

**PIBID E A FORMAÇÃO PARA PERCEPÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE  
COMO UMA MICROPOLÍTICA ATIVA****PIBID AND TRAINING FOR THE PERCEPTION OF TEACHING PRACTICE AS  
AN ACTIVE MICRO-POLICY**

Emilia Zanol de Souza<sup>1</sup>  
Mislele Souza da Silva<sup>2</sup>  
Nara Rúbia de Carvalho Cunha<sup>3</sup>

24

**Resumo:** Na construção do presente artigo o objetivo foi entender as potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para uma formação docente que perspectiva as micropolíticas no exercício do professor. Para isso, elaboramos um relato de experiência referente a um grupo de PIBID do núcleo História/Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. A partir dele, são discutidos os espaços formados pela dinâmica do programa para a provocação de encontros e reapropriação da potência criativa por parte dos bolsistas. Conclui-se que o programa proporciona um lugar de experiência aos bolsistas, onde se pode construir saberes da experiência que constituirão um cuidado de si, e assim formarão uma prática profissional fundamentada na reapropriação da potência criativa e nas micropolíticas ativas.

**Palavras-chaves:** PIBID. Formação Docente. Prática Docente.

**Abstract:** The aim of this article was to understand the potential of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) for teacher training that takes a micro-political perspective on teacher practice. For that, we prepared an experience report on a PIBID group from the History/Geography nucleus of the Federal University of Uberlândia. From this report, the spaces formed by the dynamics of the program for the provocation of meetings and

<sup>1</sup> Graduanda em História pela UFU. Bolsista PIBID, História/Geografia-UFU. E-mail: emiliazanol29@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestra e graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Especialista em “Culturas e História dos Povos Indígenas” pela Faculdade de Educação (FACED/UFU). Supervisora do PIBID, núcleo História/Geografia-UFU. Atualmente, professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Minas. E-mail: mislele.silva@educacao.mg.gov.br.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP) e graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Docente do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (INHIS-UFU). Coordenadora de Área do PIBID, núcleo História/Geografia- UFUE-mail: nara.cunha@ufu.br

Recebido em 30/03/2024

Aprovado em: 20/10/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



reappropriation of creative power by the scholarship holders are discussed. It is concluded that the program provides a place of experience for the scholarship holders, where they can build knowledge of experience that will constitute self-care and thus form a professional practice based on the reappropriation of creative power and active micro-policies.

**Keywords:** PIBID. Teacher training. Active micro-policies.

## Introdução

Na atualidade, os docentes enfrentam fatores cada vez mais característicos do estágio avançado do regime capitalista em que vivemos e são constantemente sobrecarregados pelas demandas neoliberais de modernização e “eficiência” de suas práticas. Nesse modelo de sociedade, Rolnik<sup>4</sup> (2018) afirma que o sujeito não tem desapropriada apenas a sua força de trabalho, mas também sua potência de criação, uma força vital que guia sua agência no âmbito coletivo.

Já no sentido contrário, está um tipo de ativismo que age na esfera micropolítica, onde “seu alvo é a reapropriação da força vital [...]. A apropriação do direito à vida é diretamente encarnada em suas ações: é ao dia a dia da dramaturgia social que essas ações acontecem, buscando transfigurar seus personagens e a dinâmica de relação entre eles” (Rolnik, 2018, p. 24). No campo docente, esse tipo de postura é essencial para enfrentamento dos efeitos das políticas e culturas educacionais reacionárias, na defesa de práticas que mobilizem concepções de escola e educação que sejam emancipatórias.

Visto isso, surge o ímpeto de questionar qual é o lugar da reflexão da dimensão micropolítica nos cursos de formação de professores. Nesse campo, um grande aliado das licenciaturas para construir nos graduandos o pensar crítico sobre a própria prática é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa é uma política governamental financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltado para inserir os licenciandos na vivência escolar da rede pública e articular prática e teoria, na visão de desierarquizar a relação entre Universidade e Escola.

Nesse prisma, propomos discutir como o PIBID apresenta a possibilidade de construção de uma agência no campo da micropolítica para os professores em formação. Para isso, articulamos um relato de experiência dentro de um grupo de bolsistas do programa em diálogo

---

<sup>4</sup>Suely Rolnik é filósofa e psicanalista, lidera o Núcleo de Estudos da Subjetividade da PUC-SP, instituição onde atua como docente. Em sua obra “Esferas da Insurreição” (2018) discute os efeitos do estágio atual do capitalismo, que nomeia de “regime colonial-capitalístico”, na subjetividade e inconsciente humano, além das micropolíticas ativas como forma de descolonização desse inconsciente.

com o arcabouço teórico nos campos das micropolíticas ativas (Rolnik, 2018), e da experiência (Larrosa, 2002) e cuidado de si no exercício docente (Santos; Betlinski, 2020).

A partir desse diálogo, o objetivo é entender como esse movimento desenha um espaço de formação de professores que fortalece o pensamento crítico e reflexivo. Destacam-se os momentos onde os bolsistas percebem o espaço da escola enquanto formador, constituem uma configuração de docência compartilhada, e estabelecem um lugar de conversa horizontal entre saberes da Universidade e da Escola, e da teoria e da prática. Para discutir a força de formação docente crítica nessas dimensões nos sustentamos nas ideias de Nóvoa (1992; 2017).

