

PIBID PEDAGOGIA UEG/INHUMAS: UM DIÁLOGO SOBRE *HABITUS* DOCENTE, EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA

PIBID PEDAGOGY UEG/INHUMAS: A DIALOG ABOUT TEACHING *HABITUS*, CHILDHOOD EDUCATION, AND LITERATURE

OLIVEIRA, Valdirene Alves de

SOUZA, Maria Erilande Ferreira de

SANTOS, Priscilla Jéssica Santiago

Resumo: O presente texto tem como objetivo problematizar o subprojeto Pedagogia Universidade Estadual de Goiás (UEG) da Unidade Universitária (UNU) Inhumas vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) quanto aos aspectos legais e conceituais que constituem a trajetória desse subprojeto que, mesmo em cumprimento às prerrogativas de três editais Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a saber Edital nº 061/2013, Edital nº 06/2018, Edital nº 2/2020, apresenta especificidades pedagógicas alicerçadas pelas concepções de formação docente e infância, alinhadas à compreensão que a relação entre a universidade e a educação básica na formação docente inicial deve ser coesa e colaborativa. As autoras apresentam um breve retrospecto histórico, legal e conceitual do Pibid Pedagogia UEG/UNU Inhumas, com zelo no relato do percurso, ou seja, são três olhares distintos narrando a mesma história: uma ex-bolsista de iniciação à docência, que integrou o primeiro subprojeto do Pibid; a professora supervisora da segunda edição e a professora coordenadora que participou dos três subprojetos. O trabalho retoma algumas das referências teóricas que subsidiaram os encontros formativos, sobretudo, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Luciana Esmeralda Ostetto e Antonio Candido. Por fim, o artigo considera que o PIBID, bem como o subprojeto Pedagogia, sofreram alterações importantes no decorrer das três edições. No entanto, as autoras concluem que as concepções estruturantes do fazer pedagógico seguiram coerentes com as perspectivas formativas do curso de Pedagogia da UEG/UNU Inhumas, mesmo em face dos vieses pragmáticos em vigência na atual configuração do PIBID.

Palavras-Chave: Formação inicial docente. Universidade. Educação Básica

Abstract: The present text aims to problematize the Pedagogy subproject State University of Goiás (UEG) /University Unit (UNU) Inhumas linked to the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (Pibid) as to the legal and conceptual aspects that constitute the trajectory of this subproject that, even in compliance with the prerogatives of three edicts of the Higher Level Personnel Improvement Coordination (Capes), namely Edital nº 061/2013, Edital nº 06/2018, Edital nº 2/2020, presents pedagogical specificities grounded by the

conceptions of teacher training and childhood, aligned with the comprehension that the relationship between the university and basic education in initial teacher training should be cohesive and collaborative. The authors present a brief historical, legal and conceptual retrospect of the Pibid Pedagogy UEG/UNU Inhumas, with zeal in the route account, that is, they are three distinct looks narrating the same story: a former scholarship holder of initiation to teaching, who integrated the first subproject of Pibid; the supervising teacher of the second edition and the coordinating teacher who participated in the three subprojects. The article resumes some theoretical references that subsidized the formative meetings, especially Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Luciana Esmeralda Ostetto, and Antonio Candido. Finally, the article considers that PIBID, as well as the Pedagogy subproject, suffered important changes during the three editions. However, the authors conclude that the structuring conceptions of pedagogical practice followed coherent with the formative perspectives of Pedagogy course from UEG/UNU Inhumas, even in face of pragmatic bias in force in the current PIBID's configuration.

Keywords: Initial teacher education. University. Basic Education.

Notas Introdutórias Sobre o PIBID Pedagogia UEG/UNU Inhumas-GO.

As Instituições de Educação Superior (IES), da rede pública federal as quais ofertam cursos de licenciatura, passaram a contar com a possibilidade de desenvolver atividades formativas e pedagógicas, com direito à fomento, mediante a criação da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.

A regulamentação indica que tal Programa foi criado para:

(...) fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.

§ 1º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;

IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;

V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007, p.1)

Desde o ato normativo inicial, o PIBID passou por alterações importantes; teve a sua vigência ameaçada nos últimos anos e atualmente vive um momento bastante crítico¹. O primeiro edital da Capes para o PIBID foi lançado em 24 de janeiro de 2008 e, desde então, outros editais foram lançados anualmente até o ano de 2013, quando foi publicado o Edital nº 61/2013 com vigência prevista de 48 meses para os projetos e IES selecionados. A relação entre o PIBID e o curso de Pedagogia² da UEG/UNU Inhumas teve início com este edital.

