

# EXPERIÊNCIA E NARRATIVA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: PERCURSOS PIBIDIANOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICAS

Everardo Paiva de Andrade <sup>1</sup>

Fernando de Lyra Monteiro <sup>2</sup>

Helena Rosa Marques <sup>3</sup>

Sofia Campos Machado <sup>4</sup>

Walter José Moreira Dias Junior <sup>5</sup>

## RESUMO

O presente trabalho é parte de um percurso crítico-reflexivo e prático de formação inicial e continuada de professores, no âmbito do PIBID, envolvendo coordenador, supervisor e licenciandos de História, todos professores em formação. Parte do pressuposto de inspiração freireana de que quem forma se forma ao formar e quem se forma, forma ao se formar. Seu eixo condutor procura articular narrativas individuais cujos narradores se envolvem ativamente nas aulas de História de uma escola pública de educação básica, assumindo em determinadas circunstâncias o protagonismo da condição docente. Nesse sentido, sua escrita procura contemplar o percurso de construção da aula como texto (Mattos, 2006), desde sua preparação até a concretização do encontro pedagógico com os estudantes em sala de aula. Assim, por meio de mônadas benjaminianas, os pibidianos relatam suas experiências no percurso entre estudantes e professores, seja no encontro com os alunos da educação básica, na dinâmica das assembleias, no planejamento de atividades e no protagonismo das regências, ao mesmo tempo em que refletem sobre o modo como o conhecimento histórico acadêmico se traduz em conteúdos de educação, configurando diferentes identidades docentes. Por fim, o texto mobiliza um quadro de referências teóricas que considera não só a importância da relação escola / universidade na formação contínua de professores, como também o contexto dos estudos narrativos e (auto)biográficos de pesquisa-formação, em sua potência instituinte, tendo em vista o esforço de aproximação entre os conceitos de experiência (Walter Benjamin, 1996) e aprendizagem narrativa (Ivor F. Goodson, 2022) na promoção do diálogo entre conhecimentos e práticas. Nessa perspectiva, o docente em formação – licenciandos(as), supervisor e coordenador do Pibid – emerge como educador(a)/educando(a)/narrador(a).

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Experiência, Narrativa, Sala de Aula de História

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca abordar o percurso de formação inicial e continuada de professores de História, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Envolvendo coordenador, supervisor e licenciandos/as, todos/as em

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UFF) e Professor da Faculdade de Educação e PPGE (UFF). [everardoandrade@id.uff.br](mailto:everardoandrade@id.uff.br);

<sup>2</sup> Licenciando em História (UFF), [monteiropacoca@gmail.com](mailto:monteiropacoca@gmail.com);

<sup>3</sup> Licencianda em História (UFF), [helenarosamarques555@gmail.com](mailto:helenarosamarques555@gmail.com);

<sup>4</sup> Licencianda em História (UFF), [machado.sofiacampos@gmail.com](mailto:machado.sofiacampos@gmail.com);

<sup>5</sup> Doutorando em Educação (UFF) e Professor do C.E. Manuel de Abreu, [waltermoreiradias@gmail.com](mailto:waltermoreiradias@gmail.com)



processo de formação contínua na docência, o trabalho articula narrativas individuais de seus/suas autores/as, que atuam com aulas de História de uma escola pública de educação básica de Niterói/RJ.

