente. Não entendo ainda, mas entenderei aos poucos e cada vez mais à medida em que seguir o meu caminho como professora (Pereira, 2020).

A partir desse excerto, podemos afirmar o exercício de acolhimento, afeto e escuta por meio de reuniões de formação e ligações marcou positivamente a trajetória de iniciação à docência. Um aspecto fundamental da docência que, de acordo com Paulo Freire (1992), a amorosidade é um aspecto de grande relevância na práxis docente. O trecho revela ainda que há uma compreensão que tornar-se professor/a é um espaço sempre inacabado, é uma constante cartografia do tornar-se “tornar-se, enquanto tomar lugar em uma fratura, criada por um não lugar” (Semetsky, 2006). Assim, dia após dia tornamo-nos professores/as mais conscientes da grandeza dos encontros, da imensidão dos caminhos que se abrem a partir de um olhar que enxerga, que acolhe, que respeita e valoriza o outro. Como seres humanos, precisamos atuar reflexivamente para assim

conseguirmos atribuir significados às nossas ações, vivendo a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas “como fricção, podendo sempre contar uns com os outros” (Krenak, 2020, p.15).

Dentre as questões de iniciação à docência, o medo do desconhecido configura-se como um elemento recorrente, mas não paralisante, tendo em vista que a oportunidade de experimentar a docência permite potencializar as aprendizagens por meio de um caminho reflexivo:

Lembro-me de quando ingressei no Centro Pedagógico. Eu estava morrendo de medo da aprovação das crianças, se eu iria conseguir, com medo de que as coisas dessem erradas [...]. Na primeira semana, era como se eu estivesse lá há um ano. Com o tempo, entendi que era meu momento de viver a sala de aula de um ponto de vista que não fosse inteiramente como professora (tendo em vista ser a monitora docente da turma). Uma das minhas vivências mais marcantes foi poder acompanhar diferentes professores/as ministrando aulas de diferentes maneiras⁹. Foi extremamente enriquecedor ver as diferentes estratégias e metodologias e como estas são recebidas pelos estudantes. Atuar diretamente em situações de crise e de superação de uma criança autista e poder trocar pontos de vista sobre o que eu percebia foi muito importante. No presencial e, mesmo no virtual, eu aprendia algo novo todos os dias. Em uma sala de aula, todos os momentos são importantes e necessários, mesmo quando nem mesmo eu os percebia (Pereira, 2020).

A relação fundamental entre a educação básica e o ensino superior na formação inicial de professores/as é um campo profícuo para a tríade ação-formação-ação (Schön, 1992) consolidando percursos de formação inicial de docentes para a educação básica que situem a escola como lugar privilegiado para a formação reflexiva, para a prática da docência e para a pesquisa. O espaço de trocas entre docentes e monitores/as em formação inicial, possibilita a ressignificação das experiências e sentimentos que emergem do vivido na escola, de modo que passamos a compreender cada vez mais as nossas ações educativas a partir de um olhar crítico e reflexivo sobre a prática. Refletir sobre o que

⁹ No Centro Pedagógico, o currículo da parte comum do 1º ao 3º ano é composto das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Ciências Humanas e da Natureza, Matemática, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Orientação de Estudos. Cada disciplina é ministrada por um/a docente específico. Além disso, na parte diversificada a disciplina GTD (Grupo de Trabalho Diferenciado) é ministrada por monitores/as sob a orientação de um docente efetivo da escola. Em função das especificidades do ERE, a disciplina de GTD foi adaptada para ser ministrada junto aos docentes supervisores no ano de 2021.

“nem se percebe” é um dos mais importantes e potentes exercícios da docência e permite, continuamente aprimorar o fazer.

Para Teixeira e Pádua (2018), no ato de revelar o vivido quem narra reconstrói e reinventam o vivido, o pensamento e a palavra podem, assim, tomar novos matizes que vão além do vivido, do sentido e do lembrado em novas e abertas significações. Em um movimento de resistência e sobrevivência da instituição escolar e da docência sobre as impossibilidades como sobre as possibilidades que foram efetuadas na prática, a ausência de encontros físicos não suprimiu a presença de afetos e de escuta nos encontros síncronos realizados ao longo do Ensino Remoto Emergencial:

Devido ao ERE (Ensino Remoto Emergencial), achei que não teríamos, nós monitores, tanto contato com os estudantes. Quando comparado ao ensino presencial, de fato não tivemos um contato tão intenso. Todavia, a relação construída com os estudantes foi de uma notória satisfação. Foi extraordinário refletir sobre os avanços de cada criança ao longo deste tempo. Gostaria de ter gravado como em um ano, que foi tão difícil, eles obtiveram resultados maravilhosos. Lembro de uma criança que chorava para escrever nas primeiras semanas de aula e semanas atrás disse em uma aula “fiz um livro de ciências na pandemia com minhas anotações científicas!”. Apesar de não conseguir comparar o contato virtual com o contato físico, me senti próxima das crianças; perto mesmo na distância. Cada avanço, principalmente em aspectos que as crianças não possuíam tanto domínio, e fazer parte desse processo me trouxe a sensação de compartilhamento de afetividade (Pereira, 2020).

A formação inicial deve abrir-se à construção de um saber-fazer fundamentado em sensibilidade para contribuir com ações e reflexões diante das complexas situações relacionadas ao ensino e às interações humanas presentes na escola, aspectos com os quais quem exerce a profissão docente cotidianamente se depara. O conhecimento base deve ser constituído a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam “constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários” (Almeida & Biajone, 2007, p.292).