O projeto institucional apresentado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) ao Edital nº 61/2013 teve como tema “Universidade e educação básica: fronteiras a ultrapassar”. A configuração desse edital solicitava que cada IES apresentasse a sua justificativa na formulação do projeto e, uma vez aprovado, receberia cotas de bolsas bem como uma autonomia considerável quanto aos objetivos específicos e perspectivas teóricas das propostas. Nesse sentido a UEG, justificou:

(...)O êxito alcançado no projeto PIBID/UEG/2012 reafirma que a parceria entre Universidade e Escolas da Educação Básica deve ser incentivada por contribuir de forma significativa na formação de professores. Essa parceria proporcionou não só melhor desempenho dos alunos bolsistas nas suas atividades de sala de aula, bem como influenciou estudos teóricos no interior dos cursos de licenciatura, nas várias áreas do conhecimento, como pôde ser observado no I Encontro do PIBID/UEG, realizado nos dias 5 e 6 de junho de 2013.

Nessa segunda proposta do PIBID/UEG para vigência a partir de 2014 até início de 2018, pretende-se contemplar outros cursos de licenciaturas e UnUs que não haviam participado da seleção anterior por não terem professores

¹ Em 2013 foi criado o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) em um encontro de coordenadores em Uberaba, por recomendação da Capes, com o objetivo de facilitar o diálogo entre as IES e o Governo Federal. Desde então, muitas lutas e mobilizações foram travadas, sobretudo a partir de 2015, com intensificação nos anos seguintes: em 2017, quando houve a indicação pelo Governo Temer que o PIBID seria substituído com a criação de um novo programa, denominado Residência Pedagógica. Mediante a mobilização e pressão da comunidade acadêmica o Pibid não foi extinto, mas passou por reconfigurações importantes. No atual momento há mobilização pelo pagamento das bolsas que foi suspenso desde o mês de setembro, pegando as IES e bolsistas de surpresa. O governo federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 17 de 2021 para liberação de crédito suplementar para colocar em dia o pagamento das bolsas, mas até o momento o projeto não avançou na casa.

² O curso de Letras da UEG/UNU Inhumas passou a fazer parte do Pibid na chamada do Edital Capes nº 11/2012.

efetivos em seu quadro, ou não apresentarem subprojetos em tempo hábil. Assim, esperamos elevar o número de bolsistas e municípios goianos a serem atendidos com o programa e contribuir com a formação inicial dos mesmos nos cursos de Licenciaturas. (UEG, 2013, p.2)

Nessa perspectiva, a UEG e o curso de Pedagogia da UNU/Inhumas, mediante a aprovação do projeto institucional e do subprojeto Pibid/Pedagogia, assumiram o compromisso de aproximação com a educação básica. Tendo em vista a formação docente inicial, constituindo, portanto, um movimento de busca de formação que fomentasse a constituição de uma *práxis* docente alicerçada numa perspectiva emancipatória de educação;

(...) A contribuição de um subprojeto de Pedagogia será primordial à medida que possibilitar aos acadêmicos/as se aproximarem do planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas, embasados por conhecimentos teóricos e práticos, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, mas que ao mesmo tempo possibilitem aos acadêmicos vivenciarem experiências que se configuram na relação escolarização X educação; cuidar X Educar, pois o egresso do curso de Pedagogia deve compreender e atuar na docência, tanto em sentido estrito quanto ampliado, em conformidade com o §1º do Artigo 2º das DCN do curso de Pedagogia. (UNU/INHUMAS, 2013, p.1)

A aproximação de licenciandos em formação inicial com um dos possíveis lócus de atuação profissional do habilitado em Pedagogia é concernente com o pressuposto de que “a atividade docente precisa ser cientificamente estudada, o microensino cria situações experimentais para o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino”. (PIMENTA, 1997, p.53).

O curso de Pedagogia da UEG/UNU Inhumas obteve aprovação nos três editais que participou e, assim, integrou o projeto institucional da universidade junto à Capes. Em todas as ocasiões, o subprojeto foi desenvolvido em instituições municipais e as atividades realizadas em turmas da educação infantil. Apenas no primeiro edital houve uma escolha *a priori* pela educação infantil, por parte da professora coordenadora do subprojeto, conforme o edital possibilitava. Nos editais seguintes, houve processo seletivo aberto para todas as instituições da

rede municipal de Inhumas e/ou de Goianira³ que estivessem habilitadas previamente, conforme aceite em termo de adesão ao PIBID.

A Educação Infantil se coloca como uma realidade desafiadora para os educadores, formadores e para os que atuam na elaboração de políticas educacionais. Para o docente em formação, particularmente ao pedagogo, é imprescindível a ampliação do conceito de educação. A aproximação da universidade com uma instituição de educação que se constitui no desafio cotidiano de diálogo entre o cuidar e o educar é um exercício formativo em prol da criatividade e da inventividade. (KRAMER,1982).

O primeiro subprojeto Pedagogia UEG/Inhumas apresenta coesão com as concepções de formação docente, infância e educação infantil que compõem o projeto do curso de Pedagogia da UnU/Inhumas bem como a proposta pedagógica da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil⁴. Essa aproximação se resguardou na autonomia possibilitada pela CAPES na elaboração da proposta. Assim, o primeiro subprojeto Pedagogia UEG/UNU/Inhumas buscou possibilitar aos bolsistas do PIBID a apreensão de algumas especificidades e desafios os quais permeiam o cotidiano da Educação Infantil como: cuidar, brincar e educar; tempo e espaço; Literatura e letramento; música; o currículo; o registro docente como elemento estruturante da prática pedagógica na educação infantil.

