



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

Maria do Socorro da Costa e Almeida

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS PROFISSIONAIS
DE PARTICIPANTES DO PIBID: narrativas e práticas**

Salvador

2016

Maria do Socorro da Costa e Almeida

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS PROFISSIONAIS
DE PARTICIPANTES DO PIBID: narrativas e práticas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa: (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Dr. Elizeu Clementino de Souza

Salvador

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS PROFISSIONAIS: NARRATIVAS E PRÁTICAS

MARIA DO SOCORRO DA COSTA E ALMEIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 02 de junho de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. José Antonio Serrano Castañeda
Universidade Pedagógica Nacional - UPN
Doutorado em Pedagogia
Universitat de Barcelona, UB, Espanha


Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Teoria da Literatura
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

A447 Almeida, Maria do Socorro da Costa e.
Iniciação á Docência e Construção de Percursos
profissionais de participantes do PIBID: Narrativas e Práticas /
Maria do Socorro da Costa e Almeida. Salvador - 2016.
199 f. : il.

Orientador: Profº. Drº. Elizeu Clementino de Souza
Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade

1.Iniciação á docência 2 Profissionalização docente
3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência.
(PIBID) 4. Narrativas 5. Epistemologia da Aprendizagem da
Docência.

CDD 370

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Tese para fins acadêmicos, desde que
seja citada a fonte.

“As ideias de biografia, trabalho biográfico, biografização e aprendizagem biográfica emergem e enraízam-se no curso da vida”.

(SOUZA, 2008, p. 39)

GRATIDÃO PROFUNDA!

À DEUS,

Aos Arcanjos MIGUEL, RAFAEL e GABRIEL.

Aos meus Pais, Raulinda de Jesus e Almeida e Antônio da Costa e Almeida pelo afeto sem limites, vivos em meus percursos pessoais, espirituais e profissionais.

Aos Príncipes Antônio Pedro Costa Grave (Amor ao longo da Vida), Henrique e Rafael.

A Cel (Maria Celeste da Costa e Almeida Silva), síntese da palavra Irmã. A Jefté, cunhado e pai dos Príncipes de Cel.

Ao meu Orientador, Dr. Elizeu Clementino de Souza, por seu exemplo inspirador de liderança, coragem, solidariedade, afetos, orientação, implicação acadêmica e produção científica.

Aos membros do GRAFHO pelo acolhimento e partilha afetuosa de conhecimentos sobre o campo da (auto)biografia.

Aos membros da Banca Examinadora: Dra. Jane Rios; Dra. Verbena Cordeiro; Dra. Licia Beltrão; Dr. Jose Antonio Serrano, o meu reconhecimento pela profunda dedicação.

Às colaboradoras da Pesquisa: Daniele; Balbina; Marlúcia; Yale; Sarlete; Juliana e Mariluza, obrigada pelas lições de Vida e de aprendizagem da Profissão.

Aos Anjos encarnados que me acompanham e insistem neste recíproco amor fraterno: Ana Lago; Fátima Noletto; Carolina Soares; Camila Arouca; José Severino; Profº Antonio Serrano; Edna Bithel; Samuel Caires.

Ao meu DEDC I, por me liberar, me conceder bolsa PAC e me apoiar em todos os momentos de minha Vida/Formação na UNEB;

Às Amigas e generosas tradutoras: Cely dos Santos Vianna (Espanhol) e Patrícia Santana (Inglês).

À Romenires (Lena) que cuida de meu filho enquanto eu estudo, muito grata pela atenção e pelo profissionalismo.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. **Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID: narrativas e práticas**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2016, p. 199.

RESUMO

A presente tese investigou narrativas de professoras sobre a construção e o desenvolvimento de seus percursos profissionais, a partir de suas interpretações acerca das implicações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nas interfaces entre práticas de iniciação, formação docente e aprendizagem profissional. Adotou-se como perspectiva teórico-metodológica princípios da pesquisa (auto)biográfica, através da utilização da entrevista narrativa como dispositivo de coleta de relatos, tendo como colaboradoras da pesquisa, sete egressas do primeiro ciclo do Subprojeto do PIBID, vinculado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em convergência com a escolha da abordagem qualitativa de pesquisa, as participantes puderam transversalizar distintas realidades, guardadas na memória, que compõem seus percursos de formação desde a entrada na escola às demais etapas de suas histórias de vida/formação. As entrevistas narrativas, neste estudo, foram compreendidas e acionadas como dispositivos de pesquisa e de formação, possibilitando explicitar os sentidos e significados elaborados pelas entrevistadas acerca dos processos de iniciação, formação e profissionalização docente. Os resultados do estudo apontaram para existência de um modo de conhecer e de um tipo de conhecimento, próprios da aprendizagem da docência, inerentes aos sentidos produzidos por meio da (auto)biografização e das teorizações realizadas pelas colaboradoras da pesquisa, no que se referem às relações entre memórias, experiências e formação docente, bem como, às implicações do PIBID na aprendizagem da docência, revelando sentidos, críticas e desafios sobre a referida política de formação e iniciação profissional, constituindo na perspectiva, dos achados da pesquisa, uma Epistemologia da Aprendizagem da Docência, problematizando limites e possibilidades acerca das relações propiciadas pelo PIBID nas fronteiras que aproximam os sujeitos entre a Universidade e a Escola Básica, levando em conta as tensões e emergências, características da iniciação e do desenvolvimento profissional de professores.

Palavras-chave: PIBID; Iniciação à docência; Profissionalização docente; Narrativas de formação; Epistemologia da Aprendizagem da Docência.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. **Iniciación a la docencia y construcción de itinerarios profesionales de participantes del PIBID: narrativas y prácticas.** Tesis (Doctorado). Programa de Postgrado en *Educação e Contemporaneidade* – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2016, p 199.

RESUMEN

La presente tesis investigó narrativas de profesoras sobre la construcción y el desarrollo de sus itinerarios profesionales, a partir de sus interpretaciones acerca de las implicaciones del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), en las interfaces entre prácticas de iniciación, formación docente y aprendizaje profesional. Se adoptó como perspectiva teórico-metodológica principios de la investigación (auto)biográfica, a través de la utilización de la encuesta narrativa como dispositivo de recogida de datos, teniendo como colaboradoras siete egresas del primer ciclo del Subproyecto del PIBID, vinculado al Curso de Licenciatura en Pedagogía, de la *Universidade do Estado da Bahia* (UNEB). En convergencia con la elección del abordaje cualitativo de investigación, las participantes pudieron transversalizar distintas realidades, guardadas en la memoria, que componen sus itinerarios de formación desde la entrada en la escuela a las demás etapas de sus historias de vida/formación. Las encuestas narrativas, en este estudio, fueron comprendidas y accionadas como dispositivos de investigación y de formación, posibilitando explicitar los sentidos y significados elaborados por las encuestas acerca de los procesos de iniciación, formación y profesionalización docente. Los resultados del estudio señalaron para la existencia de un modo de conocer y de un tipo de conocimiento propios del aprendizaje de la docencia, inherentes a los sentidos producidos por medio de la (auto)biografización y de las teorizaciones realizadas por las colaboradoras de la investigación, a pesar de las relaciones entre memorias, experiencias y formación docente, como también las implicaciones del PIBID en el aprendizaje de la docencia, hacia revelación de sentidos, críticas y retos sobre este tipo de política de formación e iniciación profesional, en la perspectiva de una Epistemología del Aprendizaje de la Docencia, problematizando límites y posibilidades acerca de las relaciones propiciadas por el PIBID en las fronteras que acercan los sujetos en la Universidad y en la Escuela Básica, teniendo en cuenta las tensiones y emergencias características de la iniciación y del desarrollo profesional del educador.

Palabras-claves: PIBID; Iniciación a la docencia; Profesionalización docente; Narrativas de formación; Epistemología del Aprendizaje de la Docencia.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. **Initiation to teaching and pathways of construction PIBID participating professionals: narrative and practices.** Tesis (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2016, p.199.

ABSTRACT

This thesis investigated teachers' narratives about the construction and development of their professional careers, from their interpretations of the implications of the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID), interfaces between initiation practices, teacher education and learning professional. It was adopted as a theoretical and methodological perspective principles of search (auto) biographical, through the narrative interview as a collection device, and as research collaborators seven graduates of the first Subproject PIBID, linked to Education Degree Course of the University the State of Bahia (UNEB). In convergence with the choice of qualitative research, the participants were cutting across different realities, stored in memory, which make up their training courses from school entry to the other stages of their life stories / training. The narrative interviews in this study were understood and actioned as research and training devices, allowing explain the meanings produced by the interviewees about the initiation processes, training and professionalization. The study results point to the existence of a way of knowing and a kind of knowledge themselves of teaching learning, inherent meanings produced by (auto) biographization and theorizing carried out by research collaborators, as regarding relations among memories, experiences and teacher training, as well as the implications of PIBID in teaching, revealing way, criticism and challenges of such training policy and professional training, in view of an Epistemology of learning teaching, discussing limits and possibilities about relations offered by PIBID border approaching the subject at the University and the Basic School, taking into account the tensions and features emergencies initiation and professional educator development.

Key words: PIBID; Introduction to teaching; professionalizing teaching; Narratives training; Epistemology of Learning Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sobre as Etapas da Condução da “Dinâmica: Fala que eu te escuto”	59
Quadro 2	Nº de IES e projetos participantes do PIBID em 2014, por Edital e Região - Edital Capes nº 61/2013	69
Quadro 3	Retrato das publicações científicas sobre o PIBID (Período 2011-2015)	70
Quadro 4	Retrato das Publicações Científicas sobre o PIBID em Pedagogia (Período 2011-2015)	71
Quadro 5	Perfil das Colaboradoras da Pesquisa	81
Quadro 6	Exemplo de um Cronograma Anual do Subprojeto	190

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desenho vigente do funcionamento do PIBID (Apêndice)	178
Figura 2	Mobilização em Defesa do PIBID	46
Figura 3	Percurso Formativo do PIBID/UNEB, Departamento de Educação - Campus I	180

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	15
I	MEUS PERCURSOS FORMATIVOS: cenas e (bio)descobertas	20
II	CAMPO DA PESQUISA, CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E RELAÇÕES	36
2.1	O PIBID na Universidade do Estado Da Bahia	47
2.1.1	Sobre o Subprojeto do PIBID de Pedagogia/UNEB	49
2.2	Vivenciando práticas no subprojeto do PIBID de Pedagogia/UNEB	53
2.3	Desafios para a construção de aprendizagens profissionais: possibilidades no AVA	60
2.4	Produções Científicas sobre o PIBID: o interesse sobre a docência	68
2.5	Pistas sobre as concepções que integram o estudo	71
III	ABORDAGEM METODOLÓGICA: construindo percursos interpretativos com narrativas de iniciação à docência e de formação	76
3.1	Perfil das Colaboradoras da Pesquisa	80
3.2	Sobre as entrevistas narrativas das colaboradoras da Pesquisa: tecendo sentidos	85
IV	“... EU ME LEMBRO...”: sobre narrativas e indícios de iniciação e profissionalização docente	90
4.1	O Contexto da pesquisa (auto)biográfica: dos indícios das narrativas às construções reflexivas sobre a realidade	91
4.2	Iniciação à Docência e Construção de Percursos Profissionais: diálogos com as narrativas das colaboradoras	94
4.2.1	Memórias de experiências de escolarização	96
4.2.2	Experiências de formação docente a partir da escola	100

4.2.3	Relações entre a participação no PIBID e a escolha da profissão docente	105
4.2.4	Implicações do PIBID na aprendizagem da docência	109
4.2.5	Sentidos construídos sobre o PIBID	114
4.2.6	Relações entre as práticas e a construção dos percursos profissionais	121
4.2.7	Críticas ao PIBID, considerando as vivências no Subprojeto do Curso de Pedagogia	126
4.2.8	Impactos do PIBID no desenvolvimento profissional docente	131
V	NARRATIVAS DE INICIAÇÃO E FORMAÇÃO: construção de uma epistemologia da aprendizagem da docência	142
5.1	Como pensar uma epistemologia da aprendizagem da docência?	156
5.2	Considerações ou como nos afeta o estudo: da formação à metaformação	162
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICE	177
	Apêndice A. Figura 1. Desenho vigente do funcionamento do PIBID	178
	ANEXOS	179
	Anexo I: Percurso Formativo do PIBID/UNEB	180
	Anexo II: Termo Livre Esclarecido	181
	Anexo III: DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.	182
	Anexo IV: LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	186
	Anexo V: Quadro 6. Exemplo de um Cronograma Anual do	

Subprojeto	190
Anexo VI: Nota de Repúdio à CAPES apresentada pelo Fórum Nacional do PIBID	193
Anexo VII: Participação da UNEB na Mobilização Nacional em Defesa do PIBID	194
Anexo VIII: Convocatória do Dia Nacional de Mobilização em prol do PIBID	196
Anexo IX: Manifesto #ficaPIBID	197
Anexo IX: PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016 Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.	198
Anexo XI: FORPIBID: Informe nº 3/2016 (Suspensão do Corte de Bolsas com 24 meses: uma conquista)	199

APRESENTAÇÃO

“[...] todo fazer humano é práxis [...]”

(AGAMBEN, 2012, p. 117)

A presente tese nasceu de uma pesquisa que se insere no âmbito dos estudos sobre aprendizagem da docência e emergiu das discussões acerca da profissionalização dos professores no Brasil, considerando as análises sobre as contribuições que as Licenciaturas oferecem para a formação de professores para atuação pedagógica na Educação Básica, especialmente, para os egressos do Curso de Pedagogia.

A investigação se concentrou na experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e para tanto adotou princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica ao operar com as narrativas de formação, destacando as concepções de: iniciação, formação e construção de percursos de profissionalização docente.

Neste texto, o PIBID é abordado como Programa e Política de Formação integrantes da conjuntura sociohistórica vigente no Brasil, constituindo-se como um conjunto de ações da esfera nacional de investimentos para a melhoria da qualidade da educação, realizado por meio da implementação de programas educacionais, viabilizados pelo Ministério da Educação, através da Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior (Capes), fomentando as parcerias acadêmicas e científicas entre Universidades e Escolas da Educação Básica.

Nesta perspectiva, o estudo relaciona as dimensões legais e formativas do PIBID, assim como, críticas e tensões contextuais inerentes à aprendizagem da profissão docente. Para tanto, tomou-se como referência contribuições de autores contemporâneos como Nóvoa (1992 e 2002), Melo (2000), Alves e Garcia (1999), Gatti (2014), Tardif (2002), Pimenta (2005), Souza (2004, 2006 e 2007), Catani (2001), Contreras e Lara (2010), dentre outros, que investigam questões sobre formação docente, ademais dos aspectos relacionados à pesquisa qualitativa em educação e, principalmente, os usos das entrevistas narrativas em pesquisas sobre docência e percursos profissionais de professores.

Além da formação para a docência, foram relacionadas e tratadas injunções acerca da iniciação profissional de licenciandos de Pedagogia, considerando sua participação no PIBID como Política educacional que lança atenção a aspectos

como a entrada na profissão docente e a aprendizagem da docência, possibilitando problematizar questões antigas e emergentes acerca da constituição de percursos profissionais de professores, destacando o papel da construção das práticas, das experiências e da iniciação, nesses contextos. Portanto, a pesquisa aqui apresentada foi norteadas pela seguinte indagação: *como egressos do PIBID/Pedagogia/UNEB narram sua participação no Programa, destacando as implicações em seus percursos profissionais?*

Para garantir a problematização da questão apresentada, o trabalho objetivou contextualizar relações estabelecidas entre participantes do Subprojeto de Pedagogia PIBID/UNEB e a construção de seus percursos profissionais como professores da Educação Básica, investigando os sentidos que atribuem às experiências de iniciação e aos processos formativos para a docência.

Em convergência com o objetivo geral da presente pesquisa, acima citado, buscou-se, também, caracterizar o PIBID, considerando-o como conjunto de ações, inserido na Política Nacional de Formação de Professores; discutir as concepções de iniciação e formação para a docência, relacionando a experiência no PIBID com as implicações concernentes à construção de percursos de vida, de formação e de profissionalização docente.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se apoiou nos referenciais das abordagens de tradição qualitativa em educação, pois, nessa perspectiva importa compreender e construir conexões que evidenciam nuances e características de um processo, tal como ocorre no percurso formativo (Figura 3, p. 178) do Subprojeto de Pedagogia do PIBID/UNEB que funciona no DEDC I, centro de interesse científico desta tese.

Ao situar a tese aqui apresentada como resultado de uma pesquisa sobre a “aprendizagem da docência”, vale ressaltar que sua singularidade se expressa, sobretudo, nas teorizações elaboradas e narradas pelas colaboradoras da investigação, pois, geraram insumos para a problematização acerca dos tipos de sistematizações e de conhecimento que se produz quando se aprende a profissão docente.

Configura-se, portanto, como um estudo fundado nos aportes da pesquisa (auto)biográfica, realizado com a interpretação das narrativas de vida e das

narrativas de formação (SOUZA, 2004) das colaboradoras da pesquisa, propiciando o desvelamento autoral da realidade vivida no contexto das práticas no Subprojeto do PIBID/Pedagogia.

Como ênfase nesta pesquisa encontra-se, por conseguinte, o papel dos sentidos elaborados pelos sujeitos acerca da iniciação docente e da construção de percursos profissionais de professores que participaram do PIBID, revelados nas entrevistas narrativas concedidas pelas sete colaboradoras da pesquisa, gerando insumos que contribuiriam para verticalizar, tematizar e sistematizar a questão da pesquisa e seus objetivos.

O trabalho está organizado em capítulos complementares, articulados pelos fios das memórias das colaboradoras da pesquisa e por norteadores conceituais do estudo, no qual, a (auto)biografização oferece sustentação. O primeiro capítulo, nominado '*Meus percursos formativos: cenas e (bio) descobertas*', trata de breves narrativas de minha história pessoal e profissional; posto que, explicitam razões para o meu engajamento, implicação e interesse pela pesquisa doutoral e pela construção da presente tese. Destaca, especialmente, as cenas relacionadas à minha entrada na profissão, relacionando-as com meu interesse atual pela iniciação à docência e minhas inquietações ao longo de meus percursos profissionais, em distintos contextos de formação.

O segundo capítulo, '*Campo da Pesquisa, concepções, práticas e relações*', discute pressupostos e conceitos que atravessam as iniciativas de formação docente no Brasil, com destaque para os referenciais políticos e formativos que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nele, há a discussão acerca das tensões sociohistóricas que envolvem uma década de PIBID, sua caracterização no Projeto Institucional da UNEB, acrescido do detalhamento sobre as especificidades do Subprojeto de Pedagogia, investigado para a realização deste estudo. Além desses aspectos, o leitor é convidado a perceber-se nas práticas que os sujeitos do Subprojeto compartilham a partir de suas experiências formativas, entre os contextos da Universidade e da Escola.

O Terceiro capítulo, '*Abordagem Metodológica: construindo percursos interpretativos com narrativas de iniciação à docência e de formação*' enfoca questões teórico-metodológicas que visam ajudar na compreensão e discussão

sobre as bases qualitativas do estudo. Relaciona as características da indagação norteadora da investigação ao perfil dos colaboradores da pesquisa e à natureza dos dispositivos metodológicos de recolha de dados. Ainda, detalha as estratégias de cruzamentos de sentidos pertinentes ao tratamento dos dados e análise compreensiva das entrevistas narrativas, assim como, de suas implicações ao adquirir o *status* de dispositivos de produção de conhecimento.

O Quarto capítulo: “...eu me lembro...”: sobre narrativas e indícios de Iniciação e Profissionalização Docente’, aborda as entrevistas narrativas com as sete colaboradoras da pesquisa, articulando-as às contribuições dos autores que pesquisam a temática, suscitando aprendizagens, críticas e reflexões sobre os processos e modos de desenhar e compreender o papel das práticas, rituais e modos de se relacionar na construção da docência, a partir dos relatos das experiências vividas no PIBID. Destaca as injunções inerentes aos processos de iniciação e de preparação profissional, revelados nas cenas (auto)biográficas das colaboradoras da pesquisa. E, tematiza as unidades de sentidos que emergiram das narrativas das participantes, assim como, o potencial das mesmas nos processos de (auto)biografização que deram corpo à tese, problematizando os indícios que explicitam um conjunto de conhecimentos específicos produzidos e apreendidos quando o sujeito aprende a docência.

O Quinto capítulo: *‘Narrativas de iniciação e formação: construção de uma epistemologia da aprendizagem da docência’* apresenta resultados da pesquisa, destacando a importância das narrativas para o campo da formação e da iniciação à docência, bem como, as implicações que alcançam meus percursos formativos de professora e, também, revela subsídios oriundos dos debates desenvolvidos na interface entre a formação de professores e a pesquisa (auto)biográfica, ademais, relaciona as sistematizações do estudo com as contribuições que nutrem o delineamento de uma Epistemologia da Aprendizagem da Docência.

Nessa perspectiva, formulo a todos os interessados, o convite fraterno para a leitura deste trabalho, com especial carinho para a rede de sentidos emergentes das narrativas das professoras em iniciação profissional que atravessam e dão sustentação a esta aventura acadêmica, na qual partilho, também, meus percursos autoformativos e me apresento como profissional em inconclusa construção.

I. MEUS PERCURSOS FORMATIVOS: Cenas e (bio)descobertas

*“...a vida não é uma história previamente escrita ou
previamente dita”*

(PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 118)

O interesse por investigar a iniciação, a entrada na profissão e, especialmente, a construção de percursos pessoais e profissionais de professoras, nasce das indagações que antecedem ao meu ingresso como aluna regular do Curso de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia.

A minha formação como professora e meu exercício da profissão docente se constituíram na/e para a escola pública. Os valores e concepções que desenvolvi ao longo de meus percursos pessoais e profissionais serviram para nortear a realização deste estudo, tendo em vista a questão de pesquisa: ‘como egressos do PIBID/Pedagogia/UNEB narram sua participação no Programa, destacando as implicações em seus percursos profissionais?’ Assim, fui mobilizada por memórias de minha história de vida-formação (SOUZA, 2006 e 2008), marcadas por experiências como aluna de escola pública que desde os quatorze anos se tornou estudante do Curso de Magistério para Educação Fundamental, séries iniciais, no tradicional Instituto Central de Educação ‘Isaías Alves’ (ICEIA), Salvador-Bahia, *locus* de minha formação e de muitas outras gerações de professoras e professores que atuam nas escolas baianas.