Portanto, aqui iremos conhecer o percurso de um licenciando que o PIBID coloca em contato com as formas do mundo escolar, provoca encontros e afetos que mobilizam as forças e, por fim, constantemente propõe a reapropriação da potência criativa nas intervenções de corte nessa realidade. Nesse processo, o graduando constrói um modo de ser professor que sai das micropolíticas reativas, meramente reprodutoras dos paradigmas já postos, e passa para micropolíticas ativas, capazes de criticar e rearranjar as formas, sedimentadas no cuidado de si e na construção de experiência.

### **Sobre a escola, o contexto e as formas**

Em novembro de 2022 começou um novo núcleo de PIBID História/Geografia na Universidade Federal de Uberlândia<sup>5</sup>, regido por um subprojeto que tematizou as relações étnico-raciais no Ensino de História e Geografia, discussão cada vez mais fomentada nos cursos de licenciatura desde a aprovação da Lei nº 11.645, de 2008<sup>6</sup>. Inicialmente, o núcleo História/Geografia era formado por três grupos atuando em escolas diferentes, posteriormente iniciou-se um novo grupo e o núcleo foi composto por quatro escolas públicas de Uberlândia.

Uma vez selecionados, oito bolsistas escolheram ser alocados em uma escola estadual próxima ao centro da cidade, com a professora supervisora Mislele Souza da Silva, graduada em mestra em História pela UFU. O grupo permaneceu integrado por oito bolsistas durante um

<sup>5</sup> O PIBID - Núcleo História/Geografia da UFU (2022-2024) foi coordenado pelas docentes Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo, Prof.<sup>a</sup> Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha e Prof.<sup>a</sup> Dra. Ângela Fagna Gomes

<sup>6</sup> BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

ano de projeto, nos seis meses decorrentes o grupo recebeu uma discente voluntária, totalizando nove pibidianos<sup>7</sup>.

Ainda naquele mesmo ano, conheceram um pouco da escola e do corpo de funcionários. A escola é pequena, tanto em prédio como em corpo discente e docente, o que aproxima as relações sociais na instituição. Como era momento de fim do ano letivo, o acompanhamento do cotidiano escolar pelo grupo de bolsistas começou apenas alguns meses depois com o início do ano letivo de 2023. Nesse tempo, os pibidianos tiveram a oportunidade de aprofundar-se no Projeto Político Pedagógico da instituição, atualizado pela última vez em 2020.

Como colocado no documento, a escola foi piloto do projeto de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas estaduais de Uberlândia, nesse caso, idealizado no modelo Escola da Escolha. Logo no início da convivência com o corpo docente e discente, foi possível perceber o quanto esse título atravessa a dinâmica forjada no colégio. Nas intervenções artísticas das paredes do pátio, o dizer “Escola da Escolha” ganha destaque como um emblema (Figura 01).

Figura 01: pintura na parede da escola-campo.



Fonte: Acervo do autor (2023).

Essa atribuição, “Escola da Escolha”, está ligada com um série de concepções sobre educação e escola, explicitadas no Projeto Político Pedagógico da instituição:

Na modalidade EMTI da Escola da Escolha, a centralidade da proposta está no Jovem e no seu Projeto de Vida, para o qual convergem como eixos formativos do modelo, o empenho para uma formação acadêmica de excelência, a formação de valores e a formação de competências para lidar no século XXI. Esse modelo ainda tem como princípios educativos o protagonismo juvenil, os quatro pilares da educação (aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver), a pedagogia da presença para nortear as relações entre alunos e equipe, e a perspectiva de uma educação interdimensional (Plano Político Pedagógico, 2020, p. 30).

<sup>7</sup> Ao fim do projeto, o grupo era composto pelos bolsistas Agatha Madeleine Santana, Crystyna Loren Cordeiro Teixeira, Emilia Zanol de Souza, Gabriel Fonseca Scatolin, Giovana Massini Pagni, João Mateus Neto, João Victor Xavier Biggi, Myrella Azarias Gonçalves e Raylla Caroline. Anteriormente, também composto temporariamente por Luiz Otávio Oliveira, Luciano Martins e Julia Azevedo Borges.

Esse modelo de gestão pedagógica faz parte de um projeto financiado e dirigido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma iniciativa de empresas privadas para fomentar propostas educacionais. Em geral, a organização se assemelha ao Todos Pela Educação<sup>8</sup>, colaborando para o avanço de políticas educacionais neoliberais protagonizadas pelos setores econômicos e que pensam a gestão escolar em uma lógica de mercadoria e a educação em uma concepção tecnicizante.

Tais concepções fazem parte do funcionamento da escola a partir de diversas abordagens como a estrutura curricular com disciplinas de Estudos Orientados, Projeto de Vida e Pós Médio, o programa “Jovens Protagonistas” e os Clubes de Protagonismo. Por exemplo, disciplina de Estudos Orientados, lecionada pela professora supervisora durante o ano de 2023, são horários reservados para provas, no sentido mais tradicional da palavra, semanais dos alunos, formuladas em formato de cinco questões objetivas e são constantes durante todo o ano letivo.