O processo de formação envolve sujeitos, modos de ver, compreender, sentir, ser e estar no mundo. Envolve ações e reações que são dadas na imersão cotidiana no território escolar, marcado pela complexidade das relações socioculturais, econômicas e políticas

ocorrem. Por isso, as subjetividades dos sujeitos ali presentes, precisam ser consideradas e valorizadas.

Mesmo diante dos desafios, o encontro com as infâncias, ainda que mediatizado pela tela, ao revisitar a experiência, potencializou o desejo pela docência, entendida como lugar de constante aprimoramento, como um lugar de constantes aprendizagens:

Eu nunca tinha entrado numa sala de aula e, do pouco tempo que fiquei presencialmente e dos meses que se seguiram virtualmente, essas crianças me mostraram a docência como horizonte. Foram o meu encontro, minha balança e minha esperança. Não estou aqui para romantizar à docência. Acredito verdadeiramente no amor e na esperança que as crianças me ofereceram e nas diversas aprendizagens que pude adquirir. Viva as crianças! Viva a docência! Viva a oportunidade de estar sempre em lugar de aprendiz! (Pereira, 2020).

A perspectiva do tornar-se professor ancorada numa continuidade processual é uma profícua alternativa “à visão de formação como transformação aguda, expressa pela aquisição de diploma que licencia a uma prática educacional” (Fernandes et al, 2016, p.217). A formação é algo da ordem do inacabamento, da continuidade, é sempre um dever. A oportunidade de estar “sempre em lugar de aprendiz”, revela que tornar-se professor não é criar raízes, é criar rizomas, haja vista que a relação intrínseca entre as diversas áreas do saber, podem ser representadas cada uma delas pelas “inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto” (Gallo, 2003, p.93).

Considerações finais

Entendendo a relevância da reflexão na formação e na prática docente dos profissionais da educação básica, no PID tem-se como um pilar central oportunizar a consolidação de percursos de formação inicial de professores para a educação básica que situem a escola como lugar privilegiado para a reflexão, para o fazer docente e para a investigação.

As narrativas são da ordem do humano, nos convocam ao outro, nos conduzem ao outro, nos colocando frente a frente. A partir de um espaço escolar aberto ao diálogo, às

trocas e à escuta do que o outro nos diz, o Centro Pedagógico busca contribuir para que futuros/as docentes construam suas referências acerca do que é ser professor/a, considerando a dimensão da incompletude, do inacabamento e do potencial que há no “tornar-se” professor ao logo da travessia profissional. Mesmo diante de um cenário desolador e repleto de desafios imposto pela pandemia, a iniciação à docência se configurou como uma oportunidade de fortalecimento da conjugação do verbo esperar, mostrando que ser professor/a é um devir, tornar-se docente é um processo permanente processo de (re)construção que se dá num continuum a partir de uma travessia rizomática, entrelaçada por várias experiências.

Referências

- Almeida, P. C. A., & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, 33 (2), 281-295. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>
- Anjos, A. M. dos. (2018). *Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação*. Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%20compilado%2019-06-atualizado.pdf>. Acesso em 14 out. 2023.
- Batista, P. B. S., Silva, L. P., & Caldeira, M. C. S. (Org.). (2021). *Educação inclusiva: memórias e percursos*. Belo Horizonte: Centro Pedagógico, UFMG.
- Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192.
- Correia, W. M. (2020). *Possíveis influências da Residência Docente na Identidade Profissional de Professores de Matemática: uma visão pragmatista da constituição da identidade* (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). O campo de pesquisa sobre formação de professores. In: *Formação de Professores(as) e condição docente*. Souza, J. V., Diniz, M., & Oliveira, M. G. de. (Orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Faria, J. B. (2018). *O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente*. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Faria, J. B. F., & Menezes, E. C. (2020). *Programa Imersão Docente: Proposta Pedagógica do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Fernandes, P. C., Viana, G. M., & Scareli, G. (2016). O espaço sempre inacabado do tornar-se professor: a construção do meio. *Educação Em Foco*, 21(1), 215–236. <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119664>
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. (1987). 17^a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallo, S. (2003). *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Larrosa, J. (2017). *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira da Educação*, n. 19. Rio de Janeiro: ANPED.
- Lopes, P. C. A. B. (2020). A covid-19, o retorno às aulas e o custo social do fechamento das escolas - o que pode ser feito? *Educação Pública*, 20 (29). 1-7. doi: 10-18264/REP OI: 10-18264/REP
- Mills, C. W. (1975). *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Mizukami, M.G.N. (2004). Relações universidade-escola e aprendizagem da docência. In: *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Unesp.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias de suas vidas. In: *Vidas de professores*. Nóvoa, A. (org.). Porto/Portugal: Porto Editora.
- Pereira, L. G. (2020). *Narrativa Travessia docente durante a pandemia (Relato de experiência)*. Belo Horizonte: Centro Pedagógico da UFMG.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. (1998). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Columbia: Sense Publishers.
- Silva, R. F., & Fornari, L. M. S. Linhas da formação docente: plasticidades dos encontros rizomáticos. (2018). *Linhas de formação docente*, 10(24). doi: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2018.v10n24.11.p162>

- Souza, F. S. (2016). *Política Nacional de Formação de Professores: Análise da Implementação do PIBID de Matemática pela Universidade Federal Fluminense no período de 2009 – 2013*. (Tese de Doutorado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, I. A. C.; Pádua, K. C. (2018). “Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa”: o trabalho com narrativas em pesquisa. In: *Pesquisa (auto)biográfica: Diálogos epistêmico-metodológicos*. Abrahão, Maria Helena Mena Barreto et al. Curitiba: CRV.

Recebido: 07/11/2023

Aceito: 17/01/2024

Publicado: 30/09/2024

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.