Neste capítulo, compartilho algumas de minhas narrativas essenciais referentes às aprendizagens necessárias para tornar-me professora. Para isso, inicialmente, vale ressaltar como se deu meu contato com a leitura, pois, o mesmo foi construído a partir de situações conduzidas por minha querida Mãe, Dona Linda, que contava ‘casos’ e lia histórias para mim. Eram algumas contribuições representantes do acervo nordestino, como também, coleções de contos de fadas clássicos, com encadernação popular, além de muitas revistas em quadrinhos da família do “Tio Patinhas”.

Recordo-me que eu fazia, a partir dos cinco anos de idade, ‘pseudo-leituras’ de historinhas e leituras de exemplares da ‘Revista Recreio’ para minha mãe ouvi-las, enquanto ela lavava nossas roupas. Assim, entre baldes, bacias, cordas, fios e pegadores, minha mãe fazia perguntas de interpretação e eu as respondia oralmente e por escrito em cadernos, onde o cabeçalho, escrito a lápis, registrava: “Escola da Mamãe”; “aluna: Socorrinho”; visto e correção: “professora: Mainha”. Considero que compartilhar a organicidade pueril da construção ordinária e sem

cerimônia de minha entrada no mundo da leitura, dos códigos dos leitores e de suas práticas em minhas experiências que antecederam minha entrada nos rituais da Escola, assim como, contribuem na aproximação e leitura das narrativas dos que confiaram em mim nesta pesquisa.

Assim, em minha história de vida, leitura é coisa de afeto, de cozinha, de beira de cama, de intimidade e aproximação de almas, que juntas se denominam, traçam destinos, cumplicidades, alianças de aprendizagens, cambiando papéis nas aventuras de ressignificações que marcaram sensorialmente nossos modos de expressão sobre o vivido e, também, daquilo que alimenta o devir.

Depois de matriculada na Escola, prossegui com aprendizagens diferenciadas, posto que, foram marcadas por apropriações oriundas das tramas curriculares. No entanto, para este estudo, vale compartilhar trechos de minha história que traduzem minha iniciação profissional com o propósito de revelar nuances peculiares sobre a ‘professora que me tornei’ (NÓVOA, 2000; SOUZA, 2006) e para dar pistas acerca da pesquisadora que venho me constituindo, pois, fiquei convencida que “[...] a narrativa biográfica conta uma interação presente por intermédio de uma vida [...]” (FERRAROTTI, 2014, p.73).

Portanto, minhas lembranças, como estudante do ICEIA, da década de 80, traduzem minha experiência individual em algumas cenas desse percurso formativo, contudo, me distancio para gerar novas apropriações, possibilitadas pela evocação de minhas lembranças, buscando ativação de memórias de uma experiência coletiva carregadas de sentidos e ambiguidades (CHENE, 2014).

Em minha classe, no ICEIA, uma das oito em atividade naquele período, no matutino, frequentavam em torno de quarenta e sete moças e mais dois rapazes, estudantes do Curso de Magistério. Éramos maioria, por razões sociohistóricas e, com efeito, ouvíamos o recorrente tratamento: “professoras” ou “meninas”, reflexo de um discurso de femininização da profissão docente (CATANI e VICENTINI, 2002), em contraste com a abordagem de “carreira profissional”, atribuída aos sujeitos quando a profissão é exercida por homens.

Em nosso currículo estavam inscritos os “fundamentos essenciais”, de acordo com nossos professores, para a compreensão sobre ‘a criança’, ‘a escola’ e ‘a aprendizagem escolar’, tendo em vista que nos preparávamos para atuação nas

Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em aulas presenciais, que giravam em torno da importância da elaboração de aulas expositivas e transmissivas para as crianças, assim como, a preparação de ‘recursos incentivadores’, como ilustrações e fichas didáticas, para atrair a atenção dos estudantes.

Aprendíamos práticas que incluíam os procedimentos para preparar e usar cartazes didáticos e até o uso do flanelógrafo para enriquecer as atividades de classificação de objetos e de contação de histórias e, sobretudo, era enfatizada a necessidade da “professora” garantir o “domínio de classe”, pois, só com as crianças quietas as aulas poderiam acontecer. Assim, a concepção de ‘aula’ era predominantemente diretiva e centralizada no desempenho da professora, traduzido em sua capacidade em fazer as crianças lhe ouvirem com atenção, sem interrupções ou ‘conversas paralelas’. Essa perspectiva refletiu a ênfase mecanicista e instrumental que marcou o início de minha formação, porque, a tendência era entender que deveríamos reproduzir na Escola o que experimentávamos na formação, durante as aulas no Curso de Magistério.

Durante o referido Curso, fui orientada a realizar observação de práticas de docentes mais experientes, professoras regentes, em suas classes nas Escolas Públicas. Eu ficava sentada no fundo da sala realizando anotações sobre a condução da aula, a relação da professora com as crianças, as formas de fazê-las ficarem ‘quietas’ para que a aula acontecesse, pois, nos era ensinado que a “boa professora” era aquela que tinha a ‘turma silenciosa e obediente’, por isso, sonhávamos em desenvolver uma das mais importantes habilidades da profissão: o ‘controle de classe’, garantindo o silêncio das crianças em aulas, com o protagonismo docente.

Seguindo esse modelo que representava uma opção transmissiva e linear de conteúdo, cuja parcela que cabia ao estudante era ouvir, repetir e reproduzir informações, desenvolvíamos concepções sobre a sala de aula e acerca da dimensão didática do trabalho docente. Dessa forma, era ensinado que para ser uma “boa professora” era preciso planejar e organizar o trabalho didático com antecedência, por isso, preparar aulas com cuidado, especialmente, fazer ‘planos de aulas’ era considerado um dos pontos fortes da atividade docente, permitindo

replicar a mesma aula em classes e temporalidades diferentes, com atenção discreta sobre a necessidade de possíveis adequações e/ou revisões nas propostas.

Assim, alguns professores e professoras regentes, tidos como ‘muito organizados’, possuíam ‘cadernos de planos de aulas’ que eram usados por vários anos seguidos, revelando uma primazia conteudista, linear e repetitiva. Dessa forma, através dos anos, os estudantes assimilavam as mesmas informações, pouco atualizadas e impostas por meio de ‘aulas expositivas’ com vistas ao acúmulo de informações, destituído de reflexão, crítica ou contextualizações, com o agravante de que eram classes distintas, constituídas por estudantes diferentes e, todavia, condenados e expostos às ‘mesmas aulas’, em um Curso de Formação Profissional para o Magistério, no qual se naturalizava e, até se incentivava, que se conduzisse o processo didático do mesmo modo com as crianças, aquelas que seriam nossos futuros alunos.

Durante esta etapa inicial de minha formação, dois aspectos se evidenciavam para mim: o primeiro, a identificação da escola como um *locus* de trabalho e de profissionalização ainda desconhecido; o segundo, o contato com a oscilação e, até superposição de pressupostos de aprendizagem para orientar o trabalho pedagógico com as crianças, com enfoques ora inatista, ora ambientalista.

Referente ao primeiro aspecto, acerca da escola como *locus* de trabalho e de profissionalização era uma incógnita porque eu ainda não a conhecia; no entanto, eu imaginava que seria só uma questão de tempo, pois, como ela era tratada com pressupostos a que representavam como um todo homogêneo, logo ela seria desvendada, me permitindo fazer um bom trabalho, haja vista que eu, no papel de “professora”, estaria na centralidade do processo de ensino responsável por promover a aprendizagem dos estudantes, posição questionada nos estudos freireanos (FREIRE, 1996) e nas discussões sobre formação docente e democratização da Escola (MELLO, 2000), que eu só viria conhecer tempos depois, já graduanda, no Curso de Pedagogia.

No que concerne ao segundo aspecto, me surpreendi com o pressuposto sobre a homogeneidade da disposição e das condições para aprendizagem que “deveriam” ser reveladas pelas crianças; uma vez que, mesmo com as aulas de Psicologia do Desenvolvimento Humano e algumas leituras sobre Psicologia da

Aprendizagem, nas quais se repetiam que a “escola deveria respeitar as diferenças individuais” dos estudantes, a condução e os encaminhamentos para a iniciação à profissão docente desconsideravam a possibilidade das crianças já possuírem saberes sociais, culturais, estéticos, linguístico, modos de produzir a subsistência (FREIRE, 1996), dentre outros saberes experienciais, oriundos de suas trocas nas relações intra e, principalmente, extra escolares ou transversais aos conteúdos propostos.

Assim, antes de minha entrada na profissão algumas inquietações já me atingiam, pois, eu me indagava: o que eu preciso saber para ser uma “boa professora”? Não estava convencida ou segura sobre minha capacidade de fazer as crianças me escutarem e concordarem comigo, ademais, me ocorria: e se elas tiverem dúvidas, como vão dizer? E, se as dúvidas forem diferentes, como vou respondê-las? E, muito pior, se meus alunos descobrissem que eu não sabia tudo, não estava preparada para tirar-lhes as dúvidas e que eles corriam o risco de não aprender o que precisavam, pois, eu não tinha todo aquele conhecimento acumulado dentro de mim? Logo, minhas inquietações expressavam pressupostos predominantemente ambientalistas sobre a gênese do conhecimento, pois, tomava como verdade que todo conhecimento estaria fora do sujeito e que este dependeria de sorte para encontrar oportunidades solidárias para obter o conhecimento necessário através da coleta do acervo reunido por outros sujeitos mais velhos, mais experientes e/ou mais preparados.

Antes da minha entrada propriamente dita na Escola, em minha iniciação como estagiária, os sentidos que eu organizava sobre a profissão docente estavam alicerçados em um emaranhado de crenças, derivadas de um ‘modelo bancário’ de ensino (FREIRE, 1996), de influência positivista, que secundarizava as práticas sociais como expressão do conhecimento, desconhecia os atributos da mediação didática e atraía para o professor um papel de reproduzidor de uma cultura livresca e, conseqüentemente, silenciadora da cultura da infância.

Embora, eu soubesse o que aquele modelo de ensino representava como tradição e cânone, contudo, me angustiava ouvir de professoras experientes que: “- na prática a teoria era outra” e, também, ficava em choque quando professoras queriam me convencer que o importante era o ‘bom ensino’ e que a aprendizagem

dependia, sobretudo, do grau de esforço, capacidade e dedicação de cada estudante, isentando-se de responsabilidade acerca da dimensão relacional dos processos didáticos.

Então, essas controvérsias sobre o papel do professor na Escola; as relações entre ensino e aprendizagem; o que deveria ser garantido como aprendizagem curricular para as crianças nas séries iniciais; o que e como avaliar, o tipo de aprendizagem que seria privilegiada na escolarização, que tipo de sujeito a Escola deveria ajudar a formar, dentre outras angústias, me levavam a indagar: que impactos teriam para a organização didática do trabalho pedagógico, a concepção de uma aula participativa, com perguntas e consultas a várias fontes, com a ajuda da professora? Essa possibilidade afetaria a autoridade da professora ou lhe possibilitaria viver a sala de aula com atitudes democráticas e construtivas, contribuindo concomitantemente para sua formação e para educação das crianças, com sensibilidade, diálogo e contextualização?

Ainda evocando minhas lembranças, vale ressaltar que naquela década o que era considerado como grande avanço educacional no Brasil consistia na elevação do número de matrículas nas escolas públicas, muitas vezes ampliando o acesso dos estudantes, dissociado das garantias de condições para sua permanência, gerando angústia nas famílias e insatisfação nos professores, ‘obrigados’ a trabalharem em classes cheias de estudantes, contrastando com a baixa remuneração e a precária valorização profissional do professor, já em declínio socioeconômico, na época (GATTI e BARRETO, 2009).

Lembro-me, também, da heterogeneidade dos professores no Curso de Magistério, com suas vestes e posicionamentos políticos distintos: as professoras mais experientes usavam roupas clássicas e finas e, frequentemente, lamentavam o “inchaço” daquele Instituto que agora se abria para inserção de uma camada popular da sociedade, até então pouco contemplada com acesso às matrículas naquela instituição de ensino.

Além disso, repetiam em narrativas saudosistas que sentiam falta dos tempos idos, décadas de 60 e 70, nos quais os professores e até o uniforme do Instituto eram muito respeitados, discurso atravessado, muitas vezes, por um tom classista e

discriminatório, acrescido da crença que a escolha do magistério deveria ser análoga à escolha de um ‘sacerdócio’.

No entanto, os professores e as professoras mais jovens representavam uma geração que usava roupas despojadas, modernas, como calças jeans, camisas de malha ou de algodão e repetiam várias vezes que “- lugar de filho de trabalhador é na escola pública” e, em muitas aulas, falavam do caráter sociopolítico da escola e de seu papel na “constituição da cidadania” (FREIRE, 1996).

Entretanto, em ambos os grupos pouco se tratava dos desafios que caracterizam os debates sobre processos intra escolares, tais como: currículo; relações de produção/gestão do conhecimento; distribuição de tarefas; relações com a comunidade; possibilidades e mitos do/no trabalho docente; validação dos saberes construídos pelas crianças antes de acessar o contexto escolar, o papel da Escola na formação dos professores, dentre outras preocupações que configuram os estudos contemporâneos sobre o trabalho docente, com relativa ressonância em diferentes grupos de pesquisas (GATTI e BARRETO, 2009).

Neste cenário, vivenciei, aos quinze anos de idade, as primeiras experiências institucionais de iniciação à docência, no Estágio Supervisionado Curricular, do Curso de Magistério. As ações didáticas ocorreram em uma classe diurna da antiga 3ª série, com vinte e oito estudantes, de nove a doze anos, onde fiz observações de aulas e depois assumi a regência por dois meses. Durante esse período, a professora orientadora visitou minha classe duas vezes. Já a professora regente, “dona da turma”, observava meu trabalho duas tardes por semana com o objetivo de verificar se eu conseguia seguir os “planos de aulas” e “segurar os alunos em classe”.

Quanto a mim, desenvolvi os planos que tinha elaborado para compor o projeto de estágio, refazendo-o a cada turno de aulas, pois, nem sempre conseguia que as crianças reagissem conforme os objetivos esperados para as referidas aulas. Como não havia acompanhamento sistemático, ser visitada pela orientadora era uma ‘loteria’ que nenhuma das estagiárias desejava ser alvo, pois, implicaria constrangimentos e pouca proposição, logo, me causava ‘medo’.

Então, minha iniciação à docência no referido Estágio culminou com a avaliação sobre minha condição/capacidade para a entrada no mundo da profissão,

com o seguinte registro realizado pela professora supervisora em meu relatório sobre as aulas realizadas: “Parabéns, você tem um futuro promissor como professora, nota 9,0”, dizia a mensagem avaliativa. Desta forma, já institucionalmente autorizada a construir “um futuro”, desafiava-me, então, a edificar um presente formativo que oferecesse bases para escolher percursos estruturantes para/na vivência de uma carreira docente.

No ano seguinte, fiz o Curso de Estudos Adicionais nas áreas de Geografia e História, habilitando-me a ensinar 5ª e 6ª séries, o qual me proporcionou outra vivência de estágio ‘pouco supervisionado’, com iniciação à docência em classes de adolescentes. Experiência repleta de cobranças instrumentais: redação do plano; uso de verbos para conceber objetivos; cabeçalho nas atividades das crianças/adolescentes, dentre outros cuidados técnicos, com reduzidas contribuições que ajudassem na condução do trabalho didático e/ou na reflexão sobre as estratégias de aprendizagem dos estudantes. Neste contexto, eu me perguntava: por que o ensino de Geografia tem que ser “tão chato” como os estudantes denunciavam? Nesta etapa de minha formação, portanto, fiz o trabalho previsto na orientação metodológica, mas, operei com dispositivos mais intuitivos nas relações pedagógicas até sua culminância, ampliando minha experiência e desafiando minha insegurança na certeza que precisava de conhecimentos diferentes para tornar a sala de aula um *locus* profícuo para minha contínua formação.

Com esses precedentes experienciais, escolhi a Licenciatura em Pedagogia para seguir a formação e neste mesmo ano fui aprovada no vestibular da Universidade Federal da Bahia. Já universitária e sempre atenta aos desafios das práticas, vivenciei oportunidades de trabalhar em bairros populares, na condição de alfabetizadora e como auxiliar de pesquisa em projetos científicos e sociais. Depois, atuei como docente na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino, em Salvador, como professora concursada.

Vivi, também, a experiência com a Pedagogia Social ao trabalhar como ‘educadora de rua’, na capital baiana, em projetos socioeducativos para crianças em situação de vulnerabilidade pessoal e social, marcadas por grande desvantagem econômica. Nesta etapa de meu percurso de vida/formação, como denomina os

estudos de Souza (2006), estudava no diurno e, no início da noite, atuava nas ruas da capital baiana integrando uma equipe de educadores que experimentou capacitação em 'Educação Conscientizadora' diretamente com Paulo Freire, na qual, o grande Mestre problematizou as abordagens que integram sua trilogia: Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Indignação.

Na formação para atuar em Pedagogia Social aprendi a reconhecer a criança ou o adolescente que se encontravam 'em situação de rua' como sujeitos que tiveram infância e cidadania usurpadas; pude, então, compor novos posicionamentos e leituras político/sociais, pois, as literaturas jurídicas e educacionais do início da década de 90, ainda os tratavam como "menores", "infratores", "abandonados", "coitados" ou "ameaças sociais". Assim, pude rever concepções e mudar minha rota inicial de interpretação sobre a realidade, compreendendo, a partir desta vivência sociopedagógica de trabalho autoformativo, que a condenação de uma só criança em abandono social já reflete que a cidadania de toda uma sociedade está ameaçada, em seus valores e prioridades.

Essas experiências de educação com crianças e adolescentes nas calçadas da Orla de Salvador, em conversas pedagógicas; mobilização de sentidos; produção de escritas de vida; acompanhamentos para reinserção nas famílias e em propostas educativas em escolas e em outros espaços formativos diferenciados, como: circo, zoológico, museus, apresentações musicais, parques, rodas de capoeira, produção de artes plásticas, dentre outras situações, foram impactantes em minha trajetória pessoal e profissional.

Lembro que para o discurso vigente, na época, parecia que todos estavam incluídos no 'Contrato Social': uns eram membros da elite dominante e os demais, eram representantes da classe trabalhadora. Mas, as questões emergiam, agora com outra força: "O que pretendem as políticas públicas para aqueles socialmente invisibilizados? A quem e a que serve a escola? Qual o caráter didático de meu trabalho docente? Emergiam algumas novas e insistentes indagações que afetaram minhas escolhas, me direcionando em inserções formativas e profissionais posteriores, dinamizando minha história de vida/formação (SOUZA, 2006 e 2007).

Desse modo, recordo que na época de minha entrada na profissão docente, nos livros de Didática ou nas aulas de Sociologia da Educação, já como licencianda

em Pedagogia, a formação docente era abordada com ênfase mais social, secundarizando outras dimensões. Discutia-se o papel e o compromisso da Pedagogia e do educador com as classes populares, gerando elaborações protocolares ou filosóficas, muito distanciadas das pautas que eu experimentava como educadora nas ruas e nas escolas, com crianças e juventudes de comunidades ameaçadas ou economicamente pobres.

Em contraposição aos conteúdos estudados na Licenciatura em Pedagogia existiram as vivências noturnas nas ruas, nas quais eu atuava como educadora de meninos e meninas que desenhavam e narravam suas histórias de vida e suas relações com a escola e com o ‘viver nas calçadas’ da cidade; em alguns casos, contavam experiências e desventuras da ‘não escolarização,’ decorrente das interdições socioinstitucionais às quais se sentiam atrelados e/ou vitimizados.

Em suas revelações, os meninos e meninas, compartilhavam fatores/trajetos traduzidos como condições personificadoras, de caráter estigmatizante, impostos pelo tratamento que recebiam das instituições escolares, tais como, discursos discriminatórios que os rotulavam como **“as crianças que não tem”**: livro, caderno, farda, mãe para assinar a matrícula, quem ensine o ‘dever de casa’, família de modelo convencional, lar, dentre outras ausências, atributos e precariedades, que acentuavam a fragilidade desses sujeitos frente às exigências curriculares e aquelas referentes à cultura escolar ortodoxa.

Tudo isso, parecia muito sombrio, pois, evidenciava debilidades que reverberavam em mim, ao pensar nos impactos das descontínuas políticas para a promoção de equidade social e suas implicações nos processos de formação de professores que eu vivenciava, desde a Licenciatura aos Projetos Sociais, tendo em vista que os sujeitos faziam a entrada na profissão docente, totalmente despreparados socialmente para a prática reflexiva, como eu entrei; apresentando muitas inseguranças para interpretar e mediar realidades, na escola e em outros cenários formativos, ademais, eu ignorava muitas dessas nuances sociohistóricas e seus impactos nos sistemas educacionais (GATTI e BARRETO, 2009).

Dessas experiências de vida/formação nas ruas, resultou minha pesquisa de Mestrado em Educação, defendida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada: “Meninos e Meninas de Rua: um estudo sobre suas representações

sociais sobre a Escola e o Trabalho”. No entanto, os percursos vividos acentuaram minha inquietação acerca da iniciação e da profissionalização do educador, pois, me perguntava: que tipo de profissional eu me tornaria se a minha iniciação no mundo do trabalho fosse envolta de maior reflexividade ou de condições mais consistentes para interpretar minha história de vida e meus dilemas na/sobre escola ou em outros contextos formativos?

Essas inquietações sobre as lacunas na preparação para a docência se acentuaram quando percebi regularidades em minhas práticas profissionais e nas de alguns colegas, reconhecendo nossa condição ingênua de agentes reprodutivistas de conteúdos e métodos. Por conseguinte, tendo em vista que essas abordagens ainda prevalecem em muitos contextos escolares, inclusive com arquiteturas e aportes curriculares neotecnistas, marcados por rotinas protocolares, desprovidas de criatividade e de problematização, percebi que deveria investir em um aprofundamento científico sobre a profissão docente, considerando-a, desde a iniciação até a entrada no mundo do trabalho em contextos educativos.

A minha biografia, portanto, é alicerçada na docência, pois, muito do que eu vivi foi marcado pelas escolhas como professora, afetadas pelos cruzamentos com abordagens teóricas de referenciais histórico-críticos sobre o ‘fazer pedagógico’ e nas trocas de experiências com outros profissionais, na Escola e em outros espaços de aprendizagem. Acumulo, portanto, os tensionamentos e possibilidades do trabalho docente traduzidos em dezoito anos de vida institucional acadêmica, promovendo a construção de minha profissionalidade - pensar, sentir, agir e transformar nos caminhos da profissão - nas aulas na Universidade, nos estudos e nos Cursos de/sobre Formação de Professores.