Nessa mesma perspectiva, o primeiro subprojeto se fundamentou em alguns pressupostos bourdieusianos, na expectativa que o diálogo com Pierre Bourdieu, nos momentos de estudo do Pibid, de discussões sobre os encontros na escola-campo e nas produções acadêmicas dos bolsistas, poderia oferecer uma contribuição para os futuros pedagogos e pedagogas quanto à apreensão da dimensão educativa empreendida na construção do *habitus* (BOURDIEU, 2009, 1983, 1983, 1982). O *habitus* acadêmico/professoral, nesse sentido, foi compreendido como elemento constitutivo, consciente e inconsciente, na formação da identidade profissional docente, que tende a perdurar na atuação profissional do egresso.

³ O subprojeto foi desenvolvido em instituições de educação infantil da rede municipal de Inhumas nas duas primeiras edições, em duas instituições distintas. Já a terceira edição está sendo realizada em uma escola da rede municipal de Goianira, pois foi uma escolha da coordenadora do subprojeto, sobretudo, para atender uma prerrogativa do edital que priorizava as propostas que fossem desenvolvidas fora da sede da IES. Assim, em busca de participar do Programa e ao mesmo tempo facilitar a participação das acadêmicas do curso de Pedagogia que residem em Goianira foi tomada a decisão por essa mudança. Em virtude da pandemia do novo coronavírus

⁴ A professora coordenadora do subprojeto Pedagogia UEG/UNU Inhumas foi uma das professoras de Estágio Supervisionado do curso durante a vigência das três edições do Pibid.

O segundo subprojeto do PIBID Pedagogia da UEG/UNU Inhumas trouxe alterações importantes⁵ em relação ao edital anterior. A autonomia na elaboração dos subprojetos foi bastante circunscrita, tanto pelas amarras do próprio edital como pela composição que foi encontrada pela UEG para que pudesse contemplar um maior número de cotas de bolsas de iniciação à docência e, ao mesmo tempo, que garantisse condições mais viáveis de desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, a UEG passou a trabalhar com subprojetos por núcleos, constituídos por três unidades universitárias ou *campi*. O curso de Pedagogia compôs dois núcleos e houve o alinhamento de que ambos tivessem a mesma proposta de subprojeto. O tema do subprojeto apresentado para a UEG “Literatura infantil na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”. Dos seis cursos de Pedagogia que compuseram os dois núcleos dos cursos de Pedagogia da UEG apenas a UNU/Inhumas desenvolveu atividades na educação infantil, assim como no edital anterior e no subsequente.

Já o terceiro subprojeto seguiu o fio do segundo subprojeto, tanto em termos de organização em núcleos como em relação à temática comum para os projetos de Pedagogia. Nessa edição, dentre os projetos apresentados pelas IES, os subprojetos dos cursos de Pedagogia/Alfabetização foram pontuados como propostas prioritárias, segundo a Capes. Além disso, essas propostas necessariamente deveriam considerar a Política Nacional de Alfabetização e estar alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, “Leitura literária como prática pedagógica de literacia no processo de alfabetização” é o tema do

⁵ A partir do Edital nº 06/2018 a Capes passou a estabelecer critérios de classificação dos professores, com base em produção, experiência na educação básica e relação com disciplinas afins trabalhadas pelo docente no curso de licenciatura. Essa perspectiva, somada à redução na cota de bolsas ofertadas pela Capes não tem contemplado a todos os docentes que têm interesse em ser professor coordenador de subprojeto. Na UEG, diante dessa situação e da mobilização dos docentes, da sensibilidade e empenho de alguns membros da Pró-Reitora de Graduação (PRG) foi criada a Bolsa de Incentivo à Docência e Acompanhamento ao Discente (BIDAD) em 17 de abril de 2018. Essa foi a alternativa encontrada pela UEG para contemplar com bolsa os professores que não fossem contemplados com a bolsa da Capes e também para evitar uma diminuição significativa no número de docentes dispostos a coordenarem e desenvolverem as atividades dos subprojetos, uma vez que as contribuições pedagógicas do Pibid para formação discente são notórias no campo acadêmico. A Resolução que criou a bolsa Bidad pode ser consultada [no link abaixo:](http://cdn.ueg.edu.br/source/coordenadoria_central_de_bolsas_64/conteudoN/1453/CsU_2018_887_Ad_Referendum.pdf)

subprojeto Pedagogia da UEG, apresentado para compor o projeto institucional da universidade.