Ao decorrer dos primeiros meses na escola a curiosidade dos pibidianos estava voltada a entender toda essa dinâmica, entender a proposta da Escola da Escolha e como aquela comunidade escolar se apropria dela. Entre os clubes de protagonismo organizados pelos alunos, o programa Jovens Protagonistas, as disciplinas eletivas, e as demandas da Superintendência de Ensino, se configura a cultura escolar daquela instituição.

Para Julia (1995, p. 1), a cultura escolar é “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.”. Ainda, o autor destaca que a cultura escolar é um objeto histórico, ou seja, não está descolada de seu tempo e espaço e não pode ser analisada sem a consideração do contexto que lhe rodeia.

No caso da escola-campo em relato, a instituição conta com quase 50 anos de história, tendo servidores que trabalham na instituição há mais de 20 anos, portanto, sua cultura-escolar tem um longo histórico de construção e mudanças. Assim, quando recebeu o grupo de pibidianos, a escola enfrentava o contexto das políticas educacionais em Minas Gerais. O governador fomenta o desenvolvimento de propostas de gestão escolar que habitam a área da parceria público-privada, em consequência, fortalecendo as ideias pedagógicas ligadas aos

---

<sup>8</sup> “Todos pela Educação” é uma organização fundada por grandes empresários brasileiros e fomentada pelo capital privado que se envolve nas discussões e promoção de políticas públicas educacionais no país, viabilizando a interferência dos grandes aglomerados empresariais e defendendo majoritariamente ideias de educação ligadas à lógica de mercado.

grupos empresariais. Além disso, em âmbito nacional essa visão também está em destaque com a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC.

Portanto, em vários aspectos daquela dinâmica escolar se expressavam sinais das formas do mundo, que segundo Rolnik (2018, p. 51-52):

São modos de existência, articulados segundo códigos socioculturais, que configuram distintos personagens, seus lugares e sua distribuição no campo social, o que é inseparável da distribuição do acesso aos bens materiais e imateriais, suas hierarquias e suas representações. [...] Por meio dela se produz a experiência da subjetividade enquanto “sujeito”, intrínseca à nossa condição sociocultural e moldada por seu imaginário.

Visto isso, as formas do mundo e as culturas escolares estão em relação, no sentido que a segunda expressa a primeira. Mas, assim como as outras formas, a cultura escolar também está vulnerável às micropolíticas ativas adotadas pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar, disparadas pelo arranjo das forças, como veremos. No contexto de pibidiano, a frequência regular com que acompanhamos e somos inseridos no ambiente da escola nos torna parte das formas que compõem aquela cultura escolar, mas também parte das forças que agem sobre ela.

### **Sobre o dia a dia da escola e a desapropriação da potência criativa**

Uma vez em diálogo com o ambiente escolar, nosso grupo de bolsistas organizou uma forma de frequentar e acompanhar as aulas e a rotina da escola em geral. Durante o ano letivo de 2023, essa frequência se deu em dois grupos de quatro bolsistas, cada um desses estava presente em um dia semanal acompanhando um turno inteiro de trabalho da professora supervisora. Além disso, havia uma reunião do grupo com a supervisora por semana, que também acontecia na escola, e uma reunião quinzenal de todo o núcleo História-Geografia, com as professoras coordenadoras, que acontecia no campus da Universidade. No período final do projeto, em 2024, essa dinâmica se reorganizou em função de um outra realidade vivida, passando a comportar mais uma pibidiana e o tempo estendido em produções acadêmicas.

Ao passar do tempo, nós logo nos tornamos rostos comuns para a equipe da instituição e para os alunos, afinal, a escola ser pequena tornou o relacionamento entre os sujeitos muito mais próximo. Ainda, a vivência não se limitou aos horários de aula, mas se estendeu aos intervalos, horários de módulo, reuniões de área, almoços, conselhos de classe, e outras diversas atividades que fazem parte do trabalho do professor.

Em função desse processo, todos os bolsistas compartilharam a sala dos professores com o corpo docente, nesse espaço muito da rotina escolar era expressado e vivenciado. Ali, aconteciam os repasses da gestão para a equipe docente, discussões a respeito de temas que tocavam a comunidade escolar, decisões sobre paralisações, planejamento de eventos, além dos diálogos do próprio grupo de bolsistas com a professora supervisora. Estar presente e inserido nessa parte da prática docente fez completa diferença na imersão dos pibidianos.

Com isso, nós também conhecemos as facetas da profissão que minam a dimensão reflexiva e criativa da profissão docente. Durante o ano letivo foram frequentes os momentos em que surgiram demandas repentinas de órgãos superiores da gestão estadual, o estresse das avaliações externas, a falta de apoio em paralisações, as avaliações docentes, interferências *da* e *na* gestão escolar, problemas com controle dos uso de espaços da escola.

Além disso, o grupo de pibidianos acompanhou durante parte do ano as aulas de Estudos Orientados na turma do 3º ano, nesses horários as metodologias disciplinares e modelos avaliativos não construtivos eram impostos, se faziam latentes e causavam tensões. Em meio a toda a rotina, também estavam presentes os relatos que nossa professora supervisora compartilhava com os bolsistas, muitos deles envolviam a sobrecarga das demandas exteriores às aulas, as interferências na sua prática e situações degradantes do ambiente de trabalho.

