



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UMA LICENCIANDA EM PEDAGOGIA: DA ESCOLA FUNDAMENTAL AO PIBID**

Fabício Oliveira da Silva

*UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – [faolis@ig.com.br](mailto:faolis@ig.com.br)*

**RESUMO:** O artigo analisa a trajetória de formação docente de uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, na UNEB, Campus XVI, em Irecê, interior da Bahia. Apresenta os objetivos do programa, a organização e as experiências da iniciação à docência narradas pela bolsista, por meio dos quais refletimos a trajetória formativa da licencianda, considerando os processos formativos constituído a partir das experiências vividas. Optou-se pela abordagem (Auto)biográfica a partir dos estudos trazidos por Nóvoa (2000), Delory-Momberg (2008, 2012), Pineau (2003), entre outros. Discutem-se as implicações do PIBID na formação inicial da bolsista, pelo desejo de ser professora nascido ainda de suas lembranças como estudante, por considerar que o conhecimento de si promoveu autoformação durante seu percurso formativo no programa. A entrevista narrativa figura, portanto, como dispositivo de pesquisa, fazendo fluir as reflexões sobre a construção da identidade docente a partir dos diferentes processos formativos que são evidenciados na história de vida da bolsista.

**Palavras-chave:** Identidade docente, PIBID, Processos formativos.

### **Introdução**

Numa condição de estudante tem-se a perspectiva de que a escola é uma instituição formadora, logo agente e produtora das experiências pelas quais o sujeito vivenciará enquanto dela fizer parte. É dessa condição que surgem experiências e vivências que tornam o sujeito protagonista de sua história, passando a compreender os sentidos de cada experiência, numa perspectiva de entendê-las em seu conjunto, logo construir sentido a partir dos processos educativos que vivencia em sua a trajetória de formação.

Daí pode-se pensar como Tardif (2006) que o processo de formação de professores, entendido por suas trajetórias de formação docente, constrói-se a partir do cotidiano de realização atividades escolares, bem como dos conhecimentos que estão articulados com as experiências de cada docente. Logo as trajetórias de formação



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

docente tornam-se centrais para a investigação em educação e dão vazão ao estudo que se pode empreender na tentativa de se buscar respostas para que se possa compreender como a trajetória de formação de um sujeito se efetiva pelas vivências e experiências que logrou ao longo de um período formativo de sua vida.

Deste modo, concordamos com Nunes, quando afirma que “As trajetórias escolares e as memórias de formação são lugares privilegiados de construção do conhecimento. São experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descoberta e de laços entre memória pessoal e social” (NUNES, 2003, p.143). Neste artigo, portanto, nos propusemos a realizar uma análise da trajetória de formação de uma licencianda<sup>1</sup> do curso de Pedagogia da UNEB, que teve seu percurso formativo caracterizado por experiências obtidas na escola do campo, em que foi aluna, como forma de produzir motivação para sua inserção no PIBID<sup>2</sup>. Esclarecemos que esse trabalho nasce de uma perspectiva de se poder mergulhar um pouco nos processos educativos de um sujeito, do sexo feminino, que buscou através de uma narrativa de suas experiências explicitar os sentidos que sua trajetória acadêmica da escola do campo ao curso de Pedagogia, que cursa no DCHT-Campus XVI Irecê, lhe favoreceu.

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela utilização da abordagem (Auto)biográfica, por colocar o sujeito como agente autônomo e conhecedor de sua trajetória de vida e formação. Esta abordagem estrutura-se sob a ótica de uma pesquisa qualitativa, de perspectiva interpretativista, que se fundamenta nos princípios da descoberta e da valorização da pessoa em sua singularidade. Segundo (DELORY-MOMBERGER, 2012, P. 185) a pesquisa (auto)biográfica permite explorar as formas e operações segundo as quais os indivíduos *biografizam* suas experiências. Consagra-se por ser uma perspectiva hermenêutica de compreensão das narrativas. Concordamos,

<sup>1</sup> Trata-se de uma estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, matriculada no 5º período do curso no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XVI no município de Irecê – Ba.

<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Criado pela CAPES em 2009 que visa inserir o licenciando no ambiente escolar para compreender o funcionamento da mesma a partir do acompanhamento de um professor da unidade educacional. Esse professor também é bolsista do programa e tem a função de supervisionar e inserir o licenciando na escola, preferencialmente em todas as ações que ali se desenvolvem, mas particularmente em sua sala de aula, com o objetivo de que o bolsista de iniciação acompanhe todas as ações pedagógicas que desenvolve durante o ano letivo.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

portanto, com a ideia de que esse método de investigação implica-se na valorização da vida humana, construída a partir das experiências que ganham novos sentidos quando narradas e refletidas pelo próprio sujeito que narra.