Utilizando mônadas benjaminianas como recurso metodológico, os/as participantes do PIBID relatam suas vivências na transição de estudantes a professores/as, assim como, as transformações na profissão docente já enquanto professores com anos de atuação. Desta forma, estas narrativas visam escutar vozes de quem atua diretamente na educação básica e vivencia este processo de formação de professores/as.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A dimensão da experiência evidenciada nas narrativas dos/as professores/as em formação é amparada pela referência de aprendizagem narrativa de Ivor F. Goodson, pois:

Em vários momentos de sua trajetória mais recente, Goodson (2022; 2020; 2015) procura estabelecer uma diferenciação e uma articulação entre *estórias de vida*, como narrativas que transportam experiências desvelando uma aprendizagem tribal, e *histórias de vida*: pela via da contextualização e da colaboração, transformar estórias em histórias de vida permite compreender e potencializar processos de *aprendizagem narrativa*, nos quais o foco está na relação do sujeito com o conhecimento (seus sentimentos, sonhos e compaixão), e não no conhecimento mesmo que se quer transmitir. (ANDRADE et al., 2024b)

A aprendizagem narrativa reconhece o valor da experiência pessoal e dos contextos sociais e históricos na constituição da identidade e da prática pedagógica, dialogando com a metodologia das mônadas benjaminianas. Desta forma, o texto se alinha a ideia a concepção de voltar as atenções para o estudo da vida e do trabalho docente, conforme visto em Goodson (2022), pois torna-se fundamental estabelecer uma contracultura oposta ao silenciamento histórico de professores/as da educação básica nas pesquisas acadêmicas.

Neste sentido, a escrita busca acompanhar o trajeto da construção da aula como texto, desde a etapa de planejamento até a efetivação do encontro pedagógico em sala de aula, sendo importante ressaltar:

A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto. Se a decompõem, lá encontro as narrativas orais ou escritas, os textos dos manuais didáticos que seleciono para leitura, os programas e



os planos de curso, os manuais didáticos e os livros paradidáticos, os currículos propostos pelas secretárias de ensino. (MATTOS, 2006)

## METODOLOGIA

Usaremos a noção trabalhada por Michael Löwy (2005, p.131), em que: “A rememoração tem por tarefa, segundo Benjamin, a construção de constelações que ligam o presente e o passado. Essas constelações, esses momentos arrancados da continuidade histórica vazia, são mônadas, ou seja, são concentrados da totalidade histórica.”

No próximo item serão apresentadas cinco mônadas, uma de cada autor/a. Desta forma, cada mônada:

em vez de compreender o passado tal como aconteceu, estabelece com ele uma *experiência*, por meio de uma configuração *saturada de tensões*, envolvendo tanto o passado quanto o presente. Nesse sentido, as mônadas configuram um tempo da memória ou da rememoração, isto é, uma constelação não homogênea, feita de plenos e vazios, entre momentos privilegiados do passado em conexão com o presente, portanto como concentrados de totalidade histórica arrancados da continuidade do tempo. (ANDRADE et al., 2024a, p.17)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Mônada nº1 – Sofia Campos Machado

No início de março de 2025 entrei no PIBID e voltei a frequentar a escola depois de quase 3 anos. Passei a ocupar, porém, a escola sob a condição de estagiária, papel que não conhecia e nem entendia muito bem de início. Afinal, ainda não sou uma docente formada, mas também já não sou uma estudante secundarista. Ocupo agora um lugar intermediário entre o educador e o educando, e entender e me apropriar desse espaço não foi um movimento imediato. No primeiro momento, ainda me comportava e entendia o espaço muito como uma aluna, escutava as aulas sem muitas interferências e queria inconscientemente participar das decisões das assembleias. No entanto, quase que de imediato, o professor Walter e os demais estagiários foram me ajudando a entender essa minha nova função, de alguém está nesse espaço escolar para aprender, mas também para orientar os alunos. Passei a ajudar os alunos com dúvidas nos exercícios, participei da elaboração de atividades avaliativas e da correção de trabalhos, frequentei um conselho de classe e ajudei na orientação dos grupos da olimpíada de história. Essas novas responsabilidades, ainda que pequenas, me tiraram daquele lugar de estudante e me ajudaram a entender esse meu novo papel, o de estagiária, de docente em