Ocasionalmente, tomados por essa lógica, o grupo também teve momentos de frustração e exaustão: decepção após aulas mal sucedidas, cansaço entre as demandas da Universidade e do projeto, reflexões densas sobre o que se assistia no ambiente da escola e o que aquilo dizia sobre o campo da carreira de professor. Nessa esfera, foi possível experienciar a sensação de que há uma lógica sistematizada que funciona para desgastar as possibilidades na profissão docente, para nos manter apenas executores de um plano pré-estabelecido.

A respeito disso, Santos e Betlinski (2020, p. 346-347) dizem:

Sob a influência da racionalidade técnica, o trabalho docente torna-se apenas o executor de programas curriculares, metas e planos de ensino formulados por especialistas. Com isso, tende a ver o seu trabalho reduzido às aulas rotineiras, aplicação de exames, controle da disciplina, zelo e pontualidade com escrituração exata da burocracia por meio dos diários, planos de aula, planejamentos, fichas de acompanhamento, provas, atividades, exercícios, deveres, treinamentos, projetos educativos e temáticos a serem executados e tantas outras atividades burocráticas que permeiam o cotidiano escolar.

A racionalidade técnica está ligada a uma ideia aplicacionista, de atuação instrumental de forma pouco, ou nada, reflexiva e questionadora, ou seja, que mantém uma lógica posta funcionando da forma mais eficiente possível. Tal sensação experienciada em contato com essa face da realidade escolar são os esforços de um sistema em funcionamento que pressiona o

professor para próximo da postura da racionalidade técnica, esperando que ele seja apenas seu perpetuador e reduza as camadas críticas, criativas e reflexivas de seu trabalho.

Num contexto maior, esse processo se localiza dentro da engenharia de um regime hegemonicamente neoliberal. Segundo Rolnik (2018), o sistema capitalista se transformou ao longo de todo o tempo que ele rege o funcionamento global, e “em sua nova versão, é da própria vida que o capital se apropria; mais precisamente, da sua potência de criação” (Rolnik, 2018, p. 32). A concepção da autora é de que as estruturas desse regime abusam da força vital de criação, dos indivíduos e das comunidades, para que suas intervenções sirvam de retroalimentação dessa lógica.

Aqui, pensa-se a forma com que é exigida criatividade e inovação dos professores. Porém, essa criatividade é utilitária, se almeja que ela seja para otimizar as práticas docentes e torná-las capazes de atingir o conjunto de competências pré estabelecido pelos currículos oficiais. Já quando se discute os conceitos e idealizações de educação que vão reger o aparato educacional, e assim permear livremente a atuação dos professores, aí os docentes estão em segundo plano. Apresentam-lhes uma lista de ideias e objetivos, sua criatividade deve apenas se concentrar em como executá-las e atingi-los.

Entretanto, não é porque esses padrões existem e exercem uma dominância hegemônica que não existam também enfrentamentos e possibilidades outras. Na verdade, é muito comum que os profissionais da docência pensem em como contornar esses elementos em prol de colocar um identidade em sua prática. Assim, do mesmo jeito que imergimos na espinhosa faceta da desapropriação da potência criativa do professor por causa da constante presença na escola e da proposta do PIBID, também foi por causa delas que conhecemos as formas de criar para além desse sentido. É na escola que também se desenham outras possibilidades.

### **Sobre o grupo, os encontros e as forças**

Ainda pensando nas contribuições de Rolnik (2018), a autora coloca que em uma face oposta e em relação paradoxal às formas, estão as forças. Elas são os que nos compõem na esfera da existência subjetiva, e sofrem efeitos a partir dos encontros que fazemos “[...] com gente, coisas, paisagens, ideias, obras de arte, situações políticas ou outras etc.” (Rolnik, 2018, p. 53). A partir desses encontros se rearranjam os vetores das forças, é aqui que a dimensão subjetiva das forças entra em fricção com as formas e:

Gera-se com isso uma tensão entre, de um lado, o movimento que pressiona a subjetividade na direção da conservação das formas em que a vida se encontra materializada e, de outro, o movimento que pressiona na direção da conservação da vida em sua potência de germinação, a qual só se completa quando tais embriões tomam consciência em outras formas de subjetividade e do mundo, colocando em risco suas formas vigentes. (Rolnik, 2018, p. 56).

Uma vez nesse ponto crucial, o sujeito é convidado a agir sobre essa superfície paradoxal. Práticas que escolhem o primeiro lado, de conservação das formas iniciais, são micropolíticas reativas. Enquanto as que se baseiam na reapropriação da força criativa e atendem o segundo chamado, assim transformando as formas, são micropolíticas ativas.

Para a discussão do PIBID e da formação docente, a intenção é adotar a visão de que o projeto coloca os bolsistas de frente com as formas do mundo escolar, igualmente proporciona encontros que movimentarão os vetores das forças e constrói um ambiente propício para a reapropriação da pulsão criativa e a adoção de micropolíticas ativas na prática desses docentes em formação.

Como já dito anteriormente, a presença consistente na escola e a inserção nesse ambiente para além da sala de aula foi essencial para a construção de uma vivência muito mais rica para nosso grupo de pibidianos. Na rotina escolar, na sala de aula, e na sala dos professores, os bolsistas não apenas conheceram o caráter da pressão da lógica tecnicizante, mas também puderam perceber a postura da professora supervisora e de boa parte do corpo docente em relação à ela. Ali era o *encontro* da subjetividade e saberes dos bolsistas com os dos outros sujeitos da comunidade escolar.