Como dispositivo de coleta de dados, utilizamos a entrevista narrativa, por meio da qual Vanessa<sup>3</sup> pode revisitar sua história de vida na escola rural, reconstruindo o seu percurso formativo. Ao revisitar o passado através da memória, reconstrói em outro tempo os sentidos que o espaço rural tem em sua vida. Em sua narrativa, encontram-se elementos significativos que vão se manifestando em cada lembrança que Vanessa vai construindo a partir de uma narrativa livre, em que a liberdade de construção das ideias vai dando espaço à materialização de sentidos de vida e de formação.

### **Da escola do campo à universidade: Um passeio pelos processos educativos**

A constituição da identidade do estudante do campo é produzida nas relações estabelecidas socioculturalmente com os espaços e tempos que compõem os territórios rurais. A educação do/no campo enquanto fundamento histórico recria o conceito de camponês, de pessoal simples, mas que não elimina o desejo de vencer e de conquistar outros espaços. É o sonho do estudo, da formação e da trajetória acadêmica como espaço de oportunidade de crescimento pessoal e intelectual, que na narrativa analisada fica evidente.

Isso se verifica nos sentidos de escola que já estão se materializando com o uso constante que faz Vanessa ao utilizar expressões no diminutivo, tais como escolinha, festinha, livrinhos. Ao discorrer sobre as formas do emprego do diminutivo no português do Brasil, Bechara (2004, p 140) aponta que estas se apresentam com sua significação diminuída, auxiliados por alguns sufixos derivacionais, no caso em questão o uso de -inho, enfatizando que além de conotar a ideia de um diminutivo, esse sufixo conota características de afetividade e de desprezo. O autor defende tal posição enfatizando que esse processo não se dá de forma sistemática, coerente e obrigatória,

---

<sup>3</sup> Nome fictício dado à licencianda, por sugestão da mesma, vez que não desejava ter seu verdadeiro nome aqui utilizado.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Fora da ideia de tamanho, as formas aumentativas e diminutivas podem traduzir o nosso desprezo, a nossa crítica, o nosso pouco caso para certos objetos e pessoas, sempre em função da significação lexical da base, auxilia dos por uma entoação especial (eufórica, crítica, admirativa, lamentativa etc.) e os entornos que envolvem falante e ouvinte: coisinha, escolinha, cadeirinha, etc. (BECHARA, 2004, p. 141)

Apesar de ser possível o uso do diminutivo com intenções pejorativas, vê-se que Vanessa usa o diminutivo numa mescla de intenções em que afetivamente ela usa o diminutivo como forma de demarcar uma precariedade da escola, por entender que não havia uma estrutura organizacional que desse à escolinha um status de escola com características e dimensões urbanizadas. Portanto na designação de uma escola ainda precária, primeira experiência formativa ela denomina de *escolinha*. Ao estágio formal de acesso a escola do campo, idealizada como uma organização social estruturada política e economicamente, a denominação que Vanessa utiliza é *escola*, conforme nos diz:

[...] as professoras responsáveis pela escolinha fizeram uma festinha de despedida da escolinha para a escola normal com uma formatura nos todos de branco recebemos livrinhos lápis e outros objetos de escola. Quando fui para essa outra escola usava a cartilha. Nesse período minha mãe teve que comprar uma cartilha para mim, pois elas eram passadas de ano em ano para outras pessoas mesmo já usadas.

Parece não haver muito sentido em se abordar essa distinção, mas fato é que mesmo de forma involuntária a colaboradora da pesquisa faz clara distinção entre as duas escolas. Não há uma pretensão de desmerecer uma e privilegiar a outra. No entanto na narrativa fica evidente que o que pode ser reconhecido como a escola seria aquela que apresenta melhores condições de estruturação e de material pedagógico. Isto fica evidente na narrativa da licencianda quando marca a sua saída do campo para a cidade, apresentando algumas mudanças da *escolinha* para a *escola*. Neste contexto, a licencianda faz referência ao uso da cartilha neste outro espaço reconhecido como Escola, apresentando-a como mais um elemento que compõe um cenário escolar



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

diferenciado do que vivia no campo. É a escola do camponês, do homem simples que vive na e da terra e que se conforma com o pouco que tem. Qualquer escola por mais precária que seja é sempre uma escola, ainda que escolinha, como denomina Vanessa.