formação. Depois de alguns meses como pibidiana, em setembro tive minha primeira regência, planejei, organizei e ministrei uma aula Apesar das dificuldades da sala de aula, tentei utilizar recursos visuais e preparei a aula me baseando em textos acadêmicos. Ainda que estivesse ali como professora, ao final não me sentia como uma, parecia que tinha acabado de apresentar um trabalho de faculdade. Estava muito presa em passar todo o conteúdo e acabei não permitindo muita interação com os alunos e eles quase não tiveram espaço para perguntar ou fazer comentários. Nos meses seguintes tive outras duas regências, uma em dupla e outra em trio. Nessas oportunidades tive chance de refletir sobre o que funcionou e que deu errado na minha primeira aula. Já me sentia mais confortável com a ideia de dar aula e planejar uma aula com ajuda dos meus colegas me deu maior segurança. Assim como na regência individual, nessas outras duas preparamos recursos didáticos que pudessem facilitar a compreensão do tema. Levamos para aula fichas com fontes históricas para serem discutidas em sala, que funcionaram bem com a maioria dos alunos. Refletindo sobre as aulas que ministrei, sozinha e com meus colegas, ainda me sinto muito presa aos textos da universidade, mas sinto que a partir da segunda regência passei a focar também na recepção dos alunos. Entendendo que o conteúdo é importante mas entender a turma nas suas especificidades também é. Apesar de ter ocupado algumas vezes o papel de professor, o sentimento de docente em formação/estagiária chegou mais forte em um dia comum. Durante a orientação de um trabalho de análise de fontes, ajudei um grupo de quatro estudantes, que inicialmente se mostravam resistentes à atividade. Sentei com três deles e fomos aos poucos analisando as fontes enquanto eu os relembrava dos conteúdos das aulas anteriores. Quando viu que seus amigos não lembravam da data da Independência do Brasil, o quarto menino interveio e começou a responder e analisar as fontes conosco. No final da aula esse último estudante disse que não tinha começado a atividade antes porque achava que não saberia de nada. Todos eles tiveram e têm a capacidade de entender todo o conteúdo e analisar aquelas fontes, mas faltava neles a confiança de tentar. Nesse dia me senti muito mais uma professora em formação do que em qualquer outro dia, porque sei que durante a atividade esses alunos se sentiram vistos e tiveram capacidade de responder perguntas que no começo pareciam impossíveis. Sentir-se e tornar-se professor é um processo e o PIBID tem sido o espaço onde posso tentar, experimentar e descobrir o que funciona para mim e para esses alunos. A partir das experiências que o projeto me proporcionou, eu termino o ano me entendendo de fato como uma estagiária, alguém que ocupa esse espaço entre o ser estudante e ser professor e vê na escola um local de aprendizagem, mas também o local de pôr em prática aquilo que já sei.