Segundo Ambrosetti *et al.*, (2013), esse é um dos efeitos do PIBID para a formação docente: “Os alunos passam a reconhecer os professores de educação básica como sujeitos portadores de saberes e o espaço escolar como contexto de formação e fonte de conhecimento, que pode e deve articular-se com os conhecimentos acadêmicos” (Ambrosetti, *et al.*, 2013, p. 166).

Similarmente, outro ambiente crucial foram as reuniões do grupo de pibidianos e a professora supervisora. Nelas havia um momento coletivo de discussão e reflexão sobre a vivência do ambiente escolar, discussão de obras de referencial teórico a serem mobilizadas em função de pensar o desenvolvimento do projeto, e em alguns momentos esse espaço se expandiu para a busca por outros espaços e diálogos com mais sujeitos. Ali, era o lugar de *encontro* das subjetividades e saberes dessa vivência compartilhada entre si e de busca coletiva por outros *encontros* que fizessem sentido com o vivido.

Com isso, se configurou o que, ao falar sobre PIBID, Bergamaschi e Almeida (2013, p. 17) chamaram de “docência compartilhada”, rica para a dimensão da formação docente. Para Nóvoa (1992, p. 15), “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Nesse sentido, funcionava a dinâmica do nosso grupo de PIBID, na direção de produção de saberes sobre a prática que estava em curso a partir do conhecimento sobre a docência no ambiente escolar. Bergamaschi e Almeida (2013, p. 17) ainda trazem que:

Esse exercício de docência faz pensar a profissão de professor, tradicionalmente solitária, faz pensar no quanto o trabalho em uma perspectiva coletiva é rico por oportunizar o crescimento de todos e, ao mesmo tempo, exigir comprometimento com a proposta educativa.

Ainda, o último espaço que desejamos destacar na constituição desse universo do PIBID são as reuniões de todo o núcleo História-Geografia. Nesses momentos, acompanhamos outras bagagens de grupos de PIBID, frequentamos congressos que tematizam o ensino e a investigação na escola e buscamos nos apropriar de saberes teóricos. Ali, era o lugar de *encontro* das subjetividades e saberes da nossa escola-campo com a Universidade e com outras Instituições Escolares.

Para o campo da formação docente, esse seria o que Nóvoa (2017) nomeou de “terceiro lugar”. Ou seja, um ambiente híbrido onde os saberes das instituições de formação, a Universidade, e da instituição da profissão, a escola, dialogam de maneira horizontal. Além disso, garante o entendimento de que teoria e prática não são dissociáveis e há reflexões teóricas por trás de toda prática, e também a serem tiradas dela. Segundo ele,

O segredo deste ‘terceiro lugar’ está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (Nóvoa, 2017, p. 1116).

Portanto, todos os três diferentes espaços produzidos pela dinâmica do PIBID proporcionam uma camada diferente da formação docente dos bolsistas, a partir de diferentes encontros. Retomando Rolnik (2018), tais encontros produzem afetos nas forças da subjetividade dos sujeitos, e agora há uma pulsão de ação. Aqui destaca-se algo que caracteriza o PIBID: sua composição muito mais investigativa e participativa do que passivamente observadora. Logo, com a reflexão ao redor desses diversos encontros, o objetivo é a reapropriação da potência criativa, formulando ideias, ações e proposições que podem reelaborar as formas. Uma micropolítica ativa.

Uma vez posta essa formulação, é a partir daqui que iremos apresentar algumas das propostas desenvolvidas por nosso grupo e discutir sobre como a idealização, planejamento, desenvolvimento e reflexão crítica delas expressaram esse desenho de formação docente. Também, formularemos a respeito de como esse processo contribuiu para a estruturação do cuidado de si e da experiência no exercício docente dos bolsistas.

### **Sobre os cortes e a reapropriação da potência criativa**

Uma vez acionado o desejo de ação, o sujeito desdobra intervenções, elas são chamadas por Rolnik (2018, p. 56) de “cortes”. Segundo ela, em uma micropolítica ativa:

A atualização desse mundo [...] se efetuará por meio da invenção de algo - uma ideia, uma imagem, um gesto, uma obra de arte, entre outros; mas também [...] uma nova maneira de relacionar-se com o outro, com o trabalho, com o Estado, ou qualquer outro elemento do entorno (Rolnik, 2018, p. 60-61).

No caso da atividade docente, as micropolíticas ativas se expressarão em um exercício profissional pautado na criação de novos saberes, na adoção de uma postura distanciada da racionalidade técnica e instrumental. No PIBID, os bolsistas são constantemente convidados a propor “invenções”, não invenções descaracterizadas da produção de saberes pedagógicos, mas sim fundamentadas teoricamente e sustentadas por um pensar crítico e reflexivo da prática como estimulado pelos encontros provocados nos diferentes espaços que o programa constrói.