A minha caminhada, desse modo, se orientou para a formação de professores, no contexto da docência universitária, nos Cursos de Licenciatura, onde organizo e realizo a mediação de aulas de Didática, Estágio Supervisionado Curricular e de outros componentes curriculares, especialmente, na graduação em Pedagogia.

Nesse percurso, muitas vezes, a distância entre os propósitos curriculares canônicos da Universidade e as reais necessidades impostas pelos desafios do ‘fazer pedagógico’, na academia, na Escola ou na Rua se evidenciaram

sistematicamente. Por isso, afora, as experiências elaboradas durante a prática docente, fui me constituindo na profissional que sou hoje, investigando minhas afinidades pessoais e intelectuais, minhas idiossincrasias e militâncias, buscando meu autoconhecimento por meio de (bio)descobertas. E, considerando, como destaca Bertaux, que “[...] um duplo movimento contraditório de homogeneização e de diferenciação caracteriza as sociedades contemporâneas [...]” (2010, p. 25), me proponho a me integrar a esse “duplo movimento” de reversibilidade constante. Desse modo, reconhecendo, por exemplo, que minhas escolhas acadêmicas dialogam com as opções pessoais que marcaram meus percursos de vida e transversalizam o sujeito incompleto e ‘desejoso de saber’ no qual, provisoriamente, me transformei. É uma história de vida atravessada por aprendizagens, aventuras, frustrações, rupturas e recomeços profissionais.

Por conseguinte, me lancei no acompanhamento dos debates nacionais e na busca de insumos conceituais e metodológicos, por meio de leituras e participação em grupos de pesquisa, de apropriação de mais contribuições de estudiosos brasileiros e estrangeiros, vitalizando as redes semânticas que me constituem e que me ajudam a atribuir sentidos, com especial atenção, acerca das complexas dimensões que envolvem a formação do professor.

Assim, ao longo desses anos, atuando como professora da Educação Básica e da Universidade, tenho acompanhado momentos distintos do debate acerca da construção de subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho educativo na e para a escola, percebendo nos fragmentos de minhas (bio)descobertas, revelações de minha história pessoal, que algumas indagações são recorrentes sobre os elementos necessários à aprendizagem da docência, tais como: Como se organizam os saberes que orientam as práticas na escola? Como investir e acompanhar a iniciação à docência? Dentre outras perguntas.

Contudo, observo que essas inquietações contrastam com o visível anestesiamento de muitos estudantes e professores universitários, das Licenciaturas, frente aos desafios da docência, em particular, em relação às emergências e especificidades da Escola Básica. Muitos falam e agem como se fosse imperativo adiar ou abreviar o contato com o cenário no qual atuarão como egressos das Licenciaturas ou como mediadores de aprendizagem sobre a

profissão. Esse distanciamento simbólico e geográfico se acentua ainda mais quando o *locus* de possível aproximação se constitui nas classes dos anos iniciais, da escola pública (ALMEIDA et al, 2012).

Vale ressaltar, dessa maneira, que as vivências acadêmicas dos universitários na Escola Básica, fora dos muros da Universidade, são quantitativamente reduzidas na carga horária dos currículos das Licenciaturas. As atividades de iniciação à docência se caracterizam, principalmente, por ações dirigidas e pontuais de observação de aulas, breves entrevistas a professores e gestores, culminando com o momento, muitas vezes, adiado, temido e descaracterizado, denominado: Estágio Supervisionado Curricular.

Esse encontro tão esperado: licenciando e sala de aula do ensino fundamental revela frequentemente o distanciamento entre a formação do futuro professor da Educação Básica (ALMEIDA et al, 2012) e as necessárias experiências inerentes à docência, representando um obstáculo a ser transposto, um desafio a ser tratado e superado, pelos Cursos de Licenciatura e pelas ações e políticas de investimento na profissionalização docente.

Movida por elementos desta trama socioacadêmica que afetaram minha história profissional, desde 2011, me engajei como pesquisadora em um Subprojeto de iniciação e profissionalização de licenciandos do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia. Esse Subprojeto está vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Com este engajamento, busquei mais elementos para minhas (bio)descobertas, assim como, a ampliação das problematizações que alcançaram minhas (in)certezas e possibilidades de críticas sobre meu percurso profissional em desenvolvimento contínuo e não linear.

As minhas aprendizagens, experiências e angústias, também, aparecem nesta Tese de Doutorado, lembrando que as marcas das minhas histórias de vida/formação (JOSSO, 2004) edificam minha condição de professora e de pesquisadora, em permanente (des)construção, conectada por minhas práticas profissionais em contínua revisão, especialmente nas participações, apresentação

de comunicações e painéis, em eventos científicos nacionais e internacionais¹ sobre Educação.

Ao acompanhar o referido Subprojeto de Iniciação à Docência, muitas injunções, concepções e dilemas se revelaram, dentre eles, as relações entre iniciação e formação de professores, considerando que a aprendizagem da profissão (ALMEIDA, 2013) extrapola as vivências ocorridas no contexto acadêmico, se estendendo para a entrada na Escola e para o desenvolvimento de relações entre seus sujeitos, na composição de rotinas, práticas e reflexões, mobilizando os sentidos atribuídos à formação inicial do profissional de educação e acerca dos percursos a ela inerentes.

Assim, esta Tese de Doutorado afeta múltiplas dimensões de minha trajetória em construção e apoia-se nos contributos do campo da (auto)biografia, como conteúdo - repleto de sentidos - e - como forma - humanizada de valorização dos sujeitos e subjetividades, compartilhados por meio de narrativas de vida, visto que “a autobiografia fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência trabalha o material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado, para constituí-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 55).

Os estudos por narrativas propiciaram, dessa maneira, além do conhecimento de mim mesma; o contato com as percepções, valores e sentimentos do outro, pois, nesta pesquisa, as colaboradoras anunciaram sentidos acerca da Educação, da Escola, de diferentes etapas da formação profissional e de melhores modos de organizar as práticas docentes, ampliando a redes interpretativas sobre as relações: educação / formação / iniciação / profissionalização em contextos de transformação, porquanto, nesta experiência de pesquisa doutoral, “[...] a narrativa biográfica é percebida como ação social [...]” (FERRAROTTI, 2014, p. 74).

Nessa perspectiva, ao compartilhar cenas de minha vida/formação tive a oportunidade de vivenciar as dimensões formativa e investigativa das narrativas, pois, me coloquei como agente narradora de minhas experiências, qualificando meus avanços e tensionamentos na construção de meus percursos como mulher, professora e pesquisadora.

¹ ENDIPE, 2012; EPENN, 2012; ELLUNEB, 2013 e o IV Simpósio Memória, (Auto) Biografia e Documentação Narrativa, 2014.

As singularidades do conhecimento produzido pela minha (auto)biografização (PASSEGGI, 2010) se tornaram fonte de subsídios para conduzir a pesquisa que deu origem a esta Tese de Doutorado, assim como, às inquietações emergentes que serão aproveitadas nas investigações e produções decorrentes deste estudo.

A seguir, o leitor e a leitora, terão oportunidade de experimentar mais detalhadamente algumas trilhas, concepções, narrativas e achados que compõem este trabalho doutoral, distribuídos nos próximos capítulos.

II. CAMPO DA PESQUISA, CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E RELAÇÕES

“Acordar não é de dentro, acordar é ter saída”

(MELO NETO, 1994, p. 146-147)

;O campo desta pesquisa se delineou na interface dos estudos sobre formação de professores, aprendizagem do trabalho docente e dos debates que desvelam as injunções sobre a iniciação à docência, promovidos, especialmente, após a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que teve sua gênese por meio da publicação do Edital do MEC²/CAPES³/FNDE⁴, de 12 de dezembro de 2007, concebido como

[...] uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. Tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira.
[...] (BRASIL, 2013, p. 1).

Nesses termos, o PIBID foi criado para ser um Programa de Formação de Professores, propiciando a experimentação de condições necessárias à iniciação na profissão docente e, ao longo de quase dez anos, evoluiu para uma experiência de Política Pública de Formação, com características peculiares, de alcance nacional, concebida no contexto das discussões ocorridas no Brasil, nas últimas décadas, sobre os desafios para o fortalecimento da Educação Básica, articulado às Proposta do Ensino Superior. No entanto, embora tenha alcançado interinstitucionalmente o *status* de Política de Formação, nesta tese, o PIBID será denominado de “Programa”, em consonância com a nomenclatura adotada em sua Regulamentação vigente (BRASIL, 2016), publicada pela Capes.

Politicamente, o PIBID representa uma resposta do Estado aos indicadores que apontavam o crescente desinteresse dos candidatos aos Cursos Superiores pelas Licenciaturas, anunciando um progressivo esvaziamento dos Cursos de Formação de Professores (GATTI e BARRETO, 2009), além de suas correlações com a acentuada fragilização da Educação Básica, com impactos diretos nas tão criticadas condições de aprendizagem das crianças e jovens, na Escola Básica, do Sistema público de ensino (SILVA; LIMA e PAIVA, 2012).

Estudar o PIBID, neste trabalho, portanto, se justificou pelas oportunidades de reflexão sobre as relações que envolvem a iniciação à docência e a construção de percursos profissionais que o Programa suscita, desde sua concepção original até

² Ministério da Educação.

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁴ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

os sucessivos debates que dele reverberam em quase uma década de funcionamento. Vale ressaltar que minha ligação com o PIBID é anterior aos estudos doutorais, pois, acompanho o Subprojeto de Pedagogia, ainda em vigência, abordado nesta tese, desde a sua concepção, em 2011, na condição de pesquisadora e ‘participante não bolsista’.

E, após a minha incursão neste Doutorado, a arquitetura do PIBID e as dinâmicas inerentes ao seu funcionamento me inquietaram com mais intensidade, visto que, o Programa suscita muitas indagações, pois, se realiza pelo acompanhamento de licenciandos, nas fronteiras entre o mundo acadêmico e o contexto da escola, atraindo, também, a atenção das discussões do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral - GRAFHO, ao qual sou integrada.

Essas abordagens, explicitaram, também, acentuada adesão ao meu percurso profissional como professora, com muitas convergências às minhas memórias de vida/formação e implicações com a Escola, apresentando sintonia com cenas de minhas (bio)grafizações (PASSEGGI, 2010), compartilhadas no capítulo anterior desta tese.

Quanto ao desenho vigente do funcionamento do PIBID (Figura 1, p.178), vale ressaltar que o Programa se constitui de Subprojetos de Iniciação à Docência que são concebidos de forma livre e interdisciplinar no interior das Universidades e de outras Instituições de Ensino Superior (IES), vinculados a Projetos Institucionais mais amplos, avaliados pela Capes, por meio de Editais específicos, publicados para atender às necessidades do PIBID em objetivos, tais como:

[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
[...] contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2015, p.1)

Portanto, o PIBID ao ser implementado se apresentou institucionalmente como um dos componentes de uma política nacional de investimentos para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL 1996; 2002; 2010; 2014; 2015; 2016), embora, os debates contemporâneos já indicassem que as questões que envolvem

o aperfeiçoamento dos processos e resultados educacionais sofrem influências multifatoriais, demandando investimentos intersetoriais mais eficazes para corrigir as distorções conjunturais, sociais, de macro abrangência, visto que, influenciam os contextos das políticas e práticas socioeducativas em desenvolvimento, no Brasil (RAMALHO, NUNES e GAUTHIER, 2003), (GATTI e BARRETO, 2009), (GATTI e NUNES, 2009).

Desse modo, uma leitura de contraste sobre alguns dos ambiciosos objetivos da proposta original do PIBID indica que a integração entre as Licenciaturas e as Escolas ainda se configura como desafio curricular e sistêmico para as instituições e para as políticas de governo, pois, até então, estão distantes de se concretizar, tendo em vista que as iniciativas governamentais e as proposições curriculares implementadas foram notoriamente insuficientes para alinhar esse imprescindível diálogo entre agentes e *locus* formativos, como campos epistemológicos e metodologicamente complementares (GATTI, et al., 2014).

Ademais, a recorrente preocupação com a indissociabilidade teoria/prática se mantém nas agendas formativas institucionais, mas, não transpõe as barreiras cristalizadas no imaginário docente e pouco afetam os pressupostos norteadores das decisões dos gestores, resultando na frágil qualidade da concepção, do desenvolvimento e dos impactos das políticas de formação do professor, produzindo uma efetiva renovação de lacunas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, em Escolas e Universidades (GATTI e NUNES, 2009).

Com efeito, o PIBID, se mantém há quase uma década, completando nove anos em 2016, como um Programa de concessão de bolsas⁵

[...] de iniciação à docência aos estudantes de cursos de Licenciatura que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública de Educação Básica; ao coordenador institucional que articula e implementa o programa na universidade ou instituto federal; aos coordenadores de área envolvidos na orientação aos bolsistas; e, ainda, aos docentes de escolas públicas responsáveis pela supervisão dos licenciandos. [...] (BRASIL, 2013, p. 1).

Em sua regulamentação datada do ano de 2010, pelo Decreto Presidencial 7.219/2010, o PIBID é apresentado como política estratégica de qualificação e

⁵ Remuneração mensal, regular, realizada pela Capes, por meio de depósito bancário aos participantes selecionados para atuação nos Subprojetos do Programa. Os valores das Bolsas, em maio de 2016, são os seguintes: R\$400,00 (Bolsistas de ID); R\$765,00 (Bolsista de Supervisão); R\$ 1.400,00 (Coordenador de Área) e R\$1.500,00 (Coordenador Institucional).

valorização de professores em formação, sobretudo, na etapa de entrada na profissão. E, para esta pesquisa, vale destacar o Art. 2º, tendo em vista que o mesmo explicita e descreve as atribuições previstas para os sujeitos participantes do Programa e as características que deveriam conter um Projeto Institucional para obter aprovação nos Editais da Capes, a saber:

I - Bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II - Coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

- a) Planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
- b) Acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura;
- c) Articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - Professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e

V - Projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

Vale notar que essa caracterização das atribuições dos participantes e dos aspectos constituintes de um Projeto Institucional, ainda está vigente e sofre testes e críticas pela reduzida capilaridade dentro das Escolas e pelo modesto impacto no desenvolvimento do trabalho nas Licenciaturas. Contudo, ao sofrer o processo mais recente de regulamentação proposto no texto da Portaria da Capes nº 46 (BRASIL, 2016), esse tensionamento se acentuou, com novas implicações restritivas ao desenvolvimento das ações do PIBID, convertendo-o, de política de formação a um

‘plano de reforço escolar’, com a redução de autonomia no desempenho dos papéis dos integrantes em sua proposta e a limitação de opções curriculares e epistemológicas na gestão do conhecimento, excluindo sua gênese: a iniciação à docência; como, por exemplo, ao interditar a realização de Subprojetos para Educação Infantil e para a Educação de Jovens e Adultos, dentre outras evidências de retrocesso no âmbito da formação, como aponta detalhadamente o que determina o corpo da referida Portaria da Capes (BRASIL, 2016). Embora a pressão popular acionada pelos bolsistas do Programa tenha conseguido barrar a implementação da mencionada Portaria que previa o fim do formato original do PIBID em 30 de junho de 2016, faz-se necessário problematizar as intenções governamentais de propor fazê-lo.

Assim, dentre as principais modificações apresentadas pela já referida Portaria 46/2016, a primeira consiste em deslocar o foco da Proposta original que era a promoção da “iniciação à docência” de licenciandos para o novo eixo: atendimento de Escolas da Educação Básica, consideradas “prioritárias” ou “elegíveis” para acompanhamento do PIBID, posto que, apresentaram baixos índices de aproveitamento nos processos institucionais de avaliação de seus estudantes. Desse modo, as IES que pretendessem permanecer com o PIBID seriam convocadas a uma “repactuação”, na qual sofreriam a obrigatória alteração de seus Projetos, elaborando uma nova versão de acordo com a citada Portaria, considerando que

[...] escolas prioritárias são aquelas em que 40% dos estudantes do 5º ano obtiveram menos de 175 pontos ou aquelas em que 25% dos estudantes do 9º ano obtiveram menos de 200 pontos na Prova Brasil em 2013. A relação de escolas elegíveis estará disponível no endereço eletrônico <http://CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID> (BRASIL. CAPES. PORTARIA Nº 46, 2016, p. 25).

O segundo aspecto que merece destaque compreende a implantação de “Eixos Estruturantes e Sub-eixos Estruturantes” como norteadores obrigatórios para os Subprojetos, vinculados aos Projetos Institucionais das IES, a saber:

- Até o 3º ano do Ensino Fundamental: Alfabetização e Numeramento;
- Do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental: Letramento em Língua Portuguesa; Letramento Matemático e Letramento Científico;

- No Ensino Médio: Áreas do Conhecimento do Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Além de tudo, outro aspecto que inaugurou mais uma modificação questionável na Proposta original do PIBID consistiu na apresentação de um elenco de “Licenciaturas Articuladoras”, ou seja, Cursos autorizados a compor o Projeto Institucional de cada IES, a saber: Pedagogia; Letras; Matemática; História; Geografia; Biologia; Física, Química, Filosofia e Sociologia.

Assim, previamente estava definido o que era considerado prioridade como Política de Formação, ao tempo que excluía Artes e Educação Física, áreas muito atuantes no primeiro formato do PIBID, ainda vigente. Ademais, a Portaria 46/2016 da Capes, aqui referida, em seu Artigo 7º previa restrições de abordagens dos distintos campos do conhecimento, na medida em que obrigava aos Projetos Institucionais a contemplarem

[...] VI. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;
VII. questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os Subprojetos (BRASIL. Capes. PORTARIA Nº 46, 2016, p.5).

Nesta versão, publicada na Portaria da Capes 46/2016, a proposta para o PIBID reeditou a opção pela transversalidade, já abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, em 1999, e não efetivada nas Escolas brasileiras justamente porque a formação dos professores, nas Licenciaturas, é disciplinar, logo, sua prática se constrói, prioritariamente, distante de qualquer referência de pesquisa ou de concepção transversal.

O texto da Portaria 46/2016, também, restringia a atuação dos Bolsistas de Iniciação à Docência – Bolsista de ID, ao acompanhamento de “alfabetização”, “numerização” e aos processos de “letramento”, em Escolas com estudantes com ‘baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática’. O papel dos participantes dos Subprojetos foi, desse modo, redirecionado para a correção das assimetrias político/formativas vigentes na Escola, provocando sequelas na formação dos

Bolsistas, levados a adotar um tratamento parcializado do processo pedagógico e afetando drasticamente a equipe escolar, pois, alimentaria a crença que só um “agente externo” possui competência e ‘superpoderes’ para equacionar seus dilemas e desafios curriculares, didáticos e formativos, assim como, os impactos causados na aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, se a proposta original do Programa já apresentava muitas lacunas estruturais, políticas e de profissionalização, essa regulamentação revelou-se com intensos sinais de involução no campo da Formação de Professores, pois, subtraía a autonomia e a dimensão crítica do processo educativo, deslocando o foco da **iniciação à docência** para a responsabilização dos licenciandos, em formação profissional, por tornarem eficazes os demais Projetos e Programas do Ministério da Educação, com a aspiração ingênua e tecnicista de que poderiam ajudar, com suas práticas, a ‘corrigir’ as distorções apontadas pelos indicadores que expõem o ‘grau de sucesso das Escolas’ quanto ao favorecimento da aprendizagem dos estudantes.

Assim, a mencionada Portaria pretendia alterar o teor inicial do PIBID de Programa de Iniciação e Formação Docente, reduzindo-o a uma dimensão instrumental, a fim de buscar suprir/corrigir as deficiências pedagógicas das “Escolas prioritárias”, forçando-o a um trabalho fragmentado, predominante técnico, para alterar/reparar os resultados dos exames nacionais que posicionaram os estudantes dessas Escolas em um *ranking* ou classificação nacional como sujeitos de ‘baixo aproveitamento escolar’.

No entanto, vale destacar que as descrições incluídas nesta tese acerca do PIBID, assim como, as experiências das participantes colaboradoras da pesquisa e suas narrativas tratam da versão institucional vigente, original, posto que a referida Portaria 46/2016, da CAPES, que determinava a implantação das alterações já mencionadas para junho de 2016 foi veementemente refutada por educadores, estudantes e demais cidadãos em mobilização nacional.

Sem embargo, faz-se necessário reconhecer que o PIBID, em todas as versões, ao prever uma possível interdependência de sujeitos que ocupam instituições distintas, que construíram referenciais conceituais específicos e que percebem a ‘sala de aula’ a partir de perspectivas diferentes, tendo como recorte comum de aproximação ou interface, a **formação docente**, assumiu singularidades políticas, conceituais e pedagógicas, uma vez que, apostou em uma hercúlea

empreitada de aliança interinstitucional, interdisciplinar e propositiva entre os diferentes atores do processo, com a finalidade de promoção de abordagens teoricometodológicas integradas e não lineares, que podem reverberar no debate e na produção do conhecimento sobre a docência.

Todavia, os estudos contemporâneos do campo da Educação e da Formação de Professores tem constatado as fragilidades inerentes às tentativas representadas pela implementação vertical de mudanças no Sistema Educacional, caracterizadas pela imposição de Pacotes e Programas por períodos curtos de tempo, muitas vezes, desprovidos de acompanhamento e avaliação, marcados por desvio de recursos, gerando modestos resultados globais e servindo, principalmente, para mascarar e diluir as reais necessidades da Escola e da Formação dos docentes (GATTI, 2000; MELLO, 2000; NÓVOA, 2002; ANDRÉ, 2012; LAGO, 2016).

Assim, dando seguimento à abordagem sobre o percurso institucional do PIBID, vale sublinhar que em 4 de abril de 2013, a Presidente da República sancionou a Lei 12.796 que alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5, o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Com as modificações na LDB, o caminho de institucionalização do PIBID se delineou com mais concretude, afetando sujeitos, instituições e debates, nos quais o Programa passou a ser reconhecido como Política estruturante da formação de professores, assegurando a continuidade de suas ações em fluxo contínuo, evitando interrupções inconsequentes, causadas pelas vontades dos governos e de seus governantes.

No entanto, faz-se necessário salientar que a partir do ano de 2014, o PIBID, assumiu a centralidade de uma grande tensão político/econômica que envolveu a redefinição de prioridades e contingenciamentos de recursos do Ministério da Educação para a manutenção das Políticas de governo, em andamento. Este

cenário se agravou nos anos de 2015 e 2016, com frequentes ameaças de cortes na concessão de bolsas (Anexo X, p. 196), supressão de Subprojetos e prenúncio de drásticas mudanças nos objetivos iniciais da Proposta.