## **Mônada nº2 - Fernando de Lyra Monteiro**

Ao passar no processo seletivo para ser bolsista do PIBID, no final de 2024, mesmo com todo o apoio dos coordenadores e supervisores (principalmente Everardo e Walter, respectivamente), ainda tinha muitas dúvidas a respeito da docência. Será que meu lugar é mesmo em sala de aula? Sou muito extrovertido no dia a dia, mas para falar para muitas pessoas me olhando, travo, gaguejo e fico ansioso... será que levo jeito para isso? São perguntas que me fiz diversas vezes. Tive muito medo e aprendizado nesse processo em curso. E agora, já faz um ano como bolsista atuando no Manuel de Abreu, e entendo o quanto essas experiências estão sendo importantes para minha “trans/formação” docente. Mesmo em meio à desvalorização constante de nossas profissões, sigo otimista, de sorriso no rosto, e ao mesmo tempo realista, compreendendo que a educação foi, é e será sempre um terreno de disputa. E a experiência com a educação democrática e seu modelo de ensino, apresentada a mim e meus colegas do PIBID pelo professor Walter, me faz ter cada vez mais esperança que a partir do ensino horizontalizado pode-se mudar e transformar a vida dos estudantes. No estágio, a partir das regências propostas pelo professor Walter, fui o primeiro de meus colegas a assumir a produção de uma aula. Minha primeira aula na minha vida foi em abril, sobre um tema extra escolhido a partir das assembleias propostas pelo Walter: o de Dinossauros e Fósseis. Escolhi de antemão esse tema para ser minha primeira aula por gostar muito desse tema desde criança, além de ter o sonho de seguir na área de arqueologia, é um tema que se aproxima bastante do meu interesse. A produção da aula foi feita com slides e muitas fotos para auxiliar na compreensão dos alunos a respeito de um tema novo e que provavelmente só tiveram contato com filmes e desenhos. Me senti desafiado e instigado a trazer para mais perto da realidade dos alunos essa temática que para muitos é tão distante. É a turma mais curiosa e inquieta, com alunos considerados por muitos professores como “estudantes-problema”, mas que são os mais calorosos e os que mais interagem conosco de forma descontraída. Durante a regência, tiraram muitas dúvidas e interagiram comigo, me deixando mais tranquilo e menos ansioso. Por ter sido minha primeira experiência, ainda mais nessa turma em específico, foi muito valiosa para minha formação como professor, pois ainda me sentia (e ainda sinto) como um “aluno em formação” do que um professor de fato. Antes dessa aula, minha maior experiência como docente de fato era o de tirar dúvidas e explicar pequenas tarefas e ajudar os estudantes nos trabalhos em sala. E, no mesmo dia de minha primeira regência, ministrei, juntamente com meus colegas, uma outra aula em outra turma,



sobre “Questões do ENEM”, no qual explicamos como esse vestibular funcionava e fizemos junto dos alunos alguns exercícios. Me senti mais seguro, por ter outros colegas comigo naquele momento. Mas, mesmo com duas aulas no mesmo dia, não me sentia tão seguro ainda com minha didática. Percebi como era uma realidade muito diferente das aulas da faculdade. Com o passar dos meses, tive outras oportunidades de gerenciar, de forma individual e em grupo, outras regências e trabalhos em grupo. Vale ressaltar, em especial, uma aula sobre “Mitologia Nórdica”, escolhida como aula extra da primeira turma que acompanhamos no dia. Preparei uma aula com slides e com diversas referências à cultura popular de quadrinhos, filmes da Marvel, dentre outros aspectos. Porém, no momento da aula, percebi que, por ser uma turma mais quieta, apenas seis alunos prestavam atenção na aula, enquanto o resto da turma estava conversando e dispersa. Foi uma surpresa em certo aspecto por ser um tema muito forte entre os jovens. Compreendi, através dessa experiência, que nem sempre o que planejamos como professores vai dar certo. E, aos poucos, fomos percebendo que cada turma tinha suas especificidades, e, para evitar uma lógica tradicional de ensino, nos empenhamos a entender e adaptar nossas maneiras de se portar perante a necessidade e características de cada turma. Assim, ao acompanhar a regência com uma abordagem muito interessante de uma amiga pibidiana, a Helena, procurei mudar minha forma de explicar dentro de sala e maneira didática durante as regências. Hoje, compreendo que a construção de conhecimento, fazendo perguntas e interagindo com os estudantes, fazem com que os mesmos se sintam capazes de entender de fato o conteúdo e chegar à resposta dos exercícios. Dessa forma, nos últimos meses, com alguns trabalhos em grupo pedidos pelos estudantes durante as assembleias, utilizei dessa abordagem. Muitos alunos que faltavam ou não prestavam muita atenção nas aulas conseguiam resolver a partir dessa construção de conhecimento: perguntar aos alunos o que a imagem ou o texto está dizendo; questionar o que eles compreendem de determinado contexto dado nas aulas, os auxilia a perder o medo de tentar e de se arriscar. Portanto, essa “tática” foi pilhada com base na necessidade dos alunos. A partir disso, os alunos entendem que eles são capazes e que sabem muito do conteúdo, mas que tem muito medo de estarem errados ou “falarem besteira”. Por isso, procuramos formas de deixá-los confortáveis e falar com suas próprias palavras, para que, assim, consigam compreender a matéria através de seus próprios saberes. Por fim, o PIBID é um espaço no qual posso experimentar diversas abordagens diferentes. Construir-me como professor é, além de tudo, um eterno aprendizado no qual exploro de forma horizontal. Entendo-me, até o momento, como um professor em formação, mas também, um eterno aluno. E, alinhado a isso, o projeto me permite explorar diversas formas de me entender de fato como um futuro professor. Portanto, estar em um