A escola urbana deu a possibilidade a Vanessa de prosseguir os seus estudos, experimentando pela primeira vez o ensino seriado. Esta experiência marca a trajetória de formação da licencianda que passa a construir critérios e metas para ter a aprovação de uma série para outra. Nesta parte da narrativa, vê-se a construção da identidade de uma estudante, que ressalta os procedimentos da escola urbana como elementos vitais para garantir que ela seja uma boa estudante. O desenvolvimento da identidade Rios, (2011) deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos, destinada a configuração da existência humana. Na escola essa existência ganha sentido pela ótica de se uma boa aluna que desenvolve práticas concebidas positivamente pela sociedade. Dentre alguns elementos, destacam-se as avaliações que são vistas como verdadeiras provas da competência para avançar nos estudos. Como o sonho de Vanessa era continuar os estudos, seguindo para a Universidade para cursar Pedagogia, ela não permitia a reprovação.

De acordo com a narrativa de Vanessa, a disciplina com rigidez do professor da segunda série favorecia a aprendizagem dos alunos. Ela procura justificar os castigos do professor, atrelando-os ao empenho que tinha em tomar a lição e fazer, sistematicamente, com que os alunos aprendessem. A reflexividade biográfica Delory-Momberger, (2008) presente no relato revela uma ótica de aceitação do castigo escolar como um indicador de disciplina e mobilizador de aprendizagem. Quem não fizesse direito, deveria refazer, num processo mecânico, mas necessário para aqueles que precisavam retomar os percursos na formação.

Nesse movimento Vanessa se encontra em sua narrativa, permitindo fluir sentidos de sua história de vida, que começa a partir do trabalho de reflexão que faz sobre si. Esse movimento reflexivo remete a uma leitura que faz das experiências vividas na escola, percebendo como aquilo que foi vivido passa a se manifestar na estrutura de sua narrativa. Ao se tomar a trajetória formativa de Vanessa, é possível



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

afirmar que momentos reflexivos denotam uma consciência sobre a compreensão do cenário que se apresenta pela sua trajetória, que contemplam aspectos que vão desde a identificação de Vanessa com a realidade campesina, sua relação com a escola do campo, com os colegas e professores à sua chegada à cidade para continuidade de estudos. Essa leitura hermenêutica visa marcar as condições de produção discursiva de uma narrativa, que cria uma condição de se dá forma às experiências de transição pelas quais Vanessa passou em sua trajetória formativa.

Segundo Delory-Momberger, (2006) Compreender é: compreender-se frente ao texto. Eis aí o poder da narrativa ao criar condições para que o sujeito que narra possa materializar em um novo tempo suas experiências e vivências, imprimindo um sentido único e novo, que nasce da condição de produzir discursos por meio de uma linguagem que dá novo corpo e forma ao vivido.

Da ideia de valorização do processo avaliativo apresentada no relato, verificamos que houve uma ênfase para o processo de formação dos professores que Vanessa teve em sua trajetória do Ensino Fundamental e até mesmo do Médio. Ser formado em curso de magistério e/ou licenciatura em Pedagogia parecia uma necessidade extremada para se garantir a qualidade do ensino que o professor ofertaria. Neste contexto, a colaboradora enfatiza:

Os meus professores só tinham o ensino médio e apenas um tinha o magistério, nesse período eu passava por uma fase da adolescência então conversava muito com minha prima e foi preciso até separarmos de lugares para não ficarmos muito próximas. Os professores não sabiam como resolver isso, não eram formados. Mas consegui aprender muitas coisas que me serviram.

Destacamos essa abordagem na narrativa, pois mais a frente Vanessa justifica o desejo de querer ser professora, de fazer pedagogia e de estar no PIBID exatamente para poder ter condições de lidar com crianças e adolescentes, tarefa que ela julgou difícil para os professores que teve, dado que não possuíam a formação para a docência. Ela distingue o curso de Magistério dos outros cursos do Ensino Médio. Segundo o que narra apenas um professor tinha o curso de magistério, e talvez este pudesse saber como



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

lidar com suas conversas com a prima, logo com sua fase de adolescente. Neste sentido percebo que a formação da identidade é considerada como relevante por Vanessa. É em busca da construção dessa identidade, que “estão sujeitas a uma historicização radical e estão sempre no processo de mudança e transformação” (RIOS, 2011, p. 45) que ela justifica o desejo de querer fazer pedagogia e de lidar com crianças. Neste cenário, começa a ser desenhada a iniciação à docência para Vanessa, a qual teve um lugar de destaque na sua trajetória profissional.