O agravamento da instabilidade do PIBID como Política de Formação se acentuou em abril de 2016, com a publicação da já mencionada Portaria nº 46 (BRASIL, 2016) que aprovava “o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, revogando a Portaria nº 96, de julho de 2013 (BRASIL, 2013). A Portaria nº 46, dentre outras providências condicionava a autorização da continuidade do PIBID, após junho de 2016, às Instituições de Ensino Superior que aceitassem assinar um aditivo com a CAPES, realizando alterações em seus Projetos Institucionais para acatarem uma série de modificações, já mencionadas neste texto, provocando a deturpação de sua ênfase inicial, mudança de papéis de sujeitos e das atribuições de instituições; reconfigurando as metas da gênese do PIBID, afastando-o da condição de Programa e/ou de Política de Formação.

[...] 3.3 As IES que não aderirem às novas regras do PIBID e não assinarem o termo de adesão terão o financiamento do projeto institucional PIBID vigente encerrado em junho de 2016. (BRASIL. CAPES. PORTARIA Nº 46, 2016, p. 24)

Com a ameaça dessas alterações bruscas e redutoras na Política implementada surgiram várias reações locais e nacionais (Anexos: VI; VII; VIII e IX, p. 191 a 195), mobilizando bolsistas universitários (Figura 2., p. 44), deputados, representantes da Escola Pública, gestores, docentes da Universidade e até as crianças do Ensino Fundamental.

Constatou-se, portanto, que embora o PIBID se apresente atravessado por divergências político-epistemológicas e deva ser questionado em sua eficácia como política de democratização de acesso à formação para a docência e elevação da qualidade da Educação Básica, é factual que não será possível tratar da história da educação brasileira, ignorando a “década do PIBID”, enfatizando o que ele significa/significou/significará, suas metamorfoses históricas, políticas, sociais e formativas ao longo do processo, sobretudo, considerando as pistas que emergiram pelo avesso do que seus objetivos sublinharam, uma vez que, ao considerar sua hipossuficiência para resolver os problemas educacionais, seu desenvolvimento

serviu para ampliar o prisma projetivo sobre as necessidades e fragilidades do trabalho na e da Escola, historicamente invisibilizado e secundarizado nos debates.

Figura 2. Mobilização em Defesa do PIBID



Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1567211186942801&set=gm.1709054896035451&type=3&theater>

Todavia, as lentes e as injunções das experiências no PIBID traduziram a resistência dos estudantes e professores da Universidade e da Escola Pública que insistem em ressignificar a docência como espaço de produção de sentidos e de práticas sócias de aprendizagem que transcendem os enquadramentos curriculares.

A implementação do PIBID, portanto, não passou socialmente despercebida pelos os agentes da educação brasileira e mesmo em ondas de crise institucional, o saldo político do processo é formativo, já que, se deslocaram os agentes e instituições para o debate sobre a ausência de ações regulares e de políticas de Estado para a execução do Plano Nacional de Educação – PNE (2014).

Os debates originados na ‘crise’ moveram os participantes do Programa e a comunidade escolar da ‘condição de espectadores’ das relações entre PIBID/Escola e PIBID/Universidade para a assunção do papel de agentes pensantes (Anexos IX e X) sobre as tramas que envolvem implantação de políticas e interrupções bruscas de suas ações, gerando solução de continuidade às propostas e histórias em curso.

Neste contexto, se sobressaem dois aspectos, o primeiro consiste no paradoxo entre as ameaças constantes de cortes de recursos para o PIBID, justamente em uma gestão de governo que adotou como lema: “Brasil, Pátria Educadora”.

O segundo aspecto, reside no fato de pesquisas recentes (GATTI, et al, 2014) indicarem algumas contradições que afetam a análise do Programa, a saber: os limites físicos para sua realização, as ingerências institucionais que o afetaram e o pouco equilíbrio na distribuição/capilaridade do Programa para contemplar os diversos Estados brasileiros, especialmente aqueles com mais frágil distribuição de renda.

Entretanto, outros de estudos reconhecem no PIBID um valor singular, pois, através de suas ações e Subprojetos, a docência e o ensino nas Licenciaturas, ganharam visibilidade e pauta nos debates e agendas universitárias, em contraponto à tradição acadêmica brasileira de atribuição de prioridade e prestígio à pesquisa científica (SILVA, 2012; LAGO, 2016).

As injunções que caracterizaram este cenário ainda agregaram ao debate as intenções de alguns grupos de educadores em ‘curricularizar’ o PIBID, pois entenderam que a proposta daria consistência identitária às Licenciaturas. Outro grupo, no entanto, argumentou contrariamente, considerando que as atividades de iniciação à profissão de professor, promovidas nos Subprojetos do PIBID poderiam provocar ‘sombreamento no Estágio Curricular Supervisionado’, como exercício formativo (SOUZA, 2014; GATTI et al., 2014).

Assim, nos grandes Eventos de Educação no Brasil: ENDIPE, ANPED e EPENN, os debates se intensificaram, apontando grandes inquietações políticas, sociais e epistemológicas, levando a algumas indagações, a exemplo de: ‘que tipo de conhecimento o PIBID pode ajudar a superar, ao pensar políticas de formação de professores no Brasil?’ A essa indagação se somam outros tensionamentos que envolvem o objeto do estudo que resultou esta tese, por isso, mereceu uma maior aproximação, um zoom, com uma lente que permitiu vê-lo mais de perto, talvez, por dentro.

2.1 O PIBID na Universidade do Estado Da Bahia

A Universidade do Estado da Bahia - UNEB fez sua incursão no PIBID em 2009, com o Projeto Institucional ‘A docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à

docência', composto de sete (07) Subprojetos, apresentando um crescente quantitativo a cada edição.

Em 2011, foi a vez do projeto institucional *Ensino superior e educação básica: articulando saberes*, organizado em onze (11) Subprojetos, que funcionavam sob a condução de seus respectivos propositores, coordenadores de áreas ; já em 2012 um novo edital da Capes possibilitou outro desenho ao projeto Institucional: *A docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*, reunindo trinta e nove (39) Subprojetos distribuídos em dezoito (18) Campi, resultante da junção dos subprojetos que iniciaram em 2009 e 2011, ademais de ampliar a oferta de mais vinte (20) novos subprojetos; e, em 2013 o projeto Institucional: *Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente* organizou-se em quarenta e nove (49) Subprojetos, em dezenove (19) Campi.

Esta organização prevê, inicialmente, o funcionamento do PIBID na UNEB até 2018, quando o Edital desse Programa será concluído. É importante salientar que o Programa obedece a seguinte estrutura: a) Coordenação Institucional (Professor Universitário ligado diretamente à PROGRAD, propositor do projeto da Instituição); b) Coordenação de Gestão (Professor Universitário da equipe de gestão ligado diretamente aos Territórios de Identidade nos quais há Subprojetos em acompanhamento); c) Coordenação de Área (Professor Universitário vinculado à Licenciatura e propositor do Subprojeto); d) Bolsista de Supervisão (Professor da Educação Básica, co-formador. Recebe e acompanha o Bolsista de ID na Escola parceira); e) Bolsista ID (Licencianda/ Licenciando orientado nos estudos e atividades de iniciação à docência) (ALMEIDA et al., 2012).

O Programa PIBID/UNEB aprovou Subprojetos em várias cidades baianas, dada à multicampia singular desta Universidade, atendendo a diversos universitários, professores e estudantes da Escola Básica em todo Estado da Bahia; sendo o número crescente de Subprojetos e de Bolsistas revelador da aceitação da proposta e do aquecimento da busca de fóruns apropriados para debater, experimentar e investigar a docência com interlocuções mais sistemáticas, oriundas do acompanhamento dos processos de aprendizagem do trabalho pedagógico (LAGO, 2016).

Como a rede de alcance da UNEB é muito abrangente, contemplando muitas áreas do conhecimento nos diversos Subprojetos, para efeito de um estudo orientado pelos aportes teórico/metodológicos do campo da (auto)biografia, o primeiro Subprojeto de Pedagogia emergiu como possível espaço de pesquisa e de construção de sentidos, ou seja, ele me escolheu e eu o escolhi, pois, ao olhá-lo de outra forma, a partir de seus bastidores, estabeleço outros modos de compreensão sobre as trilhas de minha (auto)biografização e suas implicações em minha constituição profissional.

2.1.1. Sobre o Subprojeto do PIBID de Pedagogia/UNEB

Como professora do Curso de Pedagogia e participante, não bolsista, do PIBID, acompanho academicamente, desde sua concepção em 2011, o Subprojeto, *locus* formativo das colaboradoras desta pesquisa, intitulado: “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), potencializando a práxis pedagógica”, que se realiza da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, localizada em Salvador, Bahia – Brasil, com previsão para culminância e encerramento em 2018.

Este Subprojeto aborda as vivências de mediação didática e aprendizagens construídas por estudantes universitários da graduação em Pedagogia, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mais precisamente no fórum: www.zupadosaber.forumeiro.com, no qual ocorrem navegação virtual, construções hipertextuais e mediação de aprendizagens no espaço denominado: ‘Banco de Aulas’ (LAGO, 2016).

O referido fórum foi viabilizado em plataforma livre, possibilitando condições técnicas de interatividade aos participantes credenciados com *login* e senha, a saber: docentes e discentes universitários, bolsistas e pesquisadores vinculados ao PIBID, sobretudo, aqueles sujeitos cadastrados e vinculados ao mencionado Subprojeto.

De acordo com professora da UNEB, Bolsista Coordenadora de Área, doravante chamada Bolsista CA, que atua como coordenadora deste Subprojeto, “a concepção do ‘Banco de Aulas’ nasceu da necessidade de compartilhar propostas de situações didáticas entre os participantes das experiências investigativas do

PIBID”, por isso, pretende superar a compreensão de depósito estático ou arquivo de produções, tendo em vista que o ‘Banco de Aulas’ suscita participação e reflexões; e “suas postagens inauguram dinâmicas compartilhadas e menos hierarquizadas de elaboração de formas de conhecer “(Bolsista CA).

A gênese deste Subprojeto compreende a formação de professores como um conjunto de empreendimentos e ações que visam contemplar necessidades formativas abordadas nos percursos de busca de subsídios para a construção de uma *práxis* pedagógica consistente e inovadora, considerando os estudos de Mello (2000); Nóvoa (2002); Souza (2006 e 2008); Tardif (2002), dentre outros pesquisadores.

E, com esses referenciais o trabalho no Subprojeto é norteado pelos seguintes objetivos: fomentar a pesquisa das categorias do projeto com vistas à construção do referencial teórico e metodológico para as fases subsequentes, de maneira a ampliar a qualidade das ações e atividades pedagógicas e acadêmicas dos envolvidos neste processo formativo; possibilitar a vivência e o reconhecimento de experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, a partir de exercícios de interação e colaboração no ‘Banco de Aulas’, do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com orientações, experiências e atividades propostas no decorrer dos ciclos de estudos do PIBID de Pedagogia do DEDC I; favorecer experiências de valorização da cultura organizacional da escola básica, ao realizar práticas de observação, participação no cotidiano da escola parceira; produção de aulas / materiais didáticos e intervenção em classes, como parte fundante do processo formativo da docência e, por fim, estimular a análise e a reflexão dos envolvidos neste Subprojeto acerca de suas próprias posturas e práticas docentes, como princípio da autoformação, basilar na carreira docente.

A Bolsista CA deste Subprojeto destaca, ainda, que os objetivos apontam para injunções que podem qualificar e ampliar o potencial crítico e criativo da atuação docente, porquanto, para Demo (2011), professor é a pessoa que tendo construído conhecimentos próprios através da produção acadêmica, apresenta condições e bagagem para dinamizar de forma ascendente o processo de ensino. Portanto, as funções de professor e de pesquisador estão entrelaçadas de apropriações que ocorrem desde a sua iniciação, como Peters (1979) discute em sua obra.

Como o PIBID, na concepção original, se dedica à Iniciação Docente, o Subprojeto considera que ao experimentar os ritos da educação, o sujeito é consagrado em “iniciação” (PETERS, 1979) e levado a participar de forma diferente em seu grupo social, pois, essa influência alcança seus valores, marcas culturais, memórias e modos de produzir riquezas e sentidos.

Por essa compreensão, na vivência da “iniciação” propiciada pelos processos educativos, o sujeito é apresentado ao cânone, possibilitando questioná-lo; exercitando atravessamentos sociais que pressupõem novos modos de letramentos e de relação com a realidade, organizados em ciclos de compreensão que vão se tornando mais complexos à medida que o sujeito conhece mais a si mesmo e supera o olhar superficial sobre as injunções que caracterizam as tramas sociais, nas quais se encontra inserido.

Com essa perspectiva, a formação é concebida no Subprojeto relacionada à promoção de condições para os Bolsistas, e demais participantes, aprenderem a trabalhar com pesquisa e desenvolvimento da *práxis* na apropriação dos princípios aplicados à abordagem colaborativa Sennet (2012), considerando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como um dispositivo que pode contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Para Sennet (2012), ao colaborarem, os sujeitos dão uma nova arquitetura às relações e aos papéis no processo educativo, pois, todos passam a ser responsáveis pela organização, avaliação e qualificação das próprias práticas.

Nessa direção, segundo a professora universitária, Bolsista CA, o Subprojeto

visa preparar os futuros professores para o trabalho docente mais consciente, consistente e criativo, tendo como princípios os processos colaborativos, mediação didática e a *práxis* pedagógica, pois, é de fundamental importância, que o estudante em Pedagogia construa vivências a partir de elementos vinculados às atividades de pesquisa, de ensino e de produções acadêmicas e, assim, delinear uma nova dinâmica de trabalho pedagógico e de investimento na sua trajetória profissional em construção (Professora Universitária, Bolsista CA do PIBID/Pedagogia).

Este Subprojeto aposta em oportunidades de vivências de situações de autonomia, para a promoção de parcerias mediadoras em uma comunidade de aprendizagem, em reuniões presenciais e no ‘Banco de Aulas’, no AVA,

considerando que o objeto de investigação do Subprojeto consiste em experimentar novas pistas, concepções e estratégias para a aprendizagem da docência.

E, conforme a professora da Educação Fundamental, Bolsista Supervisora – BS, que está no Programa há quatro anos,

[...] o Subprojeto tem assegurado a construção de ritos de estudo com os Bolsistas de Iniciação à Docência - ID e com os estudantes: planejando e desenvolvendo aulas, integrando as crianças e as professoras regentes, nas classes, no ambiente escolar.

As práticas dos estudantes universitários, Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), doravante chamados Bolsistas de ID, foram muito bem avaliadas pelos docentes da Escola e pela equipe gestora; por esse motivo, os integrantes do PIBID foram convidados para participar de reuniões nos espaços formativos dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas agendas das Escolas parceiras⁶.

Nesses encontros, os Bolsistas de ID participam das reuniões entre professores e coordenadores da Escola, onde assistem ao planejamento e são convidados a ‘pensar sobre’ e a ‘experimentar a docência’ por dentro da gestão do trabalho da Escola, propiciando a elaboração de novas posturas e indagações (NÓVOA, 1992; TARDIFF, 2002). Com esses desafios, os participantes são incluídos em uma agenda formativa que extrapola as vivências na Licenciatura em Pedagogia e os encontros de formação no próprio Subprojeto.

A esses subsídios são agregados estudos conceituais, análises de contexto, imersão regular ao *locus* da Escola Básica, observação e acompanhamento de aulas, ademais, a elaboração de produções didáticas e acadêmicas sobre os aportes das experiências formativas, postagens, no ‘Banco de Aulas’, de Projetos Didáticos, Planos de Aulas e reflexões sobre sequências didáticas realizadas nas classes observadas. Essas são algumas vivências mediadas pelas Bolsistas CA e BS no percurso formativo dos Bolsistas de ID.

Com essa agenda, o Subprojeto desenvolve a análise das possibilidades e proposições para melhoria das dinâmicas e resultados das aulas, com vistas à

⁶ A partir do Edital 01 de 2011, o subprojeto foi ampliado, passando a contemplar três Escolas, agregando os segmentos Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, sendo duas Escolas em Salvador e a terceira em na cidade de Lauro de Freitas.

aprendizagem das crianças, estudantes das classes observadas e, ainda, favorece a dinamização do 'Banco de Aulas', compartilhando sequências didáticas detalhadas, dúvidas sobre os processos de ensino e tensionamentos oriundos das triangulações entre o aprendido sobre docência na Licenciatura, as orientações obtidas no Subprojeto e suas implicações nas práticas realizadas na Escola (ALMEIDA et al., 2012).

Essas vivências impactam nas elaborações teórico-metodológicas dos participantes do Subprojeto por atender às demandas da Escola, descortinar outras possibilidades formativas e subsidiar o atendimento do Art. 38 da Portaria 46/2016 (BRASIL, 2016, p.15) que aponta como “deveres do Bolsista” de ID:

[...] V. elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto, seguindo orientações da CAPES;
VI. apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;

A elaboração de portfólios, relatórios e apresentação de experiências formativas em Eventos Científicos é decorrente das sistematizações das produções construídas nos processos estruturantes do Subprojeto. Como a produção das situações de ensino/aprendizagem está vinculada aos Projetos Didáticos construídos no Subprojeto, a partir das demandas curriculares reveladas pelas professoras regentes aos Bolsistas de ID, ao estudar essas necessidades, esses participantes são conduzidos a pensar situações de ensino provocativas e contextualizadas, para isso, correlacionam a percepção extraída das observações realizadas nas Escolas com as outras leituras, tomando-as como insumos para a elaboração de propostas de mediação didática para as classes acompanhadas nas Escolas parceiras e, também, para posterior socialização de resultados via publicações acadêmicas (ALMEIDA e SOUZA, 2016).

2.2. Vivenciando práticas no Subprojeto do PIBID de Pedagogia/UNEB

Para favorecer o compartilhamento de nuances das ambiências promovidas pelo Subprojeto, seu funcionamento e suas práticas, além das referências e descrições de situações formativas e de experiências propiciadas em suas agendas,

foram introduzidas discussões ao longo da tese sobre os atores e seus processos, no ambiente da Escola, assim como, as alterações estéticas, didáticas, espaciais e conceituais, realizadas pelos Bolsistas do PIBID em suas práticas profissionais de iniciação docência, com anuência dos gestores e dos demais membros da comunidade escolar.

As práticas profissionais aqui selecionadas e apresentadas convergem por se originarem do empoderamento e protagonismo dos Bolsistas; elas foram produzidas como o resultado do amadurecimento dos estudos, após o avanço dos participantes nas etapas do Ciclo Formativo no Subprojeto. Nele, os Bolsistas de ID passaram a assumir autoria de propostas de sequências didáticas, como os três exemplos problematizados a seguir. O primeiro aborda uma aula interdisciplinar sobre problemas matemáticos, para o 4º ano, utilizando os referenciais da etnomatemática e dos estudos sobre a influência africana na cultura baiana.

A referida aula foi concebida pela Bolsista de ID, JAC, também, colaboradora desta pesquisa; sua temática abordou os conteúdos da Matemática no contexto da “Cultura Baiana e Resistência Negra – contribuições dos Africanos para a Gastronomia local” e foi desenvolvida considerando as seguintes etapas de estudos e de produção didática: contextualização sobre as contribuições do Povo Africano para a cultura baiana, com leituras de pequenos textos e exposição dialógica realizada pela mencionada Bolsista; apresentação didática sobre características da culinária baiana, receitas e ingredientes utilizados para o preparo de acarajé e vatapá, expostos com etiqueta de preços; orientação aos estudantes para resolução de problemas matemáticos, utilizando as informações expostas, permitindo que eles se aproximassem, ouvissem as orientações da Bolsista de ID, realizassem os cálculos com ajuda dos colegas e com a mediação da referida Bolsista; partilha oral dos resultados encontrados para cada problema, com registro dos cálculos no quadro branco por alguns estudantes; visita à exposição de utensílios de barro e madeira, utilizados pelos africanos para o preparo de alimentos; reflexões sobre os saberes e sabores que constituem a cultura baiana, apresentando fotos de cenários de postais de pontos turísticos da capital da Bahia e refletindo sobre os sentidos de morar bem distante deste privilegiado cenário.

Vale ressaltar que os estudantes moram e estudam em bairros populares, muito afastados do Centro da cidade e quatro deles revelaram que só conheciam os

principais pontos turísticos geográficos de Salvador através de programas de TV e de fotografias.

Desse modo, para os estudos de Delory-Momberger (2006, p. 114) “[...] a fotografia deve interessar a cada um. Ela representa uma categoria da experiência que permite, ao lado de outras formas de percepção vividas (cognitivas, sensíveis, afetivas), interpretar situações e acontecimentos [...]”. Na sequência didática aqui relatada, a fotografia contribuiu para eternizar momentos a partir do ângulo de quem faz os registros e das ressignificações de quem os interpreta, pois, os participantes vivenciaram legítimas ‘viagens’ através das imagens, pois, viram monumentos, arquitetura de prédios históricos e as características da Baía de Todos os Santos que banha a cidade onde moram, ainda desconhecida para alguns dos estudantes, portanto, por meio desta oportunidade, ‘iniciaram’ a apreensão espacial e estética acerca de sua própria cidade.

E, para realizar a culminância sensorial da experiência de aprendizagem da Matemática contextualizada houve a degustação de acarajés com vatapá, oferecidos pela Bolsista de Supervisão (BS) e pela Bolsista de ID, finalizando a proposta com partilha de livretos com produção de textos acerca de um dos conteúdos da aula: receitas baianas, legado do Povo africano.

As opiniões das crianças e adolescentes participantes da referida aula foram muito favoráveis, ademais, elas ficaram eufóricas e verbalizaram que gostaram do trabalho do PIBID, enfatizaram que lembrariam por muito tempo ainda da experiência e salientaram que não houve “bagunça”, pois, todos participaram e que “tudo de Matemática pareceu mais fácil”.

Sobre o impacto para a “iniciação” profissional, ao conversar com a Bolsista de ID, responsável pela condução, ela revelou que vai escrever um artigo sobre a “aprendizagem contextualizada em Escola Pública” e destacou que ficou surpresa com os modos de aprender, de fazer de inferências e de responder às questões, demonstrados pelos estudantes. E, ainda salientou que os estudantes contaram sobre as estratégias que constroem para realizar compras em feiras e supermercado.