Em nosso grupo, desde o início do ano tínhamos algumas ideias, mas sempre aberto às adaptações, transformações e novas demandas e ideias que surgiram com o decorrer do programa. Inicialmente, essas ideias foram pensadas em quatro eixos para o ano letivo, sendo todos eles relacionados à temática que guiava o subprojeto História-Geografia, educação e as relações étnico-raciais. Os quatro eixos idealizados foram: a) Saúde e população negra; b) História, cultura e diversidade dos Povos Indígenas; c) Religiosidades de matrizes africanas e Congado na cidade de Uberlândia; d) História das mulheres negras no Brasil e o Feminismo Negro.

No primeiro eixo, “Saúde e população negra”, partimos de um assunto trazido por uma aluna nas aulas, o Hospital Colônia de Barbacena. Esse era um dos maiores manicômios do país durante o século XX, a partir da história dele pudemos discutir ideias eugenistas que fundamentaram o funcionamento desses lugares por muito tempo, além disso, construímos uma visão histórica da Luta Antimanicomial no Brasil e como ela se relaciona com a luta de diversos grupos socialmente marginalizados.

Nessa proposição, nossa ação no meio escolar foi contida à sala de aula e às turmas com as quais a professora supervisora trabalhava diretamente. Porém, no espaço das reuniões do grupo esse diálogo se expandiu muito antes de chegar à sala de aula, o grupo participou de rodas de conversa com profissionais da psicologia e ativistas da luta antimanicomial, conheceu sobre a atuação deles no município e com isso acessaram materiais que poderiam ser pensados de forma pedagógica para as aulas. Aqui, pela primeira vez nesse processo nos inserimos na dimensão coletiva e criativa dessa experiência docente compartilhada, expandindo coletivamente o espaço da reunião do grupo para buscar novos encontros.

Já nos demais eixos, sempre tivemos a ousadia de estender as discussões para o espaço escolar como um todo, possibilitando a participação de outros membros da equipe escolar e outras turmas além do Ensino Médio. Afinal, com a aproximação das relações com os sujeitos do colégio abriram-se pontes para a interação dos saberes.

Como aponta Ambrosetti *et al.* (2013, p. 165) no processo do PIBID: “Se o período inicial de inserção no ambiente escolar é de tensão e insegurança, à medida que os primeiros contatos ocorrem e o papel dos alunos vai se tornando mais claro para as escolas e para os próprios bolsistas, as expectativas iniciais se modificam.”. Assim, as atividades se tornaram cada vez mais ricas.

Sobre o eixo “História, cultura e diversidade dos Povos Indígenas”, a intervenção foi muito mais abrangente e ousada. Nesse caso a proposta se desenvolveu em uma semana inteira de atividades dentro da temática, nomeada de “Semana dos Povos Indígenas”, dentre elas estiveram visitas ao Museu do Índio e Centro de Documentação Histórica - CDHIS (UFU), roda de conversa com a cacica Kawany Tupinambá e exibição do documentário “O Território” (Pritz, 2022) que aborda a luta do povo Uru-eu-wau-wau na defesa de sua terra.

Mas o ponto central dessa atividade foi a mobilização do corpo docente do Ensino Médio para orientar trabalhos dentro dessa temática a partir de suas próprias áreas de conhecimento, em um dos dias da Semana dos Povos Indígenas as produções foram compartilhadas com toda a escola em um formato de feira pedagógica. Portanto, nessa proposta o grupo de PIBID não foram os únicos a se colocarem em reflexão e mobilizarem conhecimentos, mas também todo o corpo docente, os alunos, o museu, a convidada. O trabalho se tornou de uma dimensão ainda maior.

Quanto ao terceiro eixo, que tematizou “Religiosidades de matrizes africanas e o Congado na cidade de Uberlândia”, a discussão começou a partir da exibição e debate do documentário “Mulheres do Rosário: três gerações de fé e resistência” (Ferreira, 2023) com a presença dos discentes da UFU que o produziram. Em seguida, o grupo preparou uma aula

sobre memória do Congado em Uberlândia e resistência ao racismo a partir do trabalho do historiador, escritor, poeta e capitão da festa do Congado na cidade de Uberlândia, Jeremias Brasileiro (2019).

Já para ecoar a discussão no ambiente escolar, pensamos em levar a temática para um sábado letivo com todas as turmas. Nele, organizamos uma roda de diálogo com o presidente da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa da OAB de Uberlândia. Além disso, arriscamos o convite e contamos com a presença do próprio Jeremias Brasileiro, que deixou exemplares de seus livros para a escola, compartilhou poesias e conhecimentos que tocaram as sensibilidades dos alunos presentes.

No último tema, “História das mulheres negras no Brasil e o Feminismo Negro”, o objetivo foi levar os alunos a refletirem sobre as mulheres negras que os cercam com um panorama histórico e social em mente. Para isso, planejamos duas aulas sobre resistência organizada de mulheres negras no Brasil, passando pela luta quilombola, pela divisão do trabalho no pós abolição, os movimentos sociais organizados como o Movimento Negro Unificado (MNU) e o Movimento de Mulheres Negras (MMN), e por fim o Feminismo Negro brasileiro.