### **A iniciação à docência: trajetórias formativas da profissão**

A iniciação à docência se apresenta a um estudante de licenciatura como uma condição de se colocar à prova toda a competência desenvolvida na universidade. A ideia é que no curso o estudante tenha condição de desenvolver habilidades e conhecimentos que lhe permitam exercer o magistério de forma eficiente. Estudiosos da pedagogia como Marcelo (1999), Cavaco (1993) e Tardif (2002) observam que o início da atividade docente como um período potencialmente problemático e difícil, tendo em vista que a licenciatura bem como os anos iniciais da atividade docente têm implicações para com o futuro profissional do professor em termos de autoconfiança, experiência e de identidade profissional.

Huberman (1992) também faz referência ao período de iniciação na docência, entendendo-o como um período de aprendizagens intensas, que pode traumatizar e despertar no professor a necessidade de sobreviver aos desafios da profissão. Se essa perspectiva é válida para o período em que o docente se inicia no magistério, deverá ser válida também para a trajetória formativa no curso de licenciatura, em que o professor em formação tem a oportunidade de desenvolver aprendizagens intensas e de perceber a necessidade de desenvolver estratégias para firmar-se no magistério, enquanto educador capaz e comprometido com a docência, estando apto a enfrentar os desafios que a profissão lhe impõe. No entanto a formação inicial nem sempre favorece e oportuniza



vivências do fazer docente, não dando ao licenciando o suporte necessário ao exercício da profissão.

Como mais uma forma de promover condição de reflexão, preparação e desenvolvimentos de competência e habilidade necessários ao professor para o desenvolvimento de sua atividade profissional, surge o PIBID, que dentre tantos objetivos possui o de promover a efetivação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura das instituições de educação superior, assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica.

O programa também proporciona aos futuros professores, a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, objetivando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, busca-se incentivar as escolas públicas a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, a partir da troca de experiências entre os supervisores, professores da Educação Básica, com os bolsistas que refletem as orientações e a condução pedagógica que cada professor-supervisor lhe oferta no desenvolvimento de suas ações na escola. Apesar de ser um programa relativamente novo, pesquisas revelam haver uma ressignificação da identidade da escola. Há uma tendência de se entender a complexidade da escola para que ela consiga atender as demandas de formação de um sujeito, como Vanessa, que não se coloca como objeto das experiências da vida, mas como protagonista de sua própria história. Essa visão se materializa, já há algum tempo, nas palavras de Touraine quando pensou o lugar da escola:

A escola não deve ser feita para a sociedade, ela não deve se atribuir como missão principal formar cidadãos ou trabalhadores, mas acima de tudo, aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos. Ela se voltará cada vez menos para a transmissão de um conjunto de conhecimentos, de normas e representações, e será cada vez mais centrada, de um



lado na manipulação de instrumentos, e de outro, na expressão e na formação da personalidade (TOURAINÉ, 1999 p. 326-327)

De fato o programa reconstruiu a noção de escola como lugar de produção identitária. Para Vanessa a escola passa a ser o lugar em que o ser sujeito educador se evidencia nas possibilidades de atuação nos processos formativos. Trata-se, pois, de se inserir numa formação mais prática e real, o que lhe permite compreender e atuar na sala de aula nas condições reais em que o tempo passa a ser elemento determinante para a compreensão do que se deve fazer em uma sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

### **Considerações finais**

A trajetória de vida escolar de Vanessa evidencia uma história de muita dificuldade, mas de lutas e conquistas. Ter estudado numa escola do campo fez nascer um desejo de trilhar uma formação profissional docente. A escola e sua complexidade foi um espaço de produção de sentidos em que o seu cotidiano trouxe a baila a diversidade de ideias e valores de mundo relativos à docência e sua dimensão profissional, que desde então estava no desejo de Vanessa. Logo as experiências de ter vivido a realidade da educação do/no campo promoveram à colaboradora da pesquisa a constituição de uma identidade que se estabeleceu pelos conflitos com os quais conviveu e pela relação dela com a cultura escolar, bem como com as pessoas com quem interagiu ao longo de sua trajetória formativa. Segundo Rios (2011).

A cultura escolar está impregnada de uma complexidade de conflitos provenientes das diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos nas suas relações com o outro. O cotidiano da sala de aula reflete uma experiência de contato com a diferença, é um espaço potencial de ideias, confrontos de valores e visões de mundo, interferindo diretamente no processo de formação identitária dos alunos e alunas. (RIOS, 2011, p. 16)



Assim a constituição identitária de Vanessa está relacionada com as experiências e relações estabelecidas na escola do campo, mas que ganham novos sentidos ao se estenderem para a escola da cidade, sobretudo para a universidade, lugar em que o cotidiano da sala de aula passa a ser vivenciado em outra lógica, de apenas aluna à condição de professora em processo de formação inicial. A universidade, portanto, se apresentou como o lócus em que a expectativa de ser professora foi idealizada e galgada. A chegada à universidade representou uma condição de que Vanessa estaria diante da possibilidade de profissionalizar-se e poder retornar a sua comunidade, com o objetivo de devolver a contribuição que teve na escola do campo.

Com a universidade, a trajetória de Vanessa é atravessada pelo PIBID, programa que deu a ela a condição de conhecer a escola em sua complexidade pedagógica e temporal. Pedagógica, pois foi pelo programa que ela pode aproximar-se da dinâmica do trabalho educativo desenvolvido pelo professor supervisor. Essa dinâmica contempla desde a preparação das aulas, como realização dos planos de ensino à execução das mesmas e o processo de avaliação. Já temporal pela condição que o programa ofertou à Vanessa de se inserir no tempo real das ações da escola, que vão desde a participação na jornada pedagógica aos conselhos de classe no final do ano letivo. Neste sentido a temporalidade em que a colaboradora se inseriu é uma temporalidade natural da escola, contemplada por todos os movimentos que ali se fazem, desde ações de planejamento do ano letivo à sua realização e finalização. O PIBID, portanto ratifica a noção de que o dia-a-dia na escola faz com que o professor, e aquele que está em formação inicial, conviva com ações habituais que lhe permitem saber agir de forma reflexiva e consciente do caminho pedagógico a ser seguido, com vistas a lograr êxito no processo de desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficientes.

Foi no programa em sua atuação na escola básica, que Vanessa desenvolveu a habilidade de perceber a importância de se realizar um planejamento de ações pedagógicas, bem como aprender a observar as emergenciais necessidades educacionais dos alunos com quem conviveu ao longo de sua experiência formativa. Uma das contribuições que mais valoriza em sua participação no PIBID é o fato de ter



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

desenvolvido a sensibilidade de escuta aos alunos, numa relação dialógica que lhe permitiu entender e compreender o que os alunos esperam da escola. Junto a isso o poder de observação e análise das necessidades pedagógicas dos alunos são apontados como resultados de sua participação no programa.

Essas considerações ganham sentido na ótica de Vanessa, quando ela reconhece que o início de sua formação foi bastante conturbado, mas que foi por isso que ela resolveu fazer pedagogia e tornar-se professora. Há uma clara evidência de motivação, que acompanha Vanessa desde o momento em que inicia a sua trajetória docente. E é com essa mesma motivação que a colaboradora participou ativamente das ações pedagógicas desenvolvidas no PIBID, deseja concluir a sua licenciatura e tornar-se professora na comunidade que em iniciou seus estudos.

### Referências

- ALVES, R. *A lei de Charlie Broun*. Correio Popular, 21 Jan. 1992.
- BARRETO, R. G., DAMASCENO M. N & BESERRA B. *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAVACO, M. H. *Ofício de professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1995. p. 84-107.
- CHARLOT, Bernad. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- COMENIUS. (Tradução Ivone Castilho Benedetti). *Didactica magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 390 p.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto*. Educação Pesquisa. v.32 n.2 São Paulo maio/ago. 2006
- \_\_\_\_\_. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto*.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Trad: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HUBERMAN, M. *O Ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

NUNES, Clarice. *Memória e história da educação: entre práticas e representações*. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.) *Formação de professores: desafios e perspectiva*. São Paulo: Editora UNESP: 2003, p. 131-145.

NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde, 1988.

\_\_\_\_\_. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação*. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola*. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. *Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas*.

In: ANTUNES - ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MENEZES, Jaci Maria Ferraz. *Histórias da Educação na Bahia: recortes e aproximações sobre a constituição do campo*. In: Vasconcelos, José Gerardo; Nascimento, Jorge Carvalho (Org.). *História da Educação no Nordeste Brasileiro*. Fortaleza: UFC Edições, 2006 p. 136-153.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2006.



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

TOURAINÉ, Alain. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Petrópolis: Vozes, 1999.