ambiente democrático no qual os estudantes se sentem acolhidos a se expressar e questionar para nós, são coisas que considero diferenciais e essenciais. Assim, com o fim desse primeiro ano no PIBID, almejo levar para além de minha situação atual, a de pibidiano/estagiário, esse “copo de conhecimento/experiências” acumulados, que vai transbordar para posterior de minha formação na universidade.

### **Mônada nº3 - Helena Rosa Marques**

Procuro, no estágio, maneiras de estabelecer vínculo entre os estudantes e a História que produza interesse e sentido em aprender. Durante as aulas do professor, tentei inspecionar as reações dos discentes às diferentes abordagens, de modo a concluir o que poderia fazer uma diferença nas salas frente ao contexto de sucateamento da educação pública e avanço do discurso meritocrático que distancia cada vez mais a classe trabalhadora de ambientes de poder, como as universidades. Entre decepções, esperanças e orgulhos, tive experiências marcantes dentro do PIBID. Em dois dias diferentes lecionei três aulas, as duas primeiras foram junto a alguns dos meus colegas do PIBID e por isso, menos desafiadoras. A terceira fiz sozinha. Estas primeiras experiências foram o suficiente para que eu pudesse reformular algumas questões de planejamento de aula a fim de melhorar meu resultado. Ao estruturar minhas primeiras aulas, pensei em como trazer maior diálogo com as turmas, muito quietas e desinteressadas. Para isso, desafiei minha fala - que deveria ser clara e chamativa - e busquei o encontro entre os conhecimentos da universidade e a forma didática de expressá-los. O que faltava nos meus planos foi uma boa forma de conduzir o conteúdo, que se demonstrou na prática como um problema. Nesse contexto, após a primeira leva de regências já havia alterado minha percepção de sala de aula, já que não me contentei em expor o conteúdo sem observar a expressão de clareza nos estudantes. Buscava uma aula que, mesmo não abarcando muitos conhecimentos abrangentes, fosse completamente compreensível e formasse uma base de entendimento sobre algum assunto, possivelmente trazendo um questionamento crítico da atualidade para o aluno. Posteriormente, vivi um período com diversas leituras e escutas sobre educação, que me deixou cheia de ideias sobre uma futura aula. Comecei a perceber melhor as interações entre estudantes e estagiários, outras perspectivas da educação como ambiente de construção conjunta e mais horizontal, materiais e propostas didáticas distintas e as identidades de cada turma. Planejei, então, uma aula que sairia da minha zona de conforto e seria menos estritamente expositiva. A regência seria para a turma mais desafiadora, porque