A partir desse aprofundamento organizamos oficinas de fanzine, pequenas revistas ilustradas, em que os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre uma mulher negra em seu convívio com os temas que discutimos no horizonte. Como as atividades foram próximas do dia 20 de Novembro, dia da Consciência Negra, nesse dia promovemos um debate aberto para toda a escola com uma mesa de mulheres negras que contava com a professora supervisora, com uma profissional da gestão do colégio, uma aluna da escola, uma professora da UFU, uma aluna da UFU e com a mediação de uma das bolsistas do PIBID. Ali foi o ponto de ampliação da temática para a comunidade escolar.

Esses foram os quatro eixos principais de nossas propostas, todos eles foram posteriormente refletidos teoricamente em seminários, comunicações científicas e mais diferentes formatos. Porém, na dinâmica de afeto das subjetividades os bolsistas se envolveram em outras diversas atividades: promoções de atividades culturais temáticas envolvendo música e teatro, organizações de eventos fora da escola, uma visita ao Centro de Memória Negra Graça do Aché, conversas sobre o ingresso e permanência na Universidade Pública, agência de atividades temáticas em sábados letivos, as provocações eram constantes e plurais em formato.

Durante esse processo o “viver a escola” se associava com a busca pela reflexão e formação da prática docente, com a criação, fundamentação e compartilhamento dessas

proposições que eram o resultado dos cortes que o grupo escolhia fazer sobre a superfície daquela realidade. Todos esse elementos da atuação no projeto proporcionaram a visão de que

O trabalho docente se vê fortalecido quando é capaz de buscar a união do pensar, que se apropria da informação e a transforma em conhecimento por meio da reflexão e produção de saberes nas diversas disciplinas, do agir, que envolve todas as situações práticas, sejam elas das atividades e burocracias que permeiam os “afazeres” escolares ou mesmo o engajamento em uma ação política ou profissional, com o sentir, que envolve a sensibilidade, a beleza, o afeto, a emoção, que não elimina a razão e a técnica, mas a transcende, transvaloriza e a ressignifica a serviço do humano em sua construção (Santos; Betlinski, 2020, p. 360).

Uma vez envoltos por essa imagem da docência, fica evidente que o espaço do PIBID oportuniza um lugar de experiência. Para Larrosa (2002, p.21), experiência é aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca. Se refletida, dessa experiência se tira saberes que possuem características próprias: “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (Larrosa, 2002, p. 26-27).

Tanto a experiência quanto seus saberes são singulares, não podem ser replicados. No PIBID, os bolsistas são colocados no campo da experiência, se estiverem abertos podem produzir saberes a partir dela que guiarão muito de seu trabalho, afinal:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (Larrosa, 2002, p. 27).

Para compreender como se deu essa constituição é necessário destacar que o grupo atuou coletivamente durante todo o projeto, mas os gostos, ideias, repertório e outras características dos membros não eram homogêneas. Portanto, no desenvolvimento dos planejamentos também sempre tivemos a oportunidade de contribuir com afinidades pessoais, propor ideias novas, ficar à frente de intervenções com as quais tínhamos mais relação com o arcabouço teórico, descobrir novas áreas e questionar inseguranças. Com isso, muito se agregou ao senso de identidade docente dos bolsistas.

Esse processo de autoconhecimento do docente é importante para a adoção de uma postura coerente e realizante em sua prática. Quanto a essa questão, Santos e Betlinsk (2020) já discutiram o saber da experiência no trabalho docente e usam do conceito de “cuidado de si” de Foucault. Com esse conceito, Foucault se referia à postura de criação e defesa de uma estética da existência a partir de “técnicas de si”, e “nestas técnicas, cada indivíduo buscava mudar

o seu interior e alcançar sua singularidade, por meio da determinação de seus valores e de suas escolhas” (Santos; Betlinski, 2020, p. 366).

Segundo os autores, “na ética do cuidado de si está a raiz das práticas da liberdade do sujeito, determinante de sua conduta, da ciência de seus atos e ações para si e para os outros” (Santos; Betlinski, 2020, p. 367). Essa postura é o compromisso com a escolha pela pulsão vital, com as potencialidades da subjetividade. No trabalho docente ela é essencial para combater a sujeição do trabalho à pressão da racionalidade técnica e das micropolíticas reativas, expressa a autonomia do docente de criar uma identidade e ética em sua prática a partir de seu próprio pensamento crítico.

A partir dessa perspectiva, identificamos no PIBID uma potencialização desses prismas do exercício do professor, e do enxergar-se enquanto professor, na formação docente. Isso porque ao proporcionar um espaço de experiência oportuniza a formação inicial de uma postura de cuidado de si. Essa é parte crucial da profissão, e é apenas na interface com as instituições escolares que esse tipo de configuração de formação docente pode ser proporcionada. Nela, os professores em formação podem desconstruir o senso comum sobre a profissão reconhecer que:

[...] o trabalho docente, é um lugar privilegiado para promover condições objetivas de rompimento com a lógica da racionalidade neoliberal, pois é espaço propício de apropriação, por parte de professores e alunos, do legado cultural material e imaterial produzido pela humanidade [...]. (Santos; Betlinski, 2020, p. 360).

Assim, formam-se professores críticos e que não deixam sua potência criativa ser desapropriada, que a movimentam em função de novas propostas de mundo e não da manutenção de uma ordem social quebrada. Igualmente, serão preparados para produzir os saberes da própria profissão.

### Considerações finais

A intenção com esse texto não é negar a potência das lutas macropolíticas, que se institucionalizam, muito pelo contrário, é defender que elas sejam expressas em nossas ações docentes, nas micropolíticas. Atualmente, muitas das questões nacionais sobre educação e formação de professores estão na esfera macropolítica, como o exemplo do projeto de lei que torna o PIBID uma política de Estado, ou as disputas parlamentares de modificações na lei do Novo Ensino Médio.

Muito menos queremos negar as fragilidades do PIBID na esfera da gestão de recursos públicos, que já foram apontadas por autoras como Lima e Pimenta (2021). As pesquisadoras

apontam o curto alcance do programa em relação à totalidade dos estudantes de licenciatura, a instabilidade dos financiamentos da CAPES, e a abertura para o escoamento de dinheiro público para instituições privadas. Tais questões também pedem debate, inclusive em esfera macropolítica.

Porém, queremos defender as concepções de formação de professores que mobilizam os sujeitos do programa e evidenciar as potencialidades dos espaços que ele produz e como se pode, a partir dele, imaginar uma política que abranja todos os estudantes de licenciaturas. Afinal, o PIBID foi apropriado como um espaço de resistência para os educadores em formação e formadores. Isso porque os sujeitos inseridos na dinâmica do projeto recebem um ambiente propício para formar professores ativistas, críticos e autônomos na dimensão de suas *práticas profissionais*. Que também percebem no dia a dia o momento de se posicionar, nossas ações como postura política.

Em síntese, com a reflexão desenvolvida percebemos que o programa em questão coloca professores em formação em imersão longa e constante em um ambiente escolar, a partir disso eles conhecem a fundo uma cultura escolar e percebem as formas do mundo ali expressas. Porém, também é dessa imersão que surgem os encontros que estimulam a reflexão e ação dos pibidianos

Assim, identificamos três espaços centrais na configuração dessa formação do docente: O primeiro deles é a escola, a rotina escolar, a relação com outros profissionais da educação básica e com os alunos, esse espaço que proporciona os encontros das subjetividades e saberes dos bolsistas com as dos outros membros da comunidade escolar. O segundo é o grupo de bolsistas com sua professora supervisora, as reuniões, as conversas, os planejamos, ali se configura uma docência compartilhada, é o encontro entre as diversas subjetividades dessa vivência coletiva, onde também se procura outros encontros a partir do que faz sentido para o grupo. O terceiro é a totalidade da coordenação de área do projeto, onde se configura um lugar híbrido composto pelos encontros entre os saberes da Universidade das instituições escolares.

Em constante provocação desses afetos, os grupos têm sua potência de criação estimulada e propõe cortes em suas próprias práticas. Assim, esse exercício pode se configurar como experiência, de onde se pode levar saberes singulares que irão compor uma ética de cuidado de si na futura atuação profissional dos alunos e reafirmar o afastamento de uma racionalidade técnica neoliberal.

A real composição desses espaços e oportunidades depende da abertura da Universidade, da Escola, dos(as) coordenadores(as) de área, dos(as) professores(as)

supervisores(as), e dos próprios bolsistas. Portanto, assim como disse Nóvoa (1992, p. 19), “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores”.

No Brasil, após muitos anos de luta dos profissionais da educação, houve uma legislação curricular de formação de professores que endossava a construção dessa cultura e valorizava os saberes da prática docente com autonomia. Porém, antes que se pudesse sistematizar e refletir os efeitos dessa política, ela foi ameaçada e hoje vivemos um contexto de retrocesso nas políticas curriculares de formação docente<sup>9</sup>.

Nesse contexto, defender e manifestar os efeitos reais de uma proposta de formação de professores crítica e reflexiva é um ato de micropolítica ativa. É uma postura política de defesa da profissão docente e de uma educação independente da lógica utilitária neoliberal. É pressão pelo reconhecimento dos pesquisadores da educação como papel de destaque na construção da educação brasileira.

## Referências

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memórias escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, 2013, vol.29, n.02, pp.16-41. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000200002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000200002&script=sci_abstract)>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASILEIRO, Jeremias. **O Congado (a) e a permanência do racismo na cidade de Uberlândia-MG: resistência negra, identidades, memórias, vivências (1978-2018)**. 2019. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24485>>.

Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva. **Projeto Político Pedagógico**. 2020.

FERREIRA, Luan. **Mulheres do Rosário: três gerações de fé e resistência**. Produtora Nóis (UFU). 2023.Ferreira

<sup>9</sup> Aqui, nos referimos à Resolução CNE/CP 2/2019, aprovada durante o governo em 2019 para substituir a Resolução CNE/CP 2/2015. Para aprofundamento, ler Fichter *et al.*, 2021.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>>. Acesso em: 22 fev. 2024.>.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>> .

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt#ModalHowcite>> . Acesso em: 20 fev. 2024.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**. 2017, vol.47, n.166, p.1106-1133. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000400002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000400002&script=sci_abstract)>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt#>>.

PRITZ, Alex. **O Território**. National Geographic. Documentary Films. 2022.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetizada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SANTOS, Maurício Inácio dos.; BETLINSKI, Carlos. Experiência e racionalidade estética no trabalho docente. **Devir Educação**, v. 4, n. 2, p. 343–372, 2020. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/223>>. Acesso em: 20 fev. 2024.