Além de saberes matemáticos, a experiência didática mobilizou memórias culturais que atravessam as histórias de vida das crianças nascidas em comunidades populares, estudantes de Escolas públicas. Ao atuarem como agentes

durante a aula houve participação, indagações e contextualizações sobre as ligações entre o cotidiano do uso do conhecimento matemático na capital baiana, reconhecendo as múltiplas influências e linguagens às quais estamos expostos individualmente ou nos coletivos sociais.

A Bolsista de ID ainda manifestou emoção com suas aprendizagens construídas na/sobre a “iniciação à docência”, destacando os papéis importantes das Bolsistas CA e BS como decisivos para o seu encorajamento, construção do “passo a passo da mediação”, promoção de condições para aprendizagem dos estudantes, levando-os a resultados eficazes obtidos colaborativamente na sala de aula. Ela, ainda, destacou que até o vestuário foi cuidado e adequado à discussão, tendo apoio e adesão, especialmente, da professora BS. Usaram trajes típicos de ‘baiana de acarajé’, referências afirmativas da estética dos africanos que compõem a formação étnica do povo brasileiro, especialmente da população de Salvador-BA.

As práticas vivenciadas revelaram dimensões socioculturais e pedagógicas, pois, foram desveladoras dos registros que os estudantes fazem sobre sua herança histórica e sobre os multifatores que compõem a dinâmica de consumo na cidade e na produção de sentidos na Escola, pois, até a forma de organizar as cadeiras dos estudantes na sala, possibilitando que eles se olhassem nos olhos, partilhassem dúvidas e soluções, reorientou o uso do espaço e humanizou as trocas entre eles.

Vale, portanto, a referência que os projetos desenvolvidos nas Escolas parceiras são muito mobilizadores, pois, tratam de temáticas como: Diversidade Étnica; Inclusão Social; Meio Ambiente; Colaboração e Aprendizagem; Contribuições da Cultura Africana para a Cultura Brasileira; Consciência Negra; Valores para a Construção de um Mundo Melhor, dentre outros. A equipe do Subprojeto implementou diversas propostas didáticas ao longo de quatro anos, nas quais participei, observando suas etapas, encaminhamentos e desenvolvimento das práticas.

O segundo exemplo tratado neste estudo consiste na Proposta: ‘Construindo um Mundo Melhor’, na qual, os estudantes do 3º ano, do Ensino Fundamental, sugeriram a temática e revelaram que gostariam que sua Escola tivesse um jardim ou área de lazer.

Com os conteúdos elencados pela professora regente e a escuta das demandas dos referidos estudantes, a proposta ganhou caráter de ‘Projeto de

Aprendizagem'. Nele, as fases foram muito peculiares, posto que, após um processo de leituras, contação de histórias e vivências em sala de aulas, os estudantes da Escola e a Equipe do Subprojeto do PIBID consideraram que poderiam construir um “mundo melhor”, a partir da requalificação e vitalização da própria Escola, então, conjuntamente, resolveram intervir e transformá-la.

Assim, os Bolsistas do PIBID e os estudantes da Escola parceira se uniram para recuperar e enfeitar uma área “esquecida” dentro da própria Escola, pois, lá tinha lixo, sujeira e pneus de carros. Fizeram, então, um mutirão solidário para vitalizar aquele espaço, transformando-o em lugar de interação e de outras sociabilidades, com jardins e artes. Sua organização contou com o esforço voluntário, articulado, dos mencionados participantes, possibilitando a realização da limpeza, do plantio de flores, além, da mobilização das crianças para a vivência da ocupação artística e ecológica da Escola, com reaproveitamento e pintura de pneus, transformando-os em jardineiras.

A participação das crianças com entusiasmo e encantamento foi notória. Elas exploravam o espaço, a estética, a organização e se sentavam para se concentrarem nas apresentações, movidas por dinamizações culturais de leituras poéticas, contação de histórias e performances com fantoches.

Vale ressaltar que os depoimentos das professoras da Escola atestavam que essas são crianças “difíceis de controlar”. E, nessa nova forma de “ocupação” da Escola, elas estavam fora dos muros da sala de aula e não foi necessário controlá-las, pois, elas se sentiam responsáveis por uma transformação ‘mágica’ do ambiente escolar. E, ao se perceberem valorizadas, vibravam com a experiência; alguns estudantes disseram: “- isso não deveria acabar!”.

Os participantes demonstraram que queriam extensão, a continuidade da vivência, das trocas e do contato com o espaço numa perspectiva do afeto, criação e inclusão. São revelados sinais dessas alterações estéticas e de recomposição espacial, provocados pelas ações de resignificação compartilhada do espaço escolar, vivenciadas em decorrência das escutas aos estudantes e das práticas dos agentes do PIBID, em iniciação profissional, no contexto escolar.

Essas novas perspectivas intensificaram as discussões e os estudos com os participantes do Subprojeto, nas reuniões semanais de formação, na UNEB (ALMEIDA, 2013), evidenciando as não linearidades da formação e das inferências

sobre o que o “pode” a Escola a favor da contextualização da aprendizagem, assim como, o lugar das crianças frente às mudanças ditas necessárias na prática pedagógica.

Vale destacar que a experiência ampliou, também, o questionamento acerca do papel das práticas pedagógicas em sala de aula na educação de crianças populares e na iniciação à docência dos licenciandos, por conseguinte, a Equipe construiu tematizações e discussões no AVA e depositou fotos, relatórios e outros insumos para enriquecer os demais ‘Projetos de Aprendizagem’, integrando-os ao Cronograma Anual do Subprojeto (Anexo V, p. 188)

Dentre as experiências promovidas no PIBID/Pedagogia, a terceira que merece detalhamento, pois, mobilizou de forma acentuada a sensibilidade e a cognição dos participantes, consiste em uma situação didática conduzida por estudantes de Pedagogia, bolsistas do PIBID/UNEB, realizada com crianças dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, no semestre 2015.1; denominada: “Dinâmica, fala que eu te escuto”.

A citada Dinâmica tem como principais objetivos ‘desenvolver a escuta e a colaboração’ entre escolares dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Ela foi escolhida pelo citado grupo de Bolsistas ID, do PIBID, customizada e desenvolvida após um estudo conceitual sobre ‘colaboração’ nas trocas sociais (SENNETT, 2012) e sua importância para construção da aprendizagem na escola.

Toma-se a mediação didática como centralidade na observação, considerando-a como dispositivo de interação utilizado pelo docente para favorecer a aprendizagem dos estudantes na potencialização de situações colaborativas, promovidas no contexto da escola (ALMEIDA, 2013); (SENNETT, 2012; CONTRERAS, 2010).

A mediação é abordada nesta experiência formativa, considerando as dimensões: cognitiva, didática e social (Quadro 1, p.59); apoiando-se nas discussões emergentes sobre a construção de situações contextualizadas de aprendizagem na e para a escola. E, em especial, dialoga com os aportes clássicos da perspectiva social da aprendizagem (VYGOTSKY, 1994), reconhecendo o papel das trocas sociais intencionais, pautadas em desafios cognitivos e mediações com graus ascendentes de uso das linguagens, além de vivências de situações didáticas

orientadas como possibilidades de caminhos relevantes para a aprendizagem significativa.

Por meio das observações realizadas durante o acompanhamento da atividade foram reconhecidas as seguintes implicações sobre as aprendizagens:

- das crianças: revelam grande interesse, buscando concentrar-se em estratégias para colaborar com os colegas na situação proposta na dinâmica, para alcançarem os objetivos comuns. Falam pausadamente, dando ‘dicas’, usando tom agradável à audição, perguntam aos bolsistas sobre as formas geométricas, sobre a duração da atividade e acerca das regras da própria dinâmica.
- da profissão de professor: os participantes verbalizaram, durante a roda de avaliação: “- grande surpresa” com a capacidade de participação e interação das crianças, visto que as mesmas são reconhecidas como “indisciplinadas” e pouco capazes para a aprendizagem escolar, especialmente, nos campos das linguagens e de conteúdos matemáticos. Revelaram-se impactados por perceberem a complexidade do papel do professor na atuação mediada, pois, a mesma requer segurança teórica, implicação emocional e habilidade didática para permitir que os saberes ocultos se explicitem em cenários favoráveis a descobertas e apropriações.

Quadro 1. Sobre as Etapas da Condução da “Dinâmica: Fala que eu te escuto”

Atribuição do Licenciando Bolsista ID do PIBID	Operações das crianças
Cada bolsista orienta quatro duplas de crianças no desenvolvimento da atividade, por vez. No processo, leva-se em conta operar atitudes e habilidades necessárias aos desafios da aprendizagem, tais como: atenção, concentração, ‘escuta’, frustração, reconhecimento espacial, reprodução de formas geométricas, comunicação horizontal entre as crianças.	Em duplas, uma criança em frente à outra. - A primeira: possui uma cartela com um desenho abstrato, constituído de figuras geométricas. - A segunda: tem um papel em branco, tamanho A4 e lápis preto para desenho. - Mediante a orientação do bolsista PIBID, a primeira criança informa e descreve as formas do desenho para que a outra criança consiga reproduzir o desenho, sem o olhar, considerando apenas o que for revelado pelo colega. Duração: 15min.

Fonte: Acervo da pesquisa.

As cenas compartilhadas acerca das três experiências de ‘Projetos Didáticos’ desenvolvidos por Bolsistas ID, do PIBID, foram escolhidas e introduzidas na tese para oportunizar ao leitor, um mergulho na ambiência do Subprojeto, ao qual estão vinculadas as participantes que aceitaram colaborar com esta investigação.

Todavia, os sinais de afinidades entre as experiências expostas e seus sujeitos se configuram na oportunidade de cada um investir na construção de práticas profissionais em contexto de formação, com uma opção reflexiva, afastando-se, gradualmente, das ênfases aplicacionistas ou acríticas de iniciação profissional, ainda predominantes em discursos, políticas e ações que envolvem o PIBID como dispositivo de formação.

Nas três abordagens, por suas características e por sua ênfase dialógica, o deslocamento dos estudantes da Educação Básica para a condição de sujeitos que escolhem e significam a Escola e a Aprendizagem, surpreende e desafia as representações do senso comum sobre as possíveis limitações e apatia cognitiva inerentes aos estudantes populares, de baixo poder aquisitivo. Com esta modificação na percepção, a formação docente, também, sofre tensionamentos, visto que, ao se preparar para a docência, neste cenário, o sujeito é impelido à pesquisa e à construção de alianças com estudantes e pares na concepção do trabalho pedagógico de forma mais implicada e crítica.

2.3. Desafios para a construção de aprendizagens profissionais: possibilidades no AVA

O presente Subprojeto revela, ainda, singularidade por se alicerçar no pressuposto que concebe as tecnologias digitais como aparatos modernos de produção de realidades, contribuindo para superar as marcas da educação tradicional, de ênfase na memória mecânica, caracterizada como conteudista e linear. “O uso das tecnologias foi adotado para viabilizar a construção de formas criativas e inteligentes de pensar, operando a favor da aprendizagem contextualizada e mais humana” (Bolsista PIBID - CA).

Na contemporaneidade, segundo Imbernón (2005), solicita-se dos indivíduos muito mais que acumulação e reprodução de informações; buscam-se construções propositivas e relacionais na atitude do sujeito frente aos modos de produzir

conhecimento (BABIN, 1989). A construção do conhecimento mediado por tecnologias, através do audiovisual, como defende Babin (1989), possibilita gerar formas inaugurais de compreender a realidade e ativar as novas estratégias cognitivas que permitem a vivência, com autonomia e pertencimento, em um cenário de abundante renovação de estratégias de produção de conhecimento.

Para este Subprojeto, o incentivo para a utilização da tecnologia nos espaços de aprendizagem, mais especificamente, na Formação de Professores é de importância basilar, tendo em vista que os saberes decorrentes da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC se apresentam como uma potente tendência na educação contemporânea.

Deste modo, é necessário dizer que os projetos didáticos e as atividades integradas de ensino, postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) são gestados pelos Bolsistas – ID, participantes deste Subprojeto, juntamente com a professora do Ensino Fundamental da Escola parceira, Bolsista de Supervisão - BS. O principal objetivo é democratizar o acesso à informação, possibilitando crescimento e sistematização ao rever, tematizar e avaliar dinâmicas de aprendizagens de forma rizomática e colaborativa.

Os estudantes do Curso de Pedagogia que são Bolsistas de ID, deste Subprojeto do PIBID, experimentam, ademais, a oportunidade de se tornarem agentes privilegiados da desconstrução dos muros que afastam Universidade da Escola.

Eles se tornam sujeitos de observação e porta-vozes bilaterais das concepções que norteiam as lógicas e práticas cristalizadas que afastam e ‘protegem’ as duas instituições da possibilidade de construção de cenários de mudanças por fortalecimento de alianças emancipatórias para melhor engajamento colaborativo (Bolsista PIBID – CA)

Assim, o Bolsista de ID é convidado a triangular as relações que envolvem a qualidade da formação dos futuros professores; as práticas adotadas pela Escola e as implicações das ações docentes nas vidas das crianças e adolescentes. O Subprojeto é apresentado, também, no corpo de sua proposta aprovada pela UNEB, como

[...] possibilidade vigorosa de afetar as concepções que estão subjacentes à docência universitária ainda vivenciada e legitimada na contemporaneidade como permanências históricas, explicitada nas

dicotomias entre teoria e prática; ensino, pesquisa e aprendizagem sobre a docência e aprendizagem na docência (Bolsista – CA do PIBID).

O referido Subprojeto defende a apropriação de dispositivos tecnológicos pelos Bolsistas de ID como oportunidade fundante no processo de iniciação à docência para operar por meio de interatividade, considerando que no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) eles superam a condição de depositário de informações, passando ao papel de interlocutores do conhecimento nas aprendizagens desencadeados nas etapas do processo formativo do PIBID.

Assim, o Subprojeto propõe oportunidades aos participantes de introduzirem e desenvolverem lógicas mais horizontais e compartilhadas de conhecer a realidade da profissão, tecendo, elaborando, desconstruindo e dando mais densidade à sua compreensão sobre os fenômenos observados e experimentados na Escola e sobre cada participação no AVA, com postagens, discussões e mediações que contribuem para as aprendizagens circulares entre os participantes.

Apoiado em uma lógica mais colaborativa, cada participante tem a possibilidade de aprender e contribuir com os pares e com a *mediação* dos professores pesquisadores, participantes do Subprojeto do PIBID. Portanto, supera-se a hegemonia dos modelos hierarquizantes que buscam regularidades, generalizações e respostas comuns para indagações e desafios emergentes na comunicação.

Esses modelos ainda vigentes estão em fase de ‘crise’ e de superação, posto que, defendem a aprendizagem por caminhos uniformizantes e docilizadores, desprovidos de indagações sobre o que é necessário à docência e, sobretudo, como fazer dessa aventura formativa uma experiência para o fortalecimento da discência, como preconiza Paulo Freire (1996) em sua obra. Desse modo, para se adequar às mudanças institucionais, com também, às solicitações dos universitários por mais vagas, o Subprojeto foi reescrito e ganhou ampliação:

O Subprojeto iniciado em 2011 sofreu continuidade e ampliação a partir do Edital 61/2013, por entender que ao longo de sua execução tem assegurado a construção de ritos de estudos com os bolsistas, estudantes e professora supervisora: planejando e desenvolvendo aulas, integrando as crianças e as professoras regentes nas classes, no ambiente escolar. Essas situações foram muito bem avaliadas pelos docentes da escola e pela equipe gestora. Os integrantes do PIBID foram convidados para participar das reuniões e dos espaços

formativos vividos pelos professores na agenda desta escola. E, as crianças verbalizaram que gostaram dos trabalhos dos bolsistas, indicando que aprendem muito com eles (LAGO, 2016, p.65)

Essa continuidade foi experimentada porque o Subprojeto apresenta especificidades em seu percurso formativo, constituído de momentos complementares, assinalando o potencial do AVA para o alcance dos objetivos institucionais e internos da equipe de formação.

O Subprojeto compreende como **percurso formativo** a ‘caminhada’ com apropriações teorico-metodológicas e revisitações epistemológicas que problematiza o trabalho docente enquanto prática social, relacionando seu potencial ao crescimento pessoal e profissional do educador, no exercício criativo e intencional de se reinventar ao investir em sua própria formação (ALMEIDA; LAGO; OLIVEIRA, 2012, p.1865)

As três fases que compõem o percurso formativo do Subprojeto (Figura 3, p. 178) são norteadas por estudos conceituais e elaboração, implantação e avaliação de ‘Projetos de Aprendizagem’ na Escola. Cada fase é constituída por momentos de formação com ênfase nas seguintes categorias investigativas: Colaboração; Mediação e Práxis.

Para a realização das fases do Subprojeto são organizadas atividades formativas, tais como: a construção de referencial teórico acerca das categorias tratadas no enunciado do Subprojeto; a realização de práticas de observação das classes e entrevistas com docentes do ensino fundamental; a composição dos projetos didáticos e das propostas de atividades integradas de ensino; a discussão da validade e funcionalidade dos mesmos; o desenvolvimento dos projetos didáticos e das propostas de atividades integradas de ensino, implementadas no âmbito da escola parceira; a postagem no AVA dos registros, experiências, propostas das atividades de ensino, processos e relatórios, gerando produções acadêmicas para socializar com a comunidade e parceiros.

São considerados momentos estruturantes do Subprojeto: a) reuniões presenciais para dinamização de aportes teóricos em círculos de estudos, mediados pela líder da pesquisa e pelos demais pesquisadores da equipe; b) visitas orientadas dos estudantes bolsistas à Escola Básica, parceira do projeto; c) observações, de aulas nas classes da Escola parceira, realizadas pelos estudantes bolsistas; d)

discussão e tematização sobre conteúdo/forma e performance docente nas aulas observadas; e) diagnóstico preliminar sobre as necessidades curriculares das crianças e demandas formativas dos docentes das classes observadas; f) postagem das sequências didáticas das aulas observadas no 'Banco de Aulas' virtual; g) mediação e construção de aprendizagens no AVA, horizontalizando a produção do conhecimento sobre a *práxis* pedagógica; h) elaboração, no AVA, de novas aulas para as classes observadas, considerando as análises realizadas no percurso; i) ida dos bolsistas às classes observadas para a operacionalização das aulas planejadas; j) sistematização de relatórios de aula; l) discussão com os mediadores após socialização das experiências; m) postagem e partilha, no AVA, pelos bolsistas, das evidências de aprendizagens formativas: fotos, planos, diários, reflexões, confrontos entre as aulas assistidas e as aulas ministradas.

Faz-se necessário salientar que o acompanhamento de cada ação do Subprojeto subsidia o planejamento, a execução e a avaliação de cada fase. De acordo com a Bolsista – CA, a vivência da execução do Subprojeto tem possibilitado, ao mesmo tempo sentir o processo e criticá-lo, pois, após participar das elaborações, o sujeito tende a “ampliar e ressignificar” a compreensão sobre seu próprio percurso” e, assim, questionar suas crenças e interpretar as percepções que emergem do processo.

Assim, a riqueza do percurso se dá, portanto, no exercício de investigação e busca de inovação, na medida em que se pesquisa a própria prática, ressignificando a docência - em sua gênese, desenvolvimento e avaliação - e propiciando subsídios para intensas reflexões sobre a formação profissional do educador (LAGO, ALMEIDA e OLIVEIRA, 2011).

A concepção do Subprojeto, portanto, tem pressupostos que agregam contradições e simultaneidades do/no processo educativo, ratificando princípios de uma abordagem que transversaliza a construção do conhecimento, valorizando os percursos formativos e seu engajamento em uma fundamentação teórico/metodológica que respeita o sujeito em sua centralidade na construção dos saberes da/sobre a docência, promovendo o caráter reflexivo na interpretação de suas práticas de profissionalização.

Vale destacar, também, que este Subprojeto do PIBID, implantado no Curso de Pedagogia, desde 2011 é composto por ciclos, contemplando três fases e suas respectivas etapas definidas a seguir por sua Coordenadora de Área:

Fase inicial – Realização de pesquisa bibliográfica por abrangência ou aprofundamento, a partir das categorias do projeto: “processos colaborativos”, “medição didática” e “práxis pedagógica”. Esta fase sempre acontecerá no início de um novo ciclo.

1ª fase – se desenvolve após a apresentação dos resultados da pesquisa bibliográfica e é composta pelas leituras, resenhas e discussões de textos extraídos da listagem da pesquisa bibliográfica e que tem a intenção de definir saberes e problematizações da *primeira categoria*. Esta fase está finalizada com o investimento em capacitação dos participantes do projeto, mediante a frequência e aproveitamento em oficinas de apropriação do AVA.

2ª fase – é composta pelas leituras, resenhas e discussões de textos extraídos da listagem da pesquisa bibliográfica e que tem a intenção de definir saberes e problematizações da *segunda categoria*. A partir destas leituras são elaborados interrogantes da pesquisa-ação da/na prática desenvolvida na escola. A ida à escola tem dois movimentos: o primeiro, as observações na sala de aula, a investigação das práticas que estão incrustadas na escola e da consequente reflexão, novas problematizações e sínteses reflexivas; o segundo, fruto destas sínteses, é a produção de aulas e materiais, bem como, a intervenção em sala de aula.

3ª fase – é composta pelas leituras, resenhas e discussões de textos extraídos da listagem da pesquisa bibliográfica e que tem a intenção de definir saberes e problematizações da *terceira categoria*. Esta fase está composta de discussão sobre as aulas, postagem definitiva das aulas e produção teórico-conceitual dos saberes construídos. Estas produções devem estar direcionadas a três linhas de pesquisa constituídas no processo: “Medição didática e aprendizagem significativa”, “Aprendizagem Colaborativa na Formação de Professores” e “Relação Ensino, Pesquisa e a *Práxis Pedagógica*”.

É importante ressaltar que os ciclos e as fases do projeto não são lineares; ou seja, a finalização dos ciclos depende da conclusão de cada fase destes, independente de cronologia de execução. Em relação ao delineamento dos

processos desenvolvidos no Subprojeto, seu acompanhamento e sistematização geram o Seminário Temático de Apropriação Conceitual - SAC. Trata-se de um seminário integrador que acontece no final de cada fase de desenvolvimento do Subprojeto e visa organizar uma seleção de bases teóricas / conceituais para munir os participantes de referenciais que lhes auxiliarão na observação, na produção de aulas, discussões e elaboração de materiais.