Em face da inclusão da literatura como objeto a ser trabalhado nos dois últimos subprojetos dos cursos de Pedagogia que participaram do projeto institucional da UEG, cada subprojeto da Pedagogia, diante dessa definição acordada entre os professores coordenadores dos subprojetos⁶, estabeleceu o diálogo com as perspectivas e concepções de literatura representativas do modo de ver, pensar e atuar na educação. Nesse sentido, desde o subprojeto de 2018, o PIBID Pedagogia da UNU Inhumas tem guiado as suas atividades em direção da definição de que a literatura é vital ao ser humano, pois se;

(...) não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é ator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 1988, p.177)

Nesse sentido, as premissas de Candido ecoam, há mais de 30 anos, entre os educadores que compreendem que a mediação pedagógica é fundamental no acesso à literatura e na formação do leitor literário, sobretudo, em tempos de instrumentalização das práticas e primazia da técnica. Assim, a busca pela formação de leitores literários na educação básica passa pela formação docente inicial e continuada e nesse sentido, o subprojeto PIBID Pedagogia UNU Inhumas⁷ buscou contemplar o acesso e o desenvolvimento do gosto, numa perspectiva de formação de *habitus* docente, entre o grupo de bolsistas de iniciação à docência, compreendendo que:

⁶ Os cursos de Pedagogia participantes do edital de 2018 são oriundos das cidades/UNUs: Anápolis, Quirinópolis, Inhumas, Itaberaí, Campos Belos, Minaçu.

⁷ Está no prelo, com previsão publicação para 2022, um artigo que relata uma experiência muito significativa sobre o trabalho desenvolvido pelo Pibid Pedagogia UEG/Inhumas, desenvolvida no subprojeto de 2018, com a literatura na perspectiva da formação do leitor literário, tanto no grupo de bolsistas de iniciação à docência e quanto de crianças da educação infantil.

(...)A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 1988, p.178).

No decorrer do texto, as concepções mais estruturantes do subprojeto PIBID Pedagogia/UNU Inhumas – as quais resistiram e insistiram em deixar legado, formar *habitus* - são apresentadas, dentro dos limites que a natureza deste texto permite apresentar aos leitores interessados em conhecer um pouco da história de uma proposta formativa.

A educação infantil como *locus* formativo do *habitus* professoral no PIBID Pedagogia UEG/UNU Inhumas.

A formação do pedagogo para atuar na docência da Educação Infantil não é uma tarefa simples. É necessário muito mais que um currículo que atenda tal formação. É preciso compreender como este currículo atende as expectativas do *habitus* professoral que se quer formar. O conceito de *habitus*, embora de origem antiga nos estudos das ciências humanas, tornou-se conhecido nas pesquisas em educação pelos estudos de Pierre Bourdieu. Tal conceito refere-se a:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65)

Habitus como “matriz de percepções, de apreciações e de ações” nos ajuda a compreender o caráter dinâmico da profissão docente e do processo de formação do professor, o qual pode ser entendido também como um processo de autoformação e de constituição de um *habitus*.

A teoria social de Pierre Bourdieu enfatiza a importância de compreender o modo de estruturação de um *habitus* através das instituições de socialização dos agentes, ou seja,

A ação pedagógica na primeira fase de formação do agente é vista como produtora de um "hábito primário, característica de um grupo ou de uma classe que está no princípio da constituição ulterior de todo outro hábito". As estruturas de um *habitus* logicamente anterior comandam, portanto, o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências pedagógicas. (BOURDIEU, 1983, p. 18).

Nesse sentido, *habitus* acadêmico/professoral no PIBID Pedagogia da UEG/UNU é compreendido como elemento constitutivo, consciente e inconsciente no processo de formação da identidade acadêmica e profissional dos agentes e agências envolvidos neste processo. Setton (2002, p. 69) declara que as experiências podem forjar um novo *habitus*, "como produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade". Desta forma, a formação do *habitus* professoral está para além da Universidade, e ocorre também no interior da escola pois, durante a escolaridade básica, a formação inicial e nas diferentes escolas que o agente desenvolve a profissão e sua formação, ele vivencia e reproduz algumas ações, as quais foram interiorizadas e são incorporadas no seu *habitus*.

A prática educativa envolve a subjetividade dos sujeitos que estão nela envolvidos. Sujeitos estes que, antes de tudo, são seres humanos. O ser humano se constitui pelas condições objetivas e subjetivas das relações sociais que estabelece. Ele é o sujeito que a história possibilita que ele seja. O *habitus* como uma "subjetividade socializada" (BOURDIEU 1992 apud SETTON 2002, p. 63) é uma história que foi incorporada, internalizada pelo indivíduo e;

(...)É então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON 2002, p. 63).

Baseando-se nas contribuições de Bourdieu, o conceito de *habitus* pode ser assim definido:

(...) Concebo o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de

uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON, 2002p. 61, grifos da autora).

Estes “condicionamentos sociais exteriores” na formação de professores podem ser entendidos como o capital cultural ⁸ desses indivíduos o qual se relaciona dialeticamente com suas experiências individuais e coletivas, com a subjetividade destes para a construção de um *habitus*, de uma identidade docente, e também social. Sendo o *habitus* produto da história; ele é durável, porém, não imutável. Característica essencial da profissão docente que se faz e refaz ao longo da história, da trajetória do professor como sujeito histórico e dialético.

O PIBID Pedagogia Inhumas, além de proporcionar múltiplas relações no processo de formação e construção da identidade profissional do acadêmico, assumiu o compromisso de realizar “práticas docentes vinculadas às ações investigativas, procurando estimular que os professores em formação se tornem pesquisadores, que percebam no estudo e na reflexão cotidiana de suas ações pedagógicas oportunidades de formação continuada.” (ALMEIDA; BERGAMASCHI, 2013, p.16). Este compromisso, esteve articulado com as perspectivas formativas e com o *habitus* acadêmico e professoral que se pretendia formar nos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEG Inhumas. Um *habitus* relacionado ao ensino, pesquisa e extensão, na busca pela apreensão das especificidades do fazer pedagógico. Neste sentido, a Educação Infantil, como *lócus* formativo do *habitus* professoral no PIBID Pedagogia UEG/UNU Inhumas, se coloca como uma realidade desafiadora para os professores em formação e em exercício da docência. O trabalho com a criança pequena requer um esforço da parte do professor para compreender a sutileza desta prática, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem e de compreensão da criança e do professor, de si e do mundo, que se inter-relacionam com capital cultural acumulado ao longo de suas trajetórias de vida.

⁸ De acordo com Bourdieu (in Nogueira e Catani, 2015) o capital cultural do indivíduo é acumulado ao longo de sua vida, essencialmente transmitido por diversas instâncias socializadoras e produtoras de valores culturais, tais como a família, a escola, e a mídia. Em seu estado fundamental pressupõe um trabalho de incorporação, um trabalho pessoal, sendo pessoal, um trabalho do sujeito. O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*.

Bolsistas de iniciação à docência, crianças e professoras na formação do leitor literário pela via do PIBID Pedagogia UEG/Inhumas.

Os agentes⁹ envolvidos na constituição do *habitus* são vários, ao longo do processo ensino-aprendizagem, visto que cada ser é constituído por uma rede de relações que vão sendo tecidas ao longo de toda a vida. Ao pensarmos no contexto do PIBID, podemos destacar as(os) pibidianas(os); as crianças e professoras; coordenadora e supervisora como agentes que constroem sentidos e saberes juntos, a partir de encontros que vão sendo vividos ao longo da “jornada de expansão do ser professor” (OSTETTO, 2012, p. 127).

Assim, cabe ressaltar que todos nós, de certa forma, temos algum tipo de contato com crianças e, a partir dessas relações, vamos constituindo concepções acerca da criança, infância e Educação Infantil. Contudo, essas concepções são, na maioria das vezes, carregadas de equívocos que são apropriados como verdades inquestionáveis, na qual a criança é colocada no centro das discussões, somente para validar as ideias dos adultos. Assim, neste artigo defendemos a concepção de criança como um:

(...)Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.
(BRASIL, 2010, p. 12)

A criança é um ser capaz de participar de forma integral do processo ensino-aprendizagem como alguém que tem muito a contribuir, deixando o lugar de sujeito passivo, para assumir um lugar ativo. Além disso, ainda de acordo com a DCNEI (2010), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escola, para crianças de 0 a 5 anos de idade, em espaços instituição não domésticos. Assim, o professor, para atuar na Educação Infantil, necessita conhecer cada vez mais o universo infantil e as suas relações, e que ouça o que as crianças têm a dizer, muito mais do que dizer a elas.

⁹ Agentes e não sujeitos, pois como afirma Bourdieu em *Coisas ditas* (2004) os agentes sociais não são apenas autômatos regulados como relógios, eles investem os princípios incorporados de um *habitus* gerador, variável segundo o lugar e o momento que ocupam no espaço social.

Com isso, ao se pensar a Educação Infantil, não cabe mais a concepção de modelo escolar em que “aula bem planejada se realiza na sala, sob a direção do professor e de seus objetivos; o valor pedagógico das ações desenvolvidas no cotidiano educativo recai somente sobre aquelas atividades coordenadas pelo educador” (OSTETTO, 2011, p. 159). Esse tipo de postura anula a criança e a coloca em um lugar inferior, como se a criança só aprendesse quando o adulto ensina.

Contudo, de acordo com Kishimoto (2002), existem muitos encontros e desencontros na formação do professor da Educação Infantil, principalmente, devido à pouca clareza do perfil do profissional nos cursos de formação. Dentre os encontros, a autora cita a afirmação da pedagogia da infância que contempla a criança de 0 a 10 anos. Já com relação aos desencontros, a autora ressalta que as concepções e ações ainda conduzem a Educação Infantil ao reboque das séries iniciais do Ensino fundamental. Sendo esse um dos grandes entraves que cristalizam as práticas conhecidas como escolarização na Educação Infantil.

Nesse sentido, ao se pensar a formação docente conforme nos diz Ostetto (2015, p. 129); “emerge um aspecto essencial para a formação do professor: aprender a olhar, ampliando o foco da visão, mirando na diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças”. Com isso, fica inviável pensar que qualquer pessoa pode assumir uma proposta com crianças da Educação Infantil, haja visto que as crianças estigam a busca constante.