era a mais agitada e barulhenta. Em contrapartida, os alunos eram mais comunicativos e tinham maior intimidade com os estagiários. Decidi fazer fichas com mapas, aproveitando uma recente aula que tiveram sobre conhecimentos geográficos, junto a fontes históricas de diferentes personagens e momentos do conteúdo. Todos os documentos eram escritos, assim eu poderia estimular a interpretação de texto e ao mesmo tempo o olhar para fontes, que raramente os alunos tinham chance de fazer em um colégio com pouquíssimos recursos digitais. Assim, a ideia era separar a turma em grupos, cada um com um documento histórico diferente, e destinar o início da aula para a leitura e discussão conjunta das fontes. Posteriormente, faria uma aula mais expositiva perguntando sempre sobre os continentes, países e regiões citados, para que os grupos apontassem no mapa. E, ao longo da explicação, haveria pausas onde cada grupo tomaria a fala para explicar o que entenderam e acharam da fonte. Na prática, claro, meus planos tiveram que ser alterados. Ao chegar na sala de aula da turma, apenas cerca de cinco alunos estavam presentes, enquanto os outros vinte se encontravam espalhados pela escola. No início esperei um pouco, mas quando percebi que ninguém voltaria, entendi que era um daqueles momentos em que o professor tem que saber como agir rápido ante um imprevisto. Pedi para que um aluno descesse e buscasse os outros, já que ele sabia onde estavam. Em cinco minutos a sala já estava cheia novamente, e pude separar e orientar os grupos. Poucos entenderam o que as fontes estavam querendo dizer, mas me surpreendi com a vontade de discutir e compreender deles. Os outros estagiários ajudaram, ficando cada um em um grupo, conversando com os estudantes. Consegui que todos - com uma exceção - fizessem a atividade, em uma sala que é comum a desistência e recusa à participação. Iniciei a explicação do conteúdo revisando algumas questões e desta vez consegui uma boa condução da aula por meio do quadro. Fiz várias perguntas indicativas, encontrando conceitos que eles não sabiam e tentei destrinchá-los por outras perguntas que apontavam um caminho mais simples para a compreensão. Fiquei muito feliz por ver todos olhando atentamente e respondendo, até alunos que raramente ligavam para as aulas de história. Quando os grupos falavam sobre suas fontes, tinham dificuldade em se expressar e de entender o que o texto queria dizer, mas acredito que por terem mais momentos de fala interessaram-se e envolveram-se melhor. Penso que houve momentos importantes de minha formação em que desconstruí e reconstruí minhas ideias sobre didática, interação com a turma e condução da aula. Um deles foi na construção dessa aula utilizando as fontes históricas, quando vi um planejamento com ótimo resultado, percebi meu próprio jeito de explicar e conversar com os estudantes, e lidei com situações cotidianas e inesperadas do contexto escolar. Além disso, entendo que meu planejamento funcionou por compreender a turma



como única, com suas próprias dinâmicas e interações, e também os estudantes como portadores de conhecimentos - que, quando demonstrados, aumentam um pouco a autoestima e coragem dos alunos em meio a constante repressão e inibição. Portanto, percebo que os alunos querem aprender e também ser ouvidos, mas as escolas e matérias precisam tocá-los e fazer sentido. Esse sentido pode ser trazido por nós, estagiários vivendo o cruzamento entre educação superior e básica, com nossas novas e diferentes perspectivas, interações e conteúdos.

#### **Mônada nº 4 – Everardo Paiva de Andrade**

Quem sou eu, na fila do pão, nesse presente tão indeterminado? Professor da Faculdade de Educação, lotado no Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento, trabalhando desde o começo, em 2009, com as turmas de pesquisa e prática de ensino e estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em História, fui credenciado simultaneamente, entre 2013/14, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de História (Profhistória). A pós graduação – nas disciplinas oferecidas e nas orientações de mestrandos e doutorandos – jamais surgiu em meu cotidiano de trabalho em detrimento das aulas e orientações na graduação. Jamais me permiti descontar seu tempo da dedicação ao trabalho na graduação. Na verdade, a carga de trabalho quase duplicou, além de trazer consigo aquelas exigências de produtividade acadêmica (em algum sentido produtivistas) que garantiriam o credenciamento constante em ambos os programas. Acompanhei e refleti sobre aquilo que julgo ter sido uma virada de chave nos cursos das áreas acadêmicas – como é o caso da História –, cuja interface interna (em um mesmo curso) e externa (entre cursos de áreas diversas) é a formação profissional docente: os novos termos em que se apresentam e se articulam as licenciaturas e os bacharelados. Atribui essa virada, por uma lado, à emergência da Educação como um movimento social, sobretudo acolhendo importantes itens das pautas identitárias e reagindo aos avanços conservadores e ataques aos professores; mas também ao aparecimento de importantes políticas públicas, de que o Pibid é um exemplo precioso. Talvez a parte principal da minha produção intelectual nesse período – e de minha estratégia para manter conectados graduação e pós-graduação, sem perder de vista o horizonte da escola – esteja relacionado a essa perspectiva de formação contínua e a esse horizonte *teoricoepistemológico*.