Desse modo, a proposta da equipe do Subprojeto consiste em chegar à Escola para qualificar as trocas conceituais, metodológicas e profissionais, pois, em suas ações, observa, tematiza, contextualiza, escuta os estudantes e a professora regente, retornando para as reuniões do PIBID, na Universidade, com mais elementos de problematização e construção de dispositivos que permitam simetria nas abordagens dos 'Projetos de Aprendizagem', com respeito à cultura escolar e ao fortalecimento do compromisso de crescer junto com a Escola e, não, 'apesar dela'.

A equipe do PIBID, estudantes, professora regente e professora da Universidade compartilham processos formativos com os demais docentes da Escola parceira, aspecto mobilizador para o engajamento transversal dos participantes do Subprojeto.

Essas peculiaridades e teias de relações, portanto, contribuem para tornar o PIBID e, este Subprojeto, em especial, singular e mais atrativo para investigações científicas, pois, deriva de um potencial articulador de uma tríade: licenciando-professor da Educação Básica-professor universitário, constituída de profissionais de educação que se movem em instâncias e tempos distintos quanto à formação (CATANI, 2001); (CONTRERAS e LARA, 2010).

A formação dentro deste Subprojeto, portanto, atravessa e une as preocupações acerca dos desafios de garantir os melhores resultados a partir da integração das unidades de sentidos: colaboração; mediação e *práxis*, com respaldo teórico/metodológico para apropriação de novos tipos de conhecimento sobre as exigências e possibilidades da profissão.

Nessa perspectiva, estudar e aprender sobre os sentidos construídos por participantes deste Subprojeto acerca de suas experiências formativas se fortaleceu na problematização, por meio de ideias sobre o potencial social e científico da Escola e da Universidade, pois, ambas ocupam espaços privilegiados que possibilitam articulações com movimentos sociais e, orientadas pelos referenciais

das humanidades, podem contribuir para pensar e construir, com o Estado e com os coletivos, políticas públicas que considerem as demandas reais dos cidadãos por uma educação mais democrática (FREIRE, 1996). Assim, poderá ser possível conceber uma Escola e uma abordagem de Formação de Professores não domesticadoras ou submetidas a um pensamento colonizado, e sim, emancipatórias, que valorizem o conhecimento comum, as novas formas de aprender, o diálogo entre as culturas e os componentes contraditórios inerentes ao mundo social (IMBERNÓN, 2005).

Nesse sentido, as ideias de Bertaux (2010), contribuem para aprofundamento dessas questões, quando afirma que:

[...] um mundo social se constrói em torno de um tipo de atividade específica. A padaria artesanal, o transporte fluvial, o taxi, o transporte rodoviário, a produção e a venda de casas individuais, os Correios, a Rede Ferroviária, a polícia, o ensino primário, o jornalismo, a televisão, tal ou tal mundo da arte (a pintura, a literatura) constituem exemplos de mundos sociais centrados em uma atividade profissional. Porém, mundos sociais se desenvolvem igualmente em torno de atividades não remuneradas, sejam elas culturais, esportivas, associativas ou outras. (BERTAUX, 2010, p. 25-26)

Como a docência consiste em um fenômeno que integra sujeitos, intencionalidades, formação específica, *locus* de atuação, linguagens, subjetividades e formas específicas de gestão do tempo e de articulação de práticas sociais, as evidências mais recentes dão conta da busca pela formação de novos quadros profissionais para Educação Básica, demandando um investimento contínuo no desenvolvimento profissional, convocando ao aprimoramento, inclusive, aqueles professores mais experientes em docência (GATTI e NUNES, 2009). Desse modo, embora, a gênese do PIBID seja o investimento na Iniciação à Docência, em longo prazo, no entanto, ele se aliou às ampliações das abordagens sobre as práticas sociais e profissionais na Escola e na Universidade.

Porém, contraditoriamente, se projeta um futuro de restrições oriundas da gestão nacional do PIBID, impactando-o em seu fluxo como Política de Formação, pois, há o prenúncio de mudanças que podem convertê-lo em outra proposta, aproximando-o de uma concepção de Programa de instrumentalização de

licenciandos para o exercício compensatório de abordagens didáticas de “reforço” para estudantes avaliados com “baixo rendimento” de aprendizagem.

Logo, a intenção parece deslocar o foco da “iniciação docente” para o esvaziamento de efetividade do Programa, promovendo ameaças, restrições e cortes no número de bolsas e, conseqüentemente, de Projetos. Portanto, além desta pesquisa, ainda há muito o que se estudar suscitado pelo histórico do PIBID, seus sujeitos, políticas de gestão, práticas e implicações dos contingenciamentos econômicos em seu fluxo regular de desenvolvimento.

2.4 Produções científicas sobre o PIBID: o interesse sobre a docência

O interesse pela docência se aqueceu no Brasil após a implementação do PIBID, há quase uma década, entretanto, a distribuição do Programa pelo país ainda é pouco equitativa, de acordo com os dados oficiais (Quadro 2, p.69), que explicitam os números da aprovação de Projetos, com a distribuição de bolsas do PIBID, nas distintas Regiões do Brasil, em 2014.

Sua configuração tende a confirmar o modelo de compartilhamento de riquezas e de oportunidades que secundarizam as necessidades dos Estados economicamente mais pobres das Regiões Norte e Nordeste. E, por conseguinte, tendem a privilegiar os Estados das Regiões Sudeste e Sul no acesso às políticas públicas, acentuando, desse modo, fragilidades e discrepâncias no movimento de democratização da Educação, fenômeno objeto de estudos e fóruns especializados como ANPEd, ENDIPE, EPENN, dentre outros importantes fóruns de luta por uma melhor qualidade para educação brasileira.

Conquanto, o PIBID não se configure deliberadamente em dispositivo de exclusão social, ele pode representar um potencial tradutor dos silenciamentos que compõem a esfera das políticas vigentes, assim como, de suas tradições, distorções e ambiguidades naturalizadas nas relações socioeducacionais brasileiras.

Quadro 2. Nº de IES e projetos participantes do PIBID em 2014, por Edital e Região
Edital Capes nº 61/2013

Região	IES	Projetos PIBID ¹
Centro-Oeste	21	21
Nordeste	56	56
Norte	27	27
Sudeste	114	114
Sul	66	66
Total	284	284

Fonte: Portal da Capes⁷

Nesse sentido, o PIBID revelou muitos potenciais para estudos (Quadros 3. e 4, p. 70-71), problematizações, críticas e proposições, já iniciados por pesquisadores que sinalizam algumas variáveis que o transversalizam, visto que

[...] para a Capes, a valorização do magistério decorre de uma política de Estado que atraia novos profissionais, mantenha na rede os já atuantes e assegure o reconhecimento da sociedade ao trabalho docente. Essa política envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articulada à progressão funcional, boas condições físicas e tecnológicas nas escolas, clima organizacional que motive professores e alunos para o ensino e a aprendizagem, jornada de trabalho integral e, ainda, gestão escolar comprometida com o sucesso escolar de todos [...] (GATTI, B. et al, 2014, p. 4).

Nessa perspectiva, os estudos científicos sobre a docência contribuem para alargar a compreensão sobre a realidade, reconhecendo dicotomias, limitações e sombreamentos, além dos atributos de Programas e Políticas de Formação como o PIBID, em foco neste trabalho, viabilizando, portanto, uma percepção crítica sobre as injunções político/formativas que se reverberam no corpo das iniciativas governamentais vigentes na área de Educação.

Nesse seguimento, um levantamento bibliográfico, realizado no primeiro semestre de 2015 achou um número crescente de publicações científicas sobre o PIBID (Quadro 3, p.70) produzidas nos últimos quatro anos. São dissertações e

⁷ BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPIBID/relatorios-e-dados> Acesso em: 13 set. 2015.

teses que abordam a experiência do PIBID em diversas Licenciaturas, descrevendo e analisando diferentes perspectivas de ensino, como também, seus desafios para a promoção do fortalecimento da docência desde a sua iniciação, buscando descrever as nuances que envolvem os saberes dos licenciandos, assim como, a atuação dos professores da Universidade ao gestarem as entradas e vivências na/da Escola Básica, dentre outros aspectos investigados nesses estudos.

Quadro 3. Retrato das publicações científicas sobre o PIBID - (Período 2011-2015)

Agência	Teses	Dissertações
Banco de Teses da Capes	Zero	13
Biblioteca Digital da USP	3	1
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia	14	48

Fonte: Acervo da pesquisa produzido em 2015.1 a partir de consulta aos Bancos de Teses das Agências em epígrafe.

Ainda que no último Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, ocorrido em Fortaleza, Ceará, Brasil, em 2014, o número de painéis, comunicações e pôsteres sobre experiências desenvolvidas a partir de Subprojetos do PIBID tenha sido expressivo, os dados sobre produção de teses de doutoramento sobre o PIBID em Pedagogia (Quadro 4, p.71) apontaram favoravelmente para a existência, até aquele momento, de nuances passíveis de investigação e tratamento científico ainda não esgotadas em suas discussões e verticalizações.

Vale ressaltar que as teses localizadas neste levantamento não foram desenvolvidas a partir dos subsídios conceituais e metodológicos da abordagem (auto)biográfica de pesquisa, assim como, foi realizado no presente trabalho.

Ainda assim, há uma força ascendente dos estudos sobre a docência publicados nos Anais dos grandes Eventos científicos e acadêmicos brasileiros dos últimos cinco anos, ademais, se evidencia uma sequência de produções de estudantes universitários, Bolsistas ID, articulados a professores universitários, que publicizam seus relatos de experiências e exercícios de análise sobre as injunções que envolvem docência, as relações na Escola e a formação profissional.

Quadro 4. Retrato das Publicações Científicas sobre o PIBID em Pedagogia

(Período 2011-2015)

Agência	Teses	Dissertações
Banco de Teses da Capes	Zero	2
Biblioteca Digital da USP	Zero	4
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia	4	3

Fonte: Acervo da pesquisa produzido em 2015.1 a partir de consulta aos Bancos de Teses das Agências em epígrafe

Ao lado do crescente interesse pela docência que se projeta por meio das investigações sobre qualidade da Educação Básica e suas conexões com as Políticas de Formação de Professores (GATTI, et al., 2014) há, também, uma busca por referenciais interpretativos que valorizem as aprendizagens, as singularidade, memórias e significações constituintes das histórias de vida/formação de professores, buscando o reconhecimento de estratégias intuitivas, culturais e subjetivas de resistência e de criação de novas realidades como ponto de partida para a construção de percursos formativos profissionais (VICENTINNI, et al., 2013).

2.5 Pistas sobre as concepções que integram o estudo

Esta tese tomou como aportes para o seu desenvolvimento as contribuições de educadores, estudiosos e pesquisadores com relevantes produções filosóficas e científicas para o campo da (auto)biografia. Esta opção se embasa epistemologicamente na concepção de mundo como resultado de construções subjetivas, materiais e sociais, nas quais o sujeito atua como produtor de sentidos, operando com linguagens, memórias e representações para construir realidades (ABRAHÃO, 2006 e 2007; BERTAUX, 2010; CONTRERAS e LARA, 2010).

Com esses pressupostos, a pesquisa educacional reconhece e valoriza singularidades e contradições da construção social do humano, derivadas de relações sociais transformadoras, também, vivenciadas no próprio percurso

formativo e inconcluso dos sujeitos (NÓVOA, 1992; DOMINICE, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2014).

As escolhas teóricas e orientações sobre o caminhar desta pesquisa foram delineadas nas tramas da (auto)biografização dos participantes (PASSEGGI, 2010 e 2015) para interpretar as realidades compartilhadas por meio das unidades de sentidos, emergentes no contexto discursivo, tais como: educação; formação docente; iniciação à docência e percursos profissionais.

Desse modo, este trabalho aborda a Educação de forma multirreferencial, compreendo-a como um processo sociohistórico e emancipatório que possibilita a aprendizagem, a transformação de si e das relações sociais, por meio de apropriações contextualizadas do conhecimento (FREIRE, 1996); (IMBERNÓN, 2005). Constitui-se como conjunto de práticas sociais assistemáticas e sistemáticas que podem contribuir para melhorar os processos e resultados da atuação humana na sociedade.

Essa perspectiva sobre a Educação gera possível tomada de consciência acerca das possibilidades e contradições da atuação do sujeito sobre a realidade, delineando percepções e novas significações (PINEAU e LE GRAND, 2012; SENNET, 2012; SOUZA, 2006). Relaciona, também, a “educação como iniciação”, como aborda Peters (1979), reconhecendo as experiências de socialização, escolarização e profissionalização como condição para elaboração de formas mais relacionais, interpretativas e críticas de agir e de produzir a condição de humanidade.

Se a educação envolve políticas, práticas e intencionalidades, a Formação Docente, corresponde a um conjunto de ações, currículos, ações e formas de trabalhar que possibilitam a construção da profissionalidade do professor (RAMALHO, NUNES e GAUTHIER, 2003), através da vivência e da reflexão sobre a construção de uma carreira profissional.

Tornar-se professor e tornar-se professora, nessa lógica, implicam articular saberes, experiências, relações aprendidas no cotidiano e nos contextos institucionais para dar conteúdo, forma e dinâmica ao contínuo, imerso em tensões, de um crescimento pessoal e profissional (GALVÃO, 1998; GARCIA CANCLINI, 2000).

A Formação Profissional do professor, com esses referenciais, exige pesquisa, politização e trânsito em distintos espaços de produção e de circulação de saberes, como apontam os estudos de Demo (2000) e Pimenta (2002 e 2007), no Brasil, Nóvoa (2002) em Portugal e Serrano (2007), no México, dentre outros autores reflexivos que investigam os sujeitos, o campo da Pedagogia, as experiências formativas, os currículos dos cursos de formação de formadores e as políticas de formação docente.

Esses estudos destacam a relevância das práticas investigativas na construção do trabalho e da identidade profissional do professor, oriundos das Licenciaturas, assim como, ressaltam o papel das experiências ao longo da carreira e as implicações dos currículos universitários para a formação de um profissional crítico, implicado e preparado para fortalecer a Escola Básica.

Ao estudar a Formação Docente promovida pelas Licenciaturas, a busca de uma interpretação das experiências educacionais pelas lentes do pensamento crítico-reflexivo operou a reunião de contribuições dos debates norteados pelas ideias de Freire (1996); Shön (2000) e Alarcão (2001) para apreender os requisitos e desafios para as relações entre ação, reflexão e transformação inerentes ao trabalho pedagógico contextualizado, desafiador e socialmente implicado.

E, ao abordar a Iniciação à Docência na perspectiva de participantes do PIBID, considerando as contribuições dos referenciais dos estudos do campo (auto)biográfico foram operadas inferências e delineamentos de emergências distintas e significativas para os sujeitos da pesquisa, a saber: a entrada na profissão, as aprendizagens concernentes ao processo de iniciar e a reação dos sujeitos às novas experiências profissionais; acrescido a isso, esta pesquisa considerou os pressupostos apresentados por Peters (1979) que explicam a educação e a formação como atos de “iniciação”, que envolvem permitir-se livre para imersão em contextos formativos favoráveis à aprendizagem de códigos, linguagens e cultura.

Desse modo, no contexto da formação de professores, iniciar consiste na reunião de etapas que compõem a gênese do percurso de profissionalização que dão organicidade aos conteúdos, práticas, ‘modos de fazer’ e ‘modos de pensar’ inerentes à atuação profissional que antecedem à entrada formal do futuro professor

no mundo do trabalho, possibilitando-o sentir e saborear **processos de principiar** (BRAGANÇA, 2011; ANDRÉ, 2012; CHENE, 2014).

O iniciar, nesta investigação, é concebido a partir da história de estudante, narrada pelo licenciando, acrescido do contato com profissionais já imersos na Escola, das experiências nas aulas de didática, das vivências no estágio curricular supervisionado e das experiências com o currículo, dentre outras relações que se tensionam como elementos integrantes do processo de iniciação (CATANI, 2001; SOUZA, 2004, 2007 e 2008).

Este estudo, também, relacionou os Percursos Profissionais e os sentidos da Profissionalização docente, por meio das emergências das narrativas das colaboradoras da pesquisa; ambos se vinculam aos caminhos, experiências e aprendizagens construídos em um (des)contínuo processo sociohistórico que se desenvolve a partir da qualidade da iniciação aos ritos inerentes ao mundo do trabalho e aos percursos pessoais na constituição da identidade profissional.

Já a profissionalização se estrutura a partir do contato do sujeito com a dinâmica da Escola, com as expectativas das famílias dos estudantes, com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos discentes e com as novas formas de pensar sobre seu próprio trabalho como docente. Outros aspectos que podem impactar na construção da profissionalização consistem em: ingresso nas redes de ensino, tensões relacionais com e para a equipe escolar, tramas curriculares, formação continuada, além do trânsito nos sindicatos e demais inserções (GARCIA CANCLINI, 2000; RAMALHO, NUNES e GAUTHIER, 2003).

E, a reunião dessas concepções e experiências ativaram a constituição da ideia de *percursos profissionais* na história do fazer-se professor e professora, por meio do trabalho docente, integrando sujeitos, formas de mediação, projetos e contradições.

A importância dessas concepções e de seus desdobramentos se revela nas contribuições que ofereceram para a problematização acerca dos achados desta pesquisa. Logo, as contextualizações que se realizaram nesta investigação se apoiaram em subsídios das pesquisas contemporâneas que tem a formação docente como eixo e centralidade de estudo (SOUZA, 2004, 2006, 2008; GATTI e BARRETO, 2009), permitindo interlocuções com as narrativas compartilhadas nas

entrevistas realizadas durante a pesquisa; desse modo, ampliando os cruzamentos de sentidos produzidos ao longo deste trabalho.

III. ABORDAGEM METODOLÓGICA: construindo percursos interpretativos com narrativas de iniciação à docência e de formação

*“[...] de que vale ter memória,
se o que mais vivi é o que nunca se passou [...]”*

(MIA COUTO, 2014)

A escolha do Subprojeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia, já apresentado no capítulo anterior, se justificou por várias razões, dentre elas: as sinalizações da revisão de literatura realizada acerca da iniciação e profissionalização dos docentes (ALVES e GARCIA, 1999; GARCIA CANCLINI, 2000; ANDRÉ, 2012) que apontaram para precarização das condições de acesso e de permanência do egresso das Licenciaturas na docência da Educação Básica; correlacionados aos achados evidenciados no acompanhamento das atividades do Subprojeto do qual se ocupa este estudo.

E, como já foi anunciado neste texto, este Subprojeto cronologicamente é o primeiro da área de Pedagogia a integrar o Projeto Institucional da UNEB, expressando adesão imediata com a docência das classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com as minhas (bio)descobertas.

O interesse pelas narrativas de participantes egressas de um Subprojeto do PIBID da Licenciatura em Pedagogia nasce de minha mobilização, como pesquisadora, em conhecer suas vozes, experiências, produções e relações. Para operacionalizar esses levantamentos e buscas rigorosas foram utilizados, nesta investigação, os aportes teorico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica de pesquisa e suas correlações com a formação profissional no âmbito da Pedagogia, considerando os estudos sobre história de vida de professores, sobre formação e acerca dos desafios da Pedagogia como campo de profissionalização do professor (NÓVOA, 2000 e 2002; BUENO, 2002; SOUZA, 2004, 2006; SERRANO, 2007).

A escolha dos subsídios do campo (auto)biográfico para encaminhar este estudo se alicerçou no fato dele permitir o interesse pela história da cotidianidade, pelo inventário e interpretações de 'práticas de vida e das tradições' (FERRAROTTI, 2014). Inventariar é preciso; pois, iniciação, neste estudo, envolve o principiar, a atitude favorável ao risco, ao desvelar, ao desvendar-se, passar por experiências novas ou ritualísticas. Pressupõe imersão e consciência de uma modificação imanente ou um diálogo transversal entre o conhecido e o devir. Traduz oportunidades de releituras e reinvenções sobre si e sobre a realidade. Aproxima o conhecido do desconhecido; assim, "[...] a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de saberes práticos, com a condição de orientar para a

descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem [...]” (BERTAUX, 2010, p. 29).

Uma grande oportunidade gestada nas narrativas consiste em conhecer tramas conjunturais por meio das experiências partilhadas. Nessa perspectiva, a iniciação à docência revela-se afetada por múltiplas e peculiares relações de aprendizagens da profissão, imersas em singularidades que traduzem práticas, descobertas, modelos de convivências e rupturas. Viver a pesquisa (auto)biográfica convoca, portanto, seus participantes a mobilizar elementos de uma “dialética relacional” (FERRAROTTI, 2014, p. 34), valorizando mais a pessoa do que o saber, potencializando significações sobre o vivido.

Ao desenvolver as etapas da pesquisa, as evidências suscitaram uma compreensão mais relacional sobre os elementos que marcaram as falas das entrevistadas, sobretudo, quanto às enunciações e tramas de sentidos que se acirraram a partir da experiência de aproximação da realidade no PIBID, em diálogo com as práticas profissionais dos demais atores dos processos formativos, na Escola e na Universidade.

Desse modo, as pesquisas (auto)biográficas reconhecem que o sujeito reinventa a cada instante a sua realidade, sabendo-se: ‘as injunções do vivido tendem a nos afetar’. E, esse se torna semente de novas formas de elaboração de uma dada realidade, visto que admite multiplicidades de autorias sobre o pretensamente construído e sobre o tácito.

Com esses pressupostos, o estudo optou por realizar a recolha dos dados, utilizando, predominantemente, os seguintes dispositivos de coleta e de construção de dados: a) Entrevistas narrativas e b) Análise de documentos legais sobre o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência.

Embora o uso das narrativas sofra críticas porque “[...] privilegia o indivíduo sobre o contexto social [...]” (CONNELLY y CLANDININ, 1995, p. 14), esta escolha se afina aos objetivos deste estudo que focalizam o interesse ‘no singular da experiência’ das professoras em formação, revelado, principalmente, por meio de suas narrativas de iniciação e formação.

Desse modo, o método (auto)biográfico permitiu maior atenção à subjetividade (FERRAROTTI, 2014, p.70), aproveitando, reconhecendo e

potencializando a comunicação entre o sujeito e o mundo. E, o uso da entrevista narrativa (DOMINICÉ, 2002; DELORY-MOMBERGER, 2012) foi uma opção considerada pertinente, pois, permitiu que as evidências e sentidos relacionados à experiência inicial nos percursos profissionais da docência se manifestassem.

Vale ressaltar, também, que as experiências são apreendidas por meio de trocas e significações; logo, elas são essencialmente sociais, oriundas das construções cotidianas, reflexo da cultura; são intuitivas e marcadas pela autenticidade da assunção do risco inerente ao contato com novos saberes. E, ao narrar aspectos de sua vida o sujeito é convidado, como um artesão, a rever trajetórias, percepções e sentidos que a dinâmica pendular: afastamento / aproximação sobre memórias e realidades, possibilita.