O cenário que vivemos atualmente, de transformações constantes e aceleradas em todos os âmbitos da sociedade, exige automaticamente que as pessoas sejam capazes de lidar com tantas modificações de maneira eficaz e flexível. Diante disso, os olhares focalizam, quase como salvadores da pátria, a figura do professor. Um profissional que vem com a missão de mediar essa sociedade do conhecimento, e ao mesmo tempo de atender a demanda atual exigida pelo mercado de trabalho.

Essa necessidade exige um profissional competente o qual faça a mediação entre o conhecimento e impacte diretamente na sua formação docente, tendo em vista que apenas as técnicas de modo geral da formação inicial já não supri o que esse profissional necessita para atuar. Para Tardif e Lessard (2012, p. 17) “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”, isso porque a docência desenvolve um trabalho interativo intencional que impacta em toda sociedade, ou seja:

(...) quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p.24)

Assim, vamos constituindo nossa identidade em meio aos movimentos conflituosos da vida. Para Silva (2014) esses movimentos conflituosos, que hora estabilizam e hora desestabilizam, ajudam a produção da identidade, e “tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (SILVA, 2014, p. 84); “que nos leva a perceber que fazemos parte de uma trama única, não somos desconectados do mundo, mas, uma presença no mundo” (FREIRE, 1996).

Ainda de acordo com Silva (2014, p. 89) “a identidade é um significado-cultural e socialmente atribuído”, ou seja, nossas identidades sofrem interferência diretamente do meio, tendo em vista que estão associadas diretamente a sistemas de representação visíveis e exterior (SILVA, 2014). O autor ainda destaca que é por meio da representação que a identidade adquire sentido e se liga ao poder, e “quem tem poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade (SILVA, 2014, p. 91).

Nesse contexto, cabe o questionamento de como as identidades docentes estão sendo representadas e por quem. Contreras (2006) destaca que “nós docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil de sair, ou sequer captar com lucidez” (CONTRERAS, 2006, p.148).

Essas contradições ocorrem justamente pela falta de compreensão dos docentes em não se perceberem nesse processo de formação de identidade. Para Pimenta (2011, p. 64) os cursos de formação de docentes “podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão”. Mas a autora alerta para a necessidade do confronto dessas representações durante o processo de formação, no intuito de subsidiar a construção da identidade docente.

Contudo, nossa visão fica distorcida diante de muitos espelhos e caminhos na construção da nossa identidade docente. De acordo com Fontana (2010) na busca de respostas

e caminhos, de como ser professor, os estudos empíricos nos apresenta os parâmetros de professor progressista e professor liberal, apagando na e pela comparação a nossa constituição em construção, em favor do como deveríamos ser. Essas referências, de certo modo, contribuem para a imagem de uma categoria profissional, sem “identidade profissional”, pois;

(...)da mesma forma que os perfis do ‘professor liberal’ e do ‘professor progressista’ mediatizavam, de forma explícita ou não, nossa constituição como professores(as), também outras categorizações e ‘rótulos’ como o ‘professor técnico’, o ‘professor reprodutor’, o ‘professor conscientizador’, o ‘professor bancário’, o ‘professor tradicional’, o ‘professor construtivista’ tec., próximos e/ou opostos entre si, portadores de índices de valor social (e portanto de poder) distintos, passamos a fazer parte do nosso jogo de máscaras, interpelando-nos como professores(as), interpelando-as como sujeitos. (FONTANA, 2010, p. 28)

Essas identidades constituídas distante do cotidiano escolar se materializam no espaço de atuação do professor, nas relações cotidianas onde o indivíduo se faz professor. Para Contreras (2006) as profissões que lidam com o outro nem sempre tem contornos bem definidos e são as relações interativas que irão contribuir com as mudanças e melhoria da condição humana das pessoas. Pensando a construção da identidade do professor, de acordo com Pimenta (2011, p. 62) “é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério”, mas também, com as experiências vividas e a história pessoal; no coletivo e na sociedade.

Segundo Paulo Freire (1996), somos seres humanos inconclusos, em permanente movimento de procura. Tendo em vista que não somos seres prontos e acabados, nos constituímos diariamente. Contudo, “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996, p. 17).

A ética que Freire (1996) defende é uma ética universal do ser humano; inseparável da prática educativa, das nossas atitudes cotidianas. “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade”. (FREIRE, 1996, p. 18).

Uma responsabilidade ética que não pode esquecer que “as identidades também podem se constituir na naturalização de práticas compulsórias, baseadas em ‘privações sofridas, impostas por mecanismos de exclusão” (BOHN, 2013, p. 85). Essa exclusão priva e retira a

oportunidade de o sujeito constituir sua identidade sem modelos pré-estabelecidos. Ainda segundo o autor, hoje o colonialismo se disfarça e “invade as identidades, as almas das pessoas de maneira muito sutil” (BOHN, 2013, p. 90).

Para Fontana (2010, p.50) “o sujeito é produto da herança cultural, da história. Vivendo, contribui para o curso da história ao mesmo tempo em que é por ela condicionado”. Contudo, Freire (1996) destaca que quando reconhecemos que somos condicionados, mas consciente da condição inacabada, podemos ir além. Ainda segundo Freire (1996), esta é a diferença entre o ser condicionado e o ser determinado, e esse é um dos saberes fundantes que o professor deve ter na sua formação docente, reconhecer-se como ser condicionado, mas, inconcluso ou inacabado, assumido e consciente de tal condição;

(...)Como presença consciente no mundo não posso escapar a responsabilidade consciente no mundo, não posso escapar a responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo (FREIRE, 1996, p. 19).

Esse reconhecer-se como ser condicionado, mas não determinado, faz toda a diferença na construção da identidade docente, tendo em vista que mesmo em meio a tantos espelhos, que tentam distorcer nosso olhar, estaremos atentos as brechas (DUBOC, 2014) e rupturas (BOHN, 2013) para construir nossa identidade docente. Nessa perspectiva,

(...) o processo em que alguém se torna professor(a) é histórico, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu ‘ser profissional’, na adesão a um projeto histórico de escolarização. (FONTANA, 2010, p.50)

Nesse sentido, Freire (1996) destaca alguns saberes fundamentais e necessários à formação docente, tendo em vista que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22). É necessário que o educador mantenha acesa sua curiosidade para aprender; ou não haverá troca.

Frente a esse desafio do permanente movimento da busca, Kenski (2015) também defende que a formação de docentes vai além de transmissão de conteúdos descontextualizados. Além disso, ainda segundo a autora, é preciso mudar e “essas transformações no processo de formação docente exigem tempos e espaços mais amplos” (KENSKI, 2015, p. 427) que possibilitem mais momentos de reflexão, por meio de diálogos constante.

As autoras Pimenta e Anastasiou (2005) pontuam também que “ao tomar a simples transmissão da informação como ensino, o professor fica como fonte de saber, tornando-se no portador e na garantia da verdade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 207) esvaziando-se assim a possibilidade do diálogo. Tendo em vista que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na realidade eu-tu” (FREIRE, 2005, p.91), mas, na construção do nós; pois “ensinar é um projeto coletivo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 217).

A ideia do trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2012) é fundamental na formação docente. De acordo com Freire (1996, p. 45), “o que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem”. Coragem que fortalece a constituição da identidade docente, pois:

(...) o processo em que alguém se torna professor (a) é histórico, ensina-nos, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professoras vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos interior e no exterior do corpo docente. (FONTANA, 2010, p.50)

É esse olhar profundo acerca das vivências, sobre determinadas situações, que nos modifica, tendo em vista que estamos no movimento constante da busca por repertório. Contudo, se faz necessário o cuidado para não cairmos na cilada dos espelhos, dos modelos pré-estabelecidos socialmente. É válido destacar que, segundo Pimenta (2010), a imitação, observação e reprodução também são modos de aprender a profissão. Entretanto, se faz

necessário alguns saberes diante das situações vividas, com posicionamento e ponderação crítica acerca do vivido.

Dessa forma, a formação inicial docente contribui para promoção da curiosidade ingênua para a criticidade (FREIRE, 1996). Ou seja, o conhecimento do senso comum vai se transformando num conhecimento epistemológico à medida que as vivências são significativas. Com isso, se faz necessário “compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situação e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 51).

Nesse sentido, o professor da Educação Infantil tem um grande desafio que gira em torno da ampliação e sensibilização do olhar. Um olhar que é sensível para buscar e compreender as várias maneiras que a criança se comunica com o mundo. Esse é um grande desafio, visto que o nosso olhar é automatizado diariamente, tornando-se gasto e viciado. Levando-nos a não reconhecer os processos de aprendizagens que acontecem o tempo inteiro, em diferentes espaços e desqualificando com facilidade o vivido. Assim, não podemos esquecer que no curso de Pedagogia são formadas pessoas que formam pessoas; não podendo ser distante da subjetividade e das diversas realidades.

Segundo Saldanha (2018), a literatura é área fundamental na formação do licenciado em Pedagogia; possibilitando ampliação de saberes e experiências que contribuam na mediação do leitor literário. Contudo, de acordo com dados da pesquisa de Saldanha (2018) - sistematizados a partir das informações colhidas das 27 universidades federais pesquisadas - comprovam que a disciplina de Literatura não faz parte da maioria dos currículos de Pedagogia dessas instituições. Apontando para uma lacuna no sistema educacional a qual tem repercussões tanto no ensino superior (no preparo dos professores), quanto na escolarização inicial.

Com isso, cabe dizer que se faz necessário experiências, como bem nos afirma Larrosa (2011), que me passam e me transformam, pois somos agentes da busca constante. Assim, as experiências nos possibilitam relação comigo mesmo, com o outro e com o mundo, visto que;

(...) mostrar uma experiência não é ensinar o modo como alguém tenha se apropriado do texto, mas como ele foi escutado, de que maneira alguém se abre ao que o texto tem a dizer. Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude. O que o professor transmite, então, é sua escuta, sua abertura, sua inquietude (LARROSA, 2011, p. 11).

E como bem nos afirma Candido (1988), não tem como haver equilíbrio social sem a literatura, por essa razão, fator indispensável para humanização. Assim, a literatura deve ser entendida como um direito humano que não deve ser negado por duas explicações básicas: a primeira é porque ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos oportuniza a possibilidade da humanização. A segunda explicação é por ela ser um instrumento consciente de desmascaramento; pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A trajetória do PIBID no curso de Pedagogia, no desenvolvimento de três subprojetos com especificidades, em grande parte, delineadas pelos editais de cada chamada; desafiou a continuidade da realização de atividades formativas comprometidas com a formação de um *habitus* docente que compreenda a educação infantil como direito da criança e a primeira etapa da educação básica como tempo e espaço da criança vivenciar experiências que corroborem com o seu desenvolvimento integral. Dentre esses, o acesso à literatura como bem incompressível e que pode levar à humanização, segundo Candido (1988). Contudo, há que se registrar que apesar dos condicionantes como: redução da autonomia na elaboração dos subprojetos; a inserção verticalizada de pautas como a BNCC nos editais de 2018 e 2020, e, a Política Nacional de Alfabetização no edital de 2020. Ainda assim, houve uma busca pela ressignificação no desenvolvimento das atividades sem perder de vista as concepções que estavam presentes no primeiro subprojeto do PIBID Pedagogia/UNU/Inhumas.

O PIBID Pedagogia UEG/UNU Inhumas buscou - e busca - trilhar novas vias, novas rotas no processo ensino-aprendizagem tanto na formação docente inicial, quanto na atuação direta na Educação Infantil. Tendo a criança como centro do processo e com práticas pedagógicas intencionais. Dessa forma, as vivências proporcionadas pelo subprojeto do PIBID Pedagogia UEG/Inhumas, objetivaram possibilitar a reflexão crítica da prática observada, à luz da teoria, na busca por uma formação humana. Tendo como fonte primária a literatura e esta como direito inalienável e não como prerrogativa para a alfabetização ou estritamente voltada para a literacia.

Sobre a relação teoria e prática e a formação inicial e continuada em consonância com

a constituição do *habitus* docente, é possível correlacionar com a afirmativa que:

(...) o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é se não sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. [...] Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os (*grifos da autora*). (PIMENTA, 2012, p.28)

Como um *sistema de disposições duráveis e transponíveis* o *habitus* é história, memória, ação-reflexão-ação, incorporado define ações e decisões, na docência constituído na relação teoria e prática. Neste sentido, o *habitus* professoral o qual o PIBID Pedagogia Inhumas buscou formar nos professores em formação, e no exercício da docência, nos três subprojetos desenvolvidos. Em outras palavras a adesão à concepção de Educação Infantil como *locus* formativo integral da criança e a literatura como uma manifestação da arte que favorece a fruição e a ampliação de experiências estéticas, de fundamental importância para o processo de constituição e humanização do sujeito.

Três décadas já se passaram desde que Cândido (1918-2017) publicou o texto “Direito à literatura”. O contexto em que suas reflexões e considerações foram tecidas é singular. Tempo de luta pela redemocratização política do país e momento em que nascia uma Constituição Cidadã, que considera a educação como direito e dever do Estado. Cada tempo tem o seu legado e é tecido no diálogo entre presente, passado e expectativas para o futuro. Assim, devemos indagar: a quantas andam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas que possuem a literatura como objeto? Pois bem salienta Cândido (1988, p.188) “A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador”. Já Paulo Freire (2011) questiona os educadores, as autoras deste texto se interrogam e indagam os leitores: nossa base ideológica é incluyente ou excluyente?

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencout; BERMAGASCHI, Maria Aparecida. **Memórias Escolares e Processo de Iniciação à Docência**. Educação em Revista, v. 29, nº 2, p. 15-41. Belo Horizonte, 2013.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagens de línguas: autores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. P. 79-98.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In P. Bourdieu (Org.), **Questões de Sociologia** (p. 151-162). Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Coisas ditas. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Os três estados do capital cultural. In: Nogueira e Catani (org.) **Pierre Bourdieu, Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Organizador: Renato Ortiz. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2007. DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes, 2014. P. 209-230.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988.

FONTANA, R. A. **Como nos tornamos professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

_____. A dialogicidade: a essência da educação como prática de liberdade. In: Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 89-139.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escola no Brasil**: A arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KENSKI, V. M. **A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino**. Rev. Dialogo Educ., Curitiba, v. 15, p. 423-441, maio-agosto, 2015.

LAROSSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org.). **Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011B.

_____. **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5º edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 3.ed.,1997.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G. C. (Org.). **Docência da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo**. Tese de doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2018.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação Maio / Jun/Jul/ Ago, 2002, n20.

SILVA, Tomaz T. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M; LESARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. P. 15-54.

UEG. **Universidade e educação básica: fronteiras a ultrapassar**. Projeto Institucional do PIBID, em atendimento ao edital Capes 061/2013. Anápolis, 2013.

UNU/INHUMAS. **Subprojeto Pedagogia**, em atendimento ao edital Capes 061/2013. Inhumas, 2013.