## **Mônada nº 5 – Walter José Moreira Dias Junior**

Minha caminhada no PIBID começa na primeira edição do PIBID do curso de História da Universidade Federal Fluminense no longínquo ano de 2010. Fui bolsista PIBID, durante a licenciatura no mesmo colégio estadual em que hoje atuo há doze anos como professor concursado. Logicamente meus objetivos, horizontes e desafios eram outros daquela experiência inicial, frente a experiência atual de supervisor do PIBID (2024-2026). Mas talvez haja um constante novo delimitar de trajetos a seguir e propósitos a explorar em sala de aula, mesmo com cada vez tempo e experiência de docência. Se em 2010 não me preocupava com a falta de oportunidades de regência de aulas, nunca tinha ouvido falar em educação democrática, tampouco, saberia falar cinco minutos sobre o processo de formação da minha identidade docente. Se passados quinze anos, compreendo a importância das regências na indução profissional dos/as licenciandos/as, tento viabilizar a construção de assembleias nas turmas e me interesso em pesquisar o campo da formação de professores/as, estou muito longe da ideia de estagnar ou crer que descobri uma fórmula ideal para atuar na educação, bastando seguir em frente e ir reaplicando uma eventual tática. Sigo com uma inquietude de sempre buscar outros caminhos, aprimorar alguma dinâmica ou recomeçar. Acho que gosto desta imprevisibilidade. Seja abrindo possibilidades aos/as estudantes de escolherem aulas com temas extras, fora do currículo prescrito, seja mudando formatos das avaliações, ou aprendendo a cada novo/a estagiário/a de Pesquisa e Prática Educativa da UFF ou aos/as bolsistas PIBID e da Residência Pedagógica. Daí o aspecto coletivo da formação docente, seja inicial, continuada ou contínua. Sigamos juntos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho abordou a formação docente em História, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Através da articulação de cinco mônadas benjaminianas – narrativas do coordenador, supervisor e licenciandos/as –, foi buscado discutir como a formação docente não é dimensão cristalizada e de mão única, mas um processo contínuo e recíproco que se manifesta no chão da escola pública por meio deste programa.

Em alinhamento com a noção de aprendizagem narrativa de Ivor F. Goodson (2022), este estudo reafirma a potência das narrativas como um meio de transformar experiências em saber profissional. O uso das mônadas cumpriu o papel de romper o silenciamento das vozes



da educação básica, revelando os aprendizados cruciais vivenciados por todos os envolvidos no PIBID durante a sua pesquisa formação.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Everardo.; DIAS JUNIOR, Walter; VALVERDE, João. Greve na educação como experiência de formação docente: O Programa de Residência Pedagógica na greve da rede estadual do Rio de Janeiro. **Revista DisSol (Discurso, Sociedade e Linguagem)**. v.19, p.129 - 150, 2024a.

ANDRADE, Everardo; EBECKEN, Adriana; Dias Junior, Walter. Falar da escola, falar de si, falar do mundo: experiências instituintes no programa de residência pedagógica em história. **Caderno Pedagógico (Lajeado. Online)**. v.21, pe. 354, 2024b.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, v. 1). 7. ed. São Paulo (SP): Brasiliense, 1996. p. 222-232.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2022.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**: Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo (SP): Boitempo, 2005.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim!? Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF**, v. 11, p. 15-26, 2006.