Nessa perspectiva, o pensamento de Bertaux (2010, p. 15), corrobora, sublinhando que “[...] em Ciências Sociais, a narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a entrevista narrativa” durante a qual um “pesquisador” [...] pede a uma pessoa, então denominada “sujeito”, que lhe **conte** toda ou parte de uma experiência vivida.

O estudo relaciona, nessa lógica, as narrativas das colaboradoras da pesquisa com o desvelamento de algumas tensões que compõem a tríade: iniciação / formação / profissionalização docente; realçando que nelas há credibilidade discursiva, visto que [...] a função dos dados não é a de verificar hipóteses elaboradas anteriormente, mas de ajudar na construção de um corpo de hipóteses (BERTAUX, 2010, p. 34).

A ideia de um ‘corpo de hipótese’ nascido das narrativas é muito instigante, pois, promove o sujeito, colaborador da pesquisa, ao *status* que lhe deveria ser natural, ou seja, autor de sua história, porta-voz de realidades múltiplas; aquele que dispensa intérpretes, pois, opera sua própria leitura de mundo. A pesquisa (auto)biográfica, desse modo, tem a propriedade de explicitar o potencial criativo dos mundos vividos (FERRAROTTI, 2014), por isso, foi considerada mais adequada para contribuir para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

3.1 Perfil das colaboradoras da pesquisa

Considerando o objetivo geral do estudo: contextualizar relações estabelecidas entre participantes do PIBID/UNEB e a construção de seus percursos profissionais como professores da Educação Básica, investigando os sentidos que atribuem às experiências de iniciação e aos processos formativos para a docência optou-se por ouvir os relatos de egressos do primeiro Subprojeto de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia/UNEB, Campus I, situado em Salvador, capital baiana, já apresentado neste texto.

Como procedimento de aproximação e constituição do grupo com sujeitos da pesquisa foi adotado o envio de um e-mail coletivo para os participantes que experienciaram os processos de Iniciação à Docência, no Subprojeto, por no mínimo um ano, explicando os propósitos, os objetivos do estudo e a importância de uma possível colaboração com este processo investigativo. Foram, também, realizados contatos individuais, nos quais sete participantes do gênero feminino concordaram em vivenciar entrevistas narrativas e em se constituírem colaboradoras desta pesquisa, como sujeitos da investigação.

Assim, foram realizadas sete entrevistas narrativas com as colaboradoras da pesquisa (Quadro 5, p. 81): quatro ex-bolsistas de Iniciação à Docência que atuam como professoras da Educação Básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; uma ex-bolsista que não possui experiência profissional; uma ex-bolsista de Iniciação à Docência que atua como técnica da UNEB e foi aprovada no Mestrado Profissional UNEB, ingresso 2016, por fim, uma participante voluntária que vivenciou todo processo de Iniciação à Docência, no mesmo Subprojeto do PIBID/Pedagogia/UNEB, sem bolsa Capes, porém, com certificação institucional, sendo atualmente aluna de um Mestrado Profissional da UNEB.

Cabe destacar, que embora com autorização das sete colaboradoras para divulgar os conteúdos das narrativas, seus nomes foram preservados; optou-se, por usar pseudônimos escolhidos por cada uma delas, considerando a ideia de deixá-las à vontade para a realização de críticas e observações sobre os processos no PIBID, tendo em vista que elas ainda cultivam vínculos formais e afetivos com a vida

acadêmica e administrativa da Universidade de onde são egressas da Licenciatura em Pedagogia.

Quadro 5. Perfil das Colaboradoras da Pesquisa

Colaboradora	Idade	Entrada na escola	Idade alfabetização	Experiência docente	Estado Civil	Filhos	Por que escolheu Pedagogia ?
Col. 1 Hyde Tempo como bolsista de ID: Dois semestres	32 anos	04 anos	06 anos	Antes do PIBID: 1 mês: Estágio Após PIBID: não	Solteira	Não	Apaixonada pela educação, por acreditar que as classes menos favorecidas somente mudam de “vida” através do estudo. Graduação: Início: 2008 Término: 2012
Col. 2 Júlia Tempo como participante ID: Dois semestres	35 anos	10 anos	10 anos	Estágio Antes do PIBID: 1 mês Após PIBID: não	Casada	Não	O entendimento de que a Pedagogia me possibilitaria contribuir na formação e melhoria de vida de outras pessoas. Graduação: Início: 2008 Término: 2012
Col. 3 Pimentinha Tempo como bolsista de ID: Três semestres	27 anos	5 anos Estudou em Escola pública e privada	6 anos	Antes do PIBID: Três anos de estágio Após PIBID: três anos em escola particular Hoje: concursada como profa. da creche de Mata de São João	Solteira	Não	Gostava de Escola. Se identifica com o Curso e acha que a Educação vai mudar o mundo. Graduação: Início: 2008 Término: 2012
Col. 4. Estrela D’Alva Tempo como bolsista de ID: Dois semestres	54 anos	8 anos	9 anos	Antes do PIBID: 1 ano Após PIBID: 3 anos	Casada	Dois	Paixão pela arte de ensinar e aprender Graduação: Início: 2008 Término: 2012
Col. 5. Sá Tempo como bolsista ID: quatro semestres	38 anos	6 anos	6 anos	Antes do PIBID: 15 anos Após PIBID: 17 anos	Casada	Não	Aperfeiçoamento profissional Graduação: Início: 2012 Término: 2016
Col. 6. Malu Tempo como bolsista ID: 5 semestres	34	7 anos	7 anos	Antes do PIBID: não Após PIBID: 2 anos	Casada	Um	Ampliar as oportunidades no mercado de trabalho Graduação: Início: 2009 Término: 2013
Col. 7. JAC Tempo como bolsista ID: 4 semestres	25 anos	8 anos	8 anos	Não tem experiência docente.	solteira	Não	Admira a profissão docente Graduação: Início: 2012 Término: 2015

Fonte: Acervo da Pesquisa

A *Colaboradora 1* (Hyde) nasceu em Salvador-BA, tem 32 anos, é solteira, sem filhos, cursou Licenciatura em Pedagogia na UNEB, Campus I, de 2008 a 2012, foi bolsista de Iniciação à Docência por dois semestres e declara que ao ser selecionada pelo PIBID possuía renda familiar de até três salários mínimos.

Sobre a relação com a escolarização revela que ingressou na escola pública com 04 anos e foi alfabetizada com 06 anos. Destaca como razões para optar pelo Curso de Pedagogia: “[...] ser um curso próximo de Psicologia e por esse trabalhar com pessoas e educação, porque acredito que essa é fundamental para a progressão social das pessoas e, assim, eu poderia contribuir na vida das pessoas” e, também, salienta que é: “apaixonada pela educação, por acreditar que as classes menos favorecidas somente ‘mudam de vida’ através do estudo”.

Ao abordar o desenvolvimento da experiência docente, afirma: “atuei no estágio, na escola pública no período de um mês, saí porque fui aprovada no PIBID e não poderia acumular bolsas”. Depois de atuar no PIBID e “até o momento, a experiência profissional tem sido na área de Gestão em alguns setores da UNEB, desde 2012”.

A *Colaboradora 2* (Júlia) nasceu em Conde –BA, tem 35 anos, é casada sem filhos, foi participante voluntária regular, vinculada ao Subprojeto, sem bolsa Capes, mas, com reconhecimento e certificação institucional da UNEB, conforme Art. 21, inciso XIV da Portaria 46/2016 (BRASIL, 2016).

Ingressou na escola pública e foi alfabetizada aos 10 anos. Iniciou o Curso de Licenciatura em Pedagogia com 27 anos, desenvolvido no intervalo entre 2008 e 2012. Afirma ter escolhido o Curso de Pedagogia “por ser um curso da área de humanas que possibilitava trabalhar com pessoas, que é uma das minhas paixões, trabalhar e atuar com pessoas; entendi que a Pedagogia me possibilitaria contribuir na formação e melhoria de vida de outras pessoas”.

Em relação à experiência docente, narra que: “no período da graduação participou por alguns meses como estagiária na Escola Girassol, nos estágios supervisionados e na atuação didática nas aulas elaboradas no PIBID. Até a realização desta pesquisa, sua experiência profissional está situada exclusivamente longe da sala de aula, pois, atua no âmbito da gestão universitária, desde 2011, “quando ingressei como técnica da UNEB...atualmente sou, também, aluna de um

Mestrado Profissional da própria UNEB”. Afirmar que ao ser selecionada para o PIBID, sua família tinha uma renda de quatro a seis salários mínimos.

A *Colaboradora 3* (Pimentinha), nasceu na capital baiana, tem 27 anos, solteira, sem filhos, entrou na escola aos cinco anos e se alfabetizou aos seis anos. Estudou em escolas públicas e privadas e na época que ingressou no PIBID a tinha uma renda familiar de até seis salários mínimos.

Escolheu a Licenciatura em Pedagogia porque sempre gostou de escola e acha que “a Educação vai mudar o mundo”. Realizou a graduação de 2008 a 2012 e foi bolsista de Iniciação à Docência durante três semestres. Quando ingressou no PIBID tinha experimentado alguns estágios acadêmicos e em escolas privadas de Educação Infantil. “Sempre gostei de Escola; eu me considero muito comunicativa e as crianças gostam de mim...; já fui da Rede Privada, em Lauro de Freitas, agora estou na Rede Pública; sou professora concursada na cidade de Mata de São João”.

Pimentinha ainda afirma que fez a seleção do Mestrado do PPGEduC e seguiu no processo seletivo até a entrevista: “vou fazer meu Mestrado e meu Projeto investiga: ‘o papel da Professora Bolsista de Supervisão no PIBID’, só falta um orientador”. Revela que quer estudar o PIBID e que gosta de sala de aula, especialmente, de “inventar aulas”.

A *Colaboradora 4* (Estrela D’alva) nasceu em Santo Estevão–BA, tem 54 anos, casada, entrou na escola com 8 anos e se alfabetizou aos 09 anos. É artista plástica e fez Pedagogia já com dois filhos jovens. O PIBID foi sua primeira experiência em sala de aula. “Para mim foi uma descoberta, nasci para aquilo, acredito na aprendizagem dos pequenos”, revelou. Foi bolsista de Iniciação à Docência por dois semestres.

Antes do PIBID tinha um ano de experiência em sala de aula e após o PIBID já acumula três anos de atuação como professora. Fez o Curso de Pedagogia no período de 2008 a 2012 e se motivou para a escolha dessa formação porque tem “paixão pela arte de ensinar e aprender”. Estudou na escola pública e a renda familiar na época da participação no Subprojeto do PIBID era de quatro a seis salários mínimos.

A *Colaboradora 5* (Sá) nasceu em Jequié-BA, tem 38 anos, se alfabetizou com seis anos, casada, sem filhos e cursou Licenciatura em Pedagogia no período

de 2012 a 2016. Fez a escolha do Curso por considerar que ele representava mais uma oportunidade de “aperfeiçoamento profissional”. Antes de ingressar no Curso de graduação já reunia 15 anos de docência nas séries iniciais; foi bolsista de Iniciação à Docência por quatro semestres e concluirá a Licenciatura neste ano, em 2016. Apresentava uma renda familiar de até três salários mínimos na ocasião da entrada na equipe do PIBID.

A *Colaboradora 6* (Malu) nasceu em Ibirapitanga-BA, tem 34 anos, é casada e tem um filho. Afirma que se alfabetizou com sete anos, escolheu o Curso de Pedagogia porque pretendia “ampliar as oportunidades no mercado de trabalho” e o realizou no período de 2009 a 2013. Antes de ingressar no PIBID não tinha experiência docente e agora já possui dois anos de atividades pedagógicas em sala de aula. Atuou como bolsista de Iniciação à Docência por cinco semestres e revela que estudou em escola pública e a renda familiar em sua admissão no PIBID era de 4 a seis salários mínimos.

A *Colaboradora 7* (JAC) nasceu em Tucano – BA, tem 25 anos, solteira e sem filhos. Estudou em escola pública, se alfabetizou com oito anos de idade e foi licencianda em Pedagogia no período de 2012 a 2015. Ainda não tem experiência docente, mas, aponta como razão para a escolha do Curso de Pedagogia sua “admiração pela profissão docente”. Foi bolsista de Iniciação à Docência por cinco semestres e revela que a renda familiar na época da inclusão no PIBID era de até três salários mínimos.

Esses são alguns dos atributos das mulheres, docentes em formação, egressas do PIBID que disseram “**sim**” ao convite para se tornarem colaboradoras desta pesquisa (Quadro 5, p. 81). São sujeitos singulares em suas histórias pessoais e nas formas de aproximação com o mundo e com os ritos da profissão docente.

Elas apresentam vivências de oportunidades, linguagens, temporalidades (ABRAHÃO, 2006), projetos de vida e de práticas profissionais dotados de diversidade, no entanto, manifestam convergências em suas revelações, tais como: a passagem pela escola pública na infância; a lacuna da vivência da educação infantil no início da escolarização; as memórias vinculadas à alfabetização; o compartilhamento da formação acadêmica na Licenciatura em Pedagogia na UNEB; a cumplicidade com os “chamados” da UNEB para vivenciar a participação em um

Programa que opera estudos e preparação para a docência, a partir da iniciação, experienciando seus limites e possibilidades, suas janelas de diálogos e de construção de arranjos de resistência contra as interdições na construção dos percursos profissionais em docência.

3.2 Sobre as entrevistas narrativas das colaboradoras da Pesquisa: tecendo sentidos

As entrevistas narrativas carregam grande capacidade de ativação e construção de sentidos, operando com polifonias, representações, memórias, escutas e relatos consentidos; por elas se reconhecem as vozes que surgem como possibilidade de indagação da realidade (STEPHANOU, 2008). A vivência das entrevistas, no entanto, exclui a busca de respostas conclusivas, pois, sua riqueza consiste em ampliar redes de apropriações sobre o vivido, redimensionando as possibilidades cruzadas de formação daqueles que delas participam.

[...] Através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p.91).

Esse movimento pendular entre e intra construções individuais e sociais torna os processos de entrevista, carregados de significações, exigindo técnica e respeito às subjetividades, como também, aos tempos das evocações dos participantes, assim como, aos seus silêncios. E, para considerar as propriedades e sutilezas próprias das entrevistas narrativas nesta pesquisa, se considerou em seu desenvolvimento as fases e cuidados propostos nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), que serão apresentadas a seguir, articulando-as com o próprio processo desenvolvido nesta pesquisa, a saber:

- a. *Preparação:* Nesta pesquisa, a preparação ocorreu por meio do levantamento conceitual, documental e vivencial acerca dos aportes sobre: formação docente, percursos profissionais, PIBID e iniciação à docência. Com esses subsídios, acrescidos dos enriquecimentos colhidos nos

debates dos Fóruns de Pesquisa e nas orientações obtidas nas reuniões com o orientador, no Grupo de Pesquisa – GRAFHO foi realizada a delimitação do *corpus* de pesquisa, com a busca dos colaboradores do estudo: participantes do primeiro Subprojeto de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, assim como, o delineamento das formas de contato e de convites aos possíveis colaboradores que seriam entrevistados no processo da pesquisa.

Além desses cuidados, foram relacionados os objetivos do estudo na construção dos norteadores da entrevista narrativa; feita a aquisição e teste do gravador de áudio; impressão do Termo de Livre Esclarecido e envio de e-mail com convite aos sujeitos do referido Subprojeto com o chamado para integrar a pesquisa na condição de colaboradores/entrevistados.

As repostas foram positivas, mas, no primeiro momento apenas quatro pessoas acenaram com disponibilidade de tempo para a gravação da entrevista, entretanto, ao longo do semestre mais três participantes se juntaram ao grupo para conceder as entrevistas narrativas individuais. Foi construída uma agenda de encontros para a realização do procedimento de entrevista, considerando a opção e a necessidade de cada sujeito. Nesta etapa, o grupo já estava delimitado, constituindo-se de sete mulheres que preencheram o perfil para a realização das entrevistas narrativas: **ser participante do mencionado Subprojeto do PIBID e acolher o convite para compartilhar suas memórias de formação nesta pesquisa.**

- b. *Iniciação*: para iniciar a gravação de cada entrevista narrativa foram apresentados os objetivos da tarefa, as razões para os convites aos participantes do PIBID/Pedagogia, destacando a importância das revelações de cada uma das sete colaboradoras da pesquisa e o intenso cuidado ético que seria oferecido às suas contribuições. Em seguida, foi verbalizado pela entrevistadora o tópico inicial para disparar a narração;

uma primeira provocação, mobilizadora de verbalizações: “- O que é o PIBID para você? ”.

- c. *Narração central*: consistiu na etapa de narrativa livre; na qual, cada colaboradora da pesquisa externalizou seus enredos e revelações, sem interrupções da entrevistadora, mas, com encorajamentos frequentes ao longo do encontro. Exemplo: depois que a entrevistada revelou que vê o PIBID como “laboratório”, surgiu a mediação promovida pela pesquisadora: “- Você disse ‘laboratório’, pode nos falar sobre...? ”; “- O que você pode acrescentar sobre isso? ”; “... e sua experiência? ”.
- d. *Fase de perguntas*: a mediação avançou, considerando a possibilidade de enriquecimento de detalhes, buscando, também, a reflexividade sobre o tema. Por isso, nesta etapa foi utilizada a estratégia de recuperação da última ideia do conjunto discursivo da entrevistada. Exemplo: “- ... e como aconteceu? ”; “- percebe relações? ”. “- o que favoreceu a esse desfecho? ”; “- e hoje, como se dá? ”; “- o que lhe afeta nesta experiência? ”; “- o que você pode destacar sobre o vivido? ”; “- e, antes? ”; “- tem novas perspectivas? ”. Vale lembrar que algumas entrevistadas permitiram pouca interferência devido ao fluxo abundante de suas revelações em sequência, reorientadas por suas próprias pausas, retomadas e evocações peculiares, favorecendo a explicitação das riquezas das impressões, assim como, das singularidades emergentes da abordagem.
- e. *Fala conclusiva*: se caracterizou por perguntas de integração às colaboradoras, buscando os desvelamentos necessários para dar riqueza de sentidos ao conjunto das revelações. Portanto, perguntou-se se havia algum tópico a ser enriquecido, detalhado ou se gostariam de acrescentar outras ideias e, também, como elas se sentiram durante as entrevistas. Ex: “Por favor, você pode ampliar esta informação”. “O que você destacaria nesta experiência? ” Em seguida, dava-se o encerramento de

cada gravação com o agradecimento aos respectivos participantes e a assinatura do Termo de Livre Esclarecido.

Ao seguir essas orientações de pesquisadores experientes na condução das entrevistas narrativas, sua realização potencializou a própria experiência da coleta em si e contribuiu para novas leituras itinerantes, pertinentes às percepções geradas no entrecruzamento de fontes operadas na investigação, considerando, desse modo, como pressuposto, as especificidades do campo “(auto)biográfico como fenômeno discursivo, cultural e antropológico; como fonte e método de investigação; como prática de pesquisa-ação-formação” [...](PASSEGGI, 2010, p. 126).

Por conseguinte, viver as entrevistas ampliou minhas (bio)descobertas, visto que sou impelida a revisitar, material e simbolicamente, as gramáticas que instituíram as significações que atribui a lugares, concepções e relações que compõem meus percursos de vida e de vivência da profissão, tais como: escola, licenciatura e minha própria formação, gerando relações de “pesquisa-formação”, nas quais sou afetada por referências explicitadas nas narrativas de vida e de iniciação/formação profissional no campo da docência, esboçadas pelas participantes desta pesquisa.

Nessa lógica, a natureza do presente processo de pesquisa admite relações (des)contínuas de construção do conhecimento, pois, opera com a qualidade das relações, com suas simultaneidades, permanências e contradições inerentes às evocações discursivas de seus participantes: colaboradoras e pesquisadora. Contudo, por suas especificidades, notadamente, epistemológicas, valorizando o sujeito, e no sujeito: suas falas, suas lembranças, os detalhes, os ‘ecos’, o ordinário, as repetições, as sutilezas da cotidianidade e suas marcas de historicidade,

[...] a análise começa muito cedo e se desenvolve paralelamente à coleta de testemunhos...” contudo, “a questão da análise torna-se então muito precisa: não se trata de extrair de uma narrativa de vida todas significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto da pesquisa e que adquirem aí o status de *indícios* (BERTAUX, 2010, p. 89).

Dessa forma, os **indícios** apareceram nos relatos e nos modos de narrar a participação no PIBID, adquirindo mais relevância à medida que o próprio sujeito -

colaboradora entrevistada - tensionava suas revelações, apontando descobertas, avanços e, sobretudo, contradições entre o que pensava sobre as vivências na escola e o que realmente foi percebido ao participar do Subprojeto.

Assim, a própria entrevista possibilita experimentos de reflexividade ativada aos participantes da pesquisa, pois, ao narrarem suas experiências de vida, iniciação e formação profissional, as entrevistadas mobilizaram, também, estratégias de atribuição de sentido sobre seu pertencimento ao corpo desta pesquisa. E, vale ressaltar que este processo me alcançou de forma similar, contribuindo para melhorar meu desempenho na investigação, aproximando-me das (in)certezas evocadas em minhas memórias de mulher, professora e de profissional em permanente (in)conclusão, posto que

[...] investigar la experiencia educativa es arriesgarse en la investigación, rompiendo la fijación metodológica, lanzarse a la experiencia (no recoger experiencias, sino entrar de lleno en ella) para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender). Buscar formas de decir que permitan vislumbrar, haciendo al lector un receptor activo, que completa el significado, que se ve empujado a pensar, no a recopilar información (CONTRERAS y LARA, 2010, p. 18).

Com os desafios de sentir, pensar e apreender as relações com o PIBID por evocações próprias e particulares das colaboradoras de Pesquisa, considerando as inferências obtidas nas narrativas sobre experiências de vida e de iniciação/formação profissional, esta investigação considerou sua opção pelos sujeitos e suas peculiaridades, levando em conta o seu caráter qualitativo, por isso, valorizou a escuta das vozes das colaboradoras nas entrevistas e nas anotações da pesquisadora acerca do Subprojeto no qual as mesmas participaram.

Portanto, estão relacionadas a seguir leituras, aproximações e pistas deste contínuo que se constitui a pesquisa; dando seguimento a essas reflexões, portanto, estão arrolados elementos que integram os achados obtidos neste estudo: aprendizagens emergentes das narrativas, com inferências que subsidiam a análise por **interpretação compreensiva** dos achados, valorizando-os por manifestarem formas singulares de descrever, intervir e qualificar percursos de construção profissional, no âmbito da docência.

IV “... EU ME LEMBRO ...”: sobre narrativas e indícios de iniciação e profissionalização docente

*“O que nos interessa aqui é uma memória individual, artesanal,
caseira que se refaz na nossa própria vida”*

Mia Couto

(Excerto discursivo da Conferência: “Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro”,
realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em agosto de 2014).

Neste capítulo, as conexões entre as leituras dos textos teóricos e a escuta com transcrição das narrativas das sete entrevistadas subsidiaram a construção de redes interpretativas sobre suas falas, a partir das pistas que evidenciaram aspectos singulares dos percursos pessoais e profissionais, considerando as vivências de cada uma na proposta do Subprojeto do PIBID/Pedagogia em foco, neste estudo.

As narrativas se apresentam neste capítulo como dispositivos formativos, experiências de aprendizagem e oportunidades reflexivas (BERTAUX, 2010) de compreensão sobre as escolhas, percursos e sinais que marcam a profissionalização das participantes. Cada fala, pausa ou silêncios se constituíram em possibilidades aprendentes na pesquisa, pois, suscitaram desvelamentos, emoções, desconfortos, contradições e novos cenários de cognição sobre as vivências das entrevistadas no PIBID.

Vivenciar a pesquisa possibilitou aos participantes, por meio de suas descrições, evocações e comparações, o confronto entre o idealizado e o vivido nas experiências escolares, acadêmicas e profissionais; acrescentando-se a isso que ao narrar sobre si, há a evocação das tramas privilegiadas pela memória para explicar as relações em destaque no relato, operando deslocamentos interpretativos ascendentes em complexidade, pois, combinam impressões sobre o vivido nas perspectivas individual e coletiva (BERTAUX, 2010), (CHENÉ, 2014)

4.1 O Contexto da pesquisa (auto)biográfica: dos indícios das narrativas às construções reflexivas sobre a realidade

Nas entrevistas narrativas, o centro é o entrevistado, com seu tempo e suas impressões, possibilitando pistas formativas e (auto)formativas em/sobre seu percurso, visto que [...] a narrativa de vida pode se constituir um instrumento importante de saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem [...] (BERTAUX, 2010, p. 29)

Aproveitar os benefícios das entrevistas narrativas implica aprendizagens fundantes, trânsito entre fronteiras e construção de aproximações entre fragmentos que tecem sentidos. Por isso, exige do entrevistador cumplicidade com o

entrevistado, capacidade de perceber-se no outro, ouvir silêncios, não preencher as pausas durante a escuta, recuperar os sentidos, respeitar traduções, sentir e validar correlações e temporalidades distintas.

Quanto às singularidades das entrevistas narrativas, vale lembrar que “cada entrevista biográfica é uma interação social complexa, um sistema de papéis, de esperas, de injunções, de normas e valores implícitos e muitas vezes, também, de sanções [...]” (FERRAROTTI, 2014, p.73).

Ao promover a escuta das narrativas sobre a iniciação à docência e acerca da construção dos percursos profissionais foi possível acessar histórias que se apresentam carregadas de experiências sobre / com a escola, reconhecendo as incertezas sobre a legitimidade dos currículos das Licenciaturas que se omitem diante das nuances da realidade escolar, reduzindo a visibilidade dos tensionamentos vividos pelos sujeitos, muitas vezes, vítimas do silenciamento escolar de suas narrativas de vida.

E, ao se penetrar, por meio de narrativas, nas tessituras do currículo das Licenciaturas capilarizam-se ideias, visões, procedimentos e dispositivos que podem provocar mudanças multilaterais em ambos os contextos: escola e universidade, alinhando seus sujeitos em simetrias mutáveis e itinerantes, voltadas para os interesses dos coletivos, porém, respeitando as vozes e as histórias singulares de cada um que contribui com a construção dos alicerces dos percursos profissionais para a docência, centralidade das memórias em profusão, tratadas neste estudo.

Essa potencial riqueza dos indícios revelados nas narrativas é abordada nos estudos de Bertaux (2010), quando afirma que

[...] a perspectiva etnossociológica leva a orientar as narrativas de vida para uma forma de narrativas de prática em situação, baseando-se na ideia central de que, através das práticas pode-se começar a compreender contextos sociais nos quais elas se inscrevem e que elas contribuem para reproduzir ou para transformar (BERTAUX, 2010, p. 17)

As estratégias discursivas apresentadas tendem a superar o predomínio de lógicas lineares, esvaziadas e acríticas de tematização do vivido, sugerindo que as experiências estão distantes de condições harmônicas ou livres de contradições, pois, ser estudante de Licenciatura em Pedagogia, em uma Universidade pública,

deriva, muitas vezes, de manifestações de resistência a mecanismos tácitos de exploração que muitos estudantes enfrentaram para superar as condições socioeconômicas adversas (Quadro 5, p. 81) e ter acesso a um curso universitário.

Outrossim, garantir a permanência e a vivência das práticas no processo de formação acadêmica em condições sociais pouco favoráveis afeta as etapas da construção prospectiva da história de vida profissional de professores (ALARCÃO, 2001). Assim, o papel da “prática”, salientado por Bertaux (2010), é de tradutora de realidades, gerando desconforto nos modelos hegemônicos de compreensão da profissão docente (ALMEIDA, 2014), ativando o reconhecimento de possibilidades interpretativas que subsidiam outras formas de autopercepção na construção dos percursos profissionais, implicando em possíveis mudanças de concepções na organização da atuação docente, no contexto escolar e em distintos espaços formativos (ALVES e GARCIA, 1999).

Assim, vale ressaltar que os saberes emergem das narrativas e alimentam tessituras de sentidos multirreferenciais, considerando os conteúdos endógenos e exógenos aos sujeitos, por isso, dinamizam as oportunidades de construção do conhecimento a partir da participação e da reflexão acerca do ‘tornar-se professores’ (ALARCÃO, 2001). Por isso, os caminhos da pesquisa favoreceram aprendizagem aos participantes, pesquisadora e colaboradoras de pesquisa, por meio de empoderamento discursivo, interpretativo, reflexivo e epistemológico, considerando as múltiplas evocações e expressões do conjunto das narrativas (BRAGANÇA, 2011).

As vivências no Subprojeto foram explicitadas no corpo das narrativas, destacando situações de formação, relações institucionais com o PIBID e tensionamentos inerentes às etapas de profissionalização que marcaram as memórias, explicitadas por meio de relatos das reuniões de planejamento, preparação de aulas e outras situações do percurso.

As formas de representações dos desejos, as interrogações sobre a entrada na Escola; as relações inerentes aos papéis dos bolsistas no PIBID, as expressões produzidas nos coletivos, as construções na escola, o convívio com estéticas distintas nos contextos de aprendizagem da profissão, as ligações com as tecnologias, a busca pela inovação, os deslocamentos Casa/Universidade/Escola,

as aprendizagens escolares sobre os legado da ancestralidade, as concepções acerca da relação escola/família, as percepções sobre sua própria escolarização, além, de muitos outros aspectos que constituem as pluridimensões do “ser” e do “estar” no mundo, elaboradas a partir das práticas sociais, foram compartilhadas neste estudo, posto que, derivam, sobretudo, das trocas experimentadas pelas entrevistadas em seus percursos de formação anteriores e no Subprojeto.

Além das entrevistas narrativas, houve a adoção da análise interpretativa de fontes documentais que tratam do PIBID na Legislação brasileira, como já foi explicitado nos capítulos anteriores. Assim como, se considerou pistas, os contributos recolhidos pelas observações realizadas no acompanhamento do trabalho no Subprojeto na busca de apreender as tramas de sentidos subjacentes à discussão acerca das questões relacionadas à aprendizagem da docência, abordadas nas falas das participantes da pesquisa.

4.2 Iniciação à Docência e Construção de Percursos profissionais: diálogos com as narrativas das colaboradoras

A participação das sete colaboradoras de pesquisa forneceu indícios que alimentaram o processo de análise interpretativa sobre suas relações discursivas, ampliando-se com as aproximações e leituras oportunizadas neste trabalho. Nessa dinâmica, meu percurso de aprendizagem profissional sofreu muitos acréscimos e problematizações, com novas e ampliadas vivências ao longo de todo o processo de pesquisa, com especial atenção às etapas de recolha, cruzamento e significação das narrativas obtidas nas entrevistas propulsoras de diferentes apropriações e desvelamentos, porquanto:

[...] a narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 54).

Para proceder a análise interpretativa a partir das sete entrevistas narrativas, os seguintes cuidados foram adotados: a) Transferência dos áudios gravados por cada entrevistada para pastas digitais personalizadas; b) Transcrição de todas

narrativas, construindo arquivos de textos, identificados com os dados de cada colaboradora de pesquisa; c) Repetidas leituras e escutas das narrativas para favorecer preenchimentos de transcrição, cruzamentos de impressões, registro dos silêncios e pausas, como também, recuperação das emoções esboçadas durante os encontros entre pesquisadora e entrevistadas; d) Organização de um levantamento dos indícios, destacando as peculiaridades das falas de cada entrevistada e, especialmente, as regularidades que permitiram aglutinar sentidos convergentes na organização do estudo; e) Com essa organização foi possível reconhecer as contribuições dos sujeitos para a melhor compreensão acerca dos tensionamentos que envolvem a questão da pesquisa: *Como egressos do PIBID/Pedagogia/UNEB narram sua participação no Programa, destacando as implicações em seus percursos profissionais?*.

Desse modo, considerando as evidências derivadas do processo descrito acima, de tratamento e interpretação dos dados, foram tecidas nas emergências das falas, as unidades de sentidos, a seguir explicitadas: “memórias de experiências de escolarização”; “experiências de formação docente a partir da Escola”; “relações entre a participação no PIBID e a escolha da profissão docente”; “implicações do PIBID na aprendizagem da docência”; “sentidos construídos sobre o PIBID”; “críticas ao PIBID, considerando as vivências no Subprojeto do Curso de Pedagogia”; como também, “impactos do PIBID no desenvolvimento profissional docente”.

Com essas unidades de sentidos oriundas das aproximações e recorrências entre as falas compartilhadas pelas entrevistadas, os episódios contados foram situados e unidos em gramáticas particulares e relacionais de significações (DELORY-MOMBERGER, 2014), contribuindo para desvelar fendas interpretativas sobre suas histórias de vida/formação em conexão com a indagação da pesquisa.

A seguir, estão relacionados os achados do estudo, postos em teias de co-interpretação, em análise compreensiva (CONNELLY y CLANDININ, 1995; SOUZA, 2006 e 2007), tendo como agentes interlocutores: as autoras das narrativas e a pesquisadora, em relações polifônicas com as contribuições dos estudiosos, seus textos e produções atraídos pelas ‘unidades de sentidos’, agrupadas a partir das convergências dos relatos.

4.2.1. Memórias de experiências de escolarização

Ao contar suas histórias (BERTAUX, 2010), os sujeitos da pesquisa dão visibilidade a sentimentos particulares afetados pelos traços de expressões de polifonias interculturais nas quais estão imersos, derivadas de experiências singulares que traduzem as tensões entre o individual e o coletivo nas trocas sociais, com implicações na elaboração de suas concepções sobre: escolarização, aprendizagem da profissão, práticas profissionais, iniciação à docência, dentre outras.

Quando as participantes da pesquisa narram experiências de entrada na Escola e de escolarização elas se apresentam como autoras de suas próprias histórias, ademais, descrevem singularidades inerentes aos impactos do que viveram sobre sua condição adulta, suas inferências, contradições e escolhas. E, desse modo, nossa disponível colaboradora Júlia se encorajou e compartilhou suas memórias de entrada na escola, carregadas de sentidos, revisões, ênfases, supressões, afetos e teias do inusitado que se tornaram discurso:

[...] eu tenho uma história de vida com a sala de aula um pouco particular (pausa) eu fui para a escola com dez anos e tinha, assim, aquele diferencial porque as pessoas de minha sala (pausa) e eu uma das pessoas mais velhas ali na sala. E, eu que não sabia nada, tava chegando ali porque é assim, as pessoas, acho que passaram pela educação infantil e já tinham um saber (pausa), eu não tinha nada disso, eu tava chegando ali, tive um pouco de dificuldade para (pausa) me adaptar na escola mesmo, assim, eu tenho um cuidado com esta questão da docência, sabe? [...] assim que fui fazer minha monografia, fui fazer sobre afetividade porque (pausa) [...] a afetividade das professoras foi essencial para me manter, para me integrar, me fazer pertencida à escola (Júlia).

Essa narrativa nos convida a um olhar cúmplice, pois, exhibe a humanidade nas sutilezas invisíveis que pinçaram a menina de dez anos para o interior da Escola e sobre os mecanismos que favoreceram sua inclusão e o desenvolvimento de distintas aprendizagens: “[...] aí, eu encontrei professoras que acreditavam em mim. Diziam: ‘- você vai conseguir, sim! É importante! Por isso, eu quis trabalhar com a questão da afetividade [...]” (Júlia).

No entanto, podemos indagar: quantas meninas e meninos agonizam no silêncio ordinário dos esquecidos, nas denominadas “listas dos estudantes com

distorção idade/série” ou dos adultos na Universidade que fazem parte das estatísticas dos desistentes ou “(des)semestralizados” ? E, estes últimos, como o nome sugere, frequentam o limbo acadêmico dos (entre)lugares institucionais e curriculares para conseguir forjar seus percursos formativos, muitas vezes, com e como ‘histórias de vida/resistência’, tendo em vista que “a vida não é uma história previamente escrita ou previamente dita” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 118), ela é construída e (des)construída; reinventada todos os dias.

Com esses questionamentos, destaca-se a possibilidade da entrevistada se inclinar a “[...] construir uma visão positiva de sua atuação como professora [...]” (CATANI e VICENTINI, 2002, p. 156), escolhendo como inspiração as educadoras que lhe ensinou afetos e estratégias contundentes de inserção em redes de sociabilidades, relevantes na construção de seu pertencimento à escola e na escolha da atual profissão.

Nessa perspectiva, vale lembrar que Ferrarotti (2014, p. 41) ressalta que as narrativas são “[...] elaboradores de estrutura de sentidos...articuladores de vida e teoria”, como expressa a colaboradora ao entrecruzar e significar fatos de sua infância, com o papel da professora que a acolheu e as correlações com suas escolhas adultas, como estudante universitária.

Portanto, quando a egressa do PIBID narra sobre o tripé de sua experiência formativa: entrada na escola aos dez anos, vivências com as professoras, ‘essencial para me manter, para me integrar, me fazer pertencida à escola’, em sua própria voz; e as relaciona com a escolha do objeto de investigação da sua monografia - trabalho de conclusão de curso (TCC), na graduação; ela explicita um tensionamento que atravessa e qualifica sua história de vida mesmo antes de seu ingresso no ambiente escolar.

A narrativa, também, sinaliza para os aspectos intangíveis dos currículos de formação de professores, operando com questões muito atuais, a saber: Como aprender os afetos a partir da escola?; Como contribuir para a construção de uma escola dos diferentes pertencimentos e temporalidades?; De que forma transformar a heterogeneidade dos sujeitos em possibilidade virtuosa, ética e aproximada para reinventar saberes que ultrapassem os cânones temporais dos currículos e dos discursos oficiais que legitimam as práticas na Escola e na Universidade?

Assim, é preferível pensar e sentir que “[...] não são os fatos vividos, em si mesmos, que importam, mas, a simbolização desses fatos pela ação das narrativas, sua circulação entre os membros do grupo, o modo como são contadas e recontadas para si mesmo e para o outro [...]” (PASSEGGI, 2010, p. 119). Desse modo, outra colaboradora nos contou:

[...] **eu não tinha lembrança!** A professora de meu primário e da educação infantil mora na minha rua. Aí, eu fui na casa dela e disse: ‘Oh, Pró N., na minha infância, nas suas aulas, eu tive contato com a leitura? Ela disse: ‘- Hã, **não lembro, não!** Invente alguma coisa aí’. Mas, eu não queria inventar [...] (Hyde) (Grifos da pesquisadora)

As memórias de escolarização e de iniciação às experiências leitoras ampliam as possibilidades compreensivas sobre o papel da escola, do currículo e de seus agentes nos percursos de vida e de formação na graduação em Pedagogia, pois, [...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal [...] (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p.91).

No excerto acima, a colaboradora e sua professora da infância revelam uma convergência: ambas não têm “lembrança” de um episódio formativo que protagonizaram na Escola, juntas apagaram a memória de iniciação à leitura e a atuação da professora no contexto do letramento escolar. E, no momento do reencontro buscaram realizar preenchimentos de sentidos, mas, com níveis diferentes de amadurecimento: a estudante optou por um reencontro com sua história e a professora escolheu “reeditar” as memórias de suas práticas profissionais, sugerindo que fosse inventada uma resposta adequada à expectativa social.

Portanto, a narrativa de Hyde sugere ao leitor uma aventura metacognitiva, pois, dentro de um excerto estão contidos: memórias, silenciamentos e temporalidades que contribuem para explicar a formação de duas gerações de professoras e o significado do acesso à leitura para ambas.

Ao narrar sobre sua experiência de escolarização na infância, Hyde, elegeu reconstruir sua biografia de leitora, mobilizando memórias, lugares e sujeitos que caracterizam ou participaram de sua iniciação às vivências leitoras, permitindo-lhe interpretar os significados das conquistas e interdições vividas nesse processo: [...] o

primeiro livro que eu li foi no 1º ano do ensino médio [...] eu nunca tinha lido um livro na minha vida porque não tinha esse contato de leitura em casa [...]" (Hyde)

Ao reconstruir sua trajetória na escola, a entrevistada mobilizou muitos acontecimentos de sua história de vida que impactaram em sua constituição pessoal e social (CONNELLY y CLANDININ, 1995) especialmente em relação às vivências concernentes as práticas leitoras e sobre aquelas esperadas mediações didáticas inerentes ao trabalho pedagógico na formação do leitor que aparecem, segundo seu relato, de forma incipiente ao longo de sua passagem pela Educação Básica.

Por conseguinte, através das lentes dessas experiências que compõem a história de vida da entrevistada foi possível realizar inferências sobre as lacunas que marcaram sua formação anterior à graduação; com destaque para as características socioculturais dos modelos familiares aos quais esteve exposta, assim como, fornecendo pistas sobre as concepções que orientaram as práticas pedagógicas de seus professores quanto ao papel da leitura no desenvolvimento do sujeito e, sobretudo, de como ela mesma reagiu frente aos limites e possibilidades delineados nas contradições deste contexto. Por isso, vale destacar que

[...] as histórias de vida constituem uma arte poderosa de governo desta vida, a qual, conforme suas condições de exercício, pode ajudar, sujeitar ou autonomizar. Muito eficazes, elas produzem algo, uma história, naturalmente, mas que não se reduz a um simples enunciado. Elas conferem sentido à experiência vivida, e se esse sentido é apropriado pelo sujeito, elas desenvolvem uma competência não apenas linguística, mas, também, comunicativa ou pragmática. Esta última é definida como capacidade de construir ou de trocar sentido a partir de um contexto preciso, dentro dele e com ele (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 125).

Portanto, essas construções de sentidos foram possíveis no campo (auto)biográfico porque estão ligadas aos modos de narrar as cenas da vida. Com base nessas sistematizações, a colaboradora Hyde utilizou-se de sua própria história para construir novas histórias e possibilidades, tendo em vista que além de ex-bolsista de Iniciação à Docência do PIBID, hoje, ela é mestranda na própria Universidade pública onde fez sua graduação. Assim, ao narrar sua história, o autor pode agir cognitivamente frente a experiência, operando interpretações, reconstruindo rotas e rompendo possíveis determinismos.

Nos estudos de Passeggi (2010), o fenômeno da (auto)biografização é considerado como humanizador e civilizatório, nele os sentimentos e singularidades são ampliados, permitindo confrontos entre os guardados da memória individual e os sentidos compartilhados com outros sujeitos acerca de uma mesma situação socialmente construída.

As memórias de escolarização escolhidas pelas entrevistadas revelam um teor reflexivo, possibilitando o reconto de suas próprias histórias para, nas contradições experimentadas, subsidiar a elaboração de novas rotas interpretativas, nas quais, o argumento se sustentará na experiência de autonomia de leituras e de transformações (PINEAU; LE GRAND, 2012). Pois, o vivido tende a se modificar quando os sujeitos são afetados com o desconforto que leva à mudança e ao enriquecimento das percepções que influenciam a autopercepção e os modos de narrar as histórias pessoais.

4.2.2. Experiências de formação docente a partir da escola

As leituras dos depoimentos das entrevistadas apresentadas neste trabalho ajudaram a desvelar muitas especificidades em cada uma das narrativas, nos modos de narrar e nos recursos utilizados para garantir atribuição de sentido ao vivido. Em certos momentos das construções discursivas, elas evidenciaram convergências sociais, relações de simetria com o mundo do trabalho ou com aspirações profissionais e, principalmente, manifestaram aportes conceituais que representam as relações construídas a partir da escola, compartilhadas na escolha da Licenciatura em Pedagogia e nas vivências acadêmicas das propostas curriculares desenvolvidas na graduação e nas experiências partilhadas no grupo de universitários participantes das atividades de Iniciação à Docência, do Subprojeto do PIBID/Pedagogia/Campus I, Salvador, acompanhado por esta pesquisa.

Nesta seção estão agrupados excertos de narrativas que convergem em torno de experiências formativas que tomaram a Escola como *locus* de reconhecimento dos ‘fazeres da profissão docente’. No entanto, ao abordar a formação docente considerando as narrativas sobre as experiências desenvolvidas a partir das dinâmicas vivenciadas no referido Subprojeto do PIBID, vale lembrar que as

alterações realizadas do Artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996), promovidas por meio da Lei 12.014, publicada em 2009, incluem como fundamentos da formação de profissionais de educação: “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”, a “associação entre teorias e práticas” e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”.

Essas inserções exprimem características da natureza complexa e dinâmica representadas pelos processos formativos para a docência, pois, os pressupostos considerados relevantes neste texto oficial dão ênfase para as perspectivas sociopedagógica e científica das práticas sociais que caracterizam a docência. Desse modo, conhecer as nuances da formação, na perspectiva das bolsistas de iniciação à docência, considerando a entrada na escola e suas medições como eixo interpretativo, singulariza os percursos dentro do próprio estudo, já que representa uma oportunidade de conhecer as vozes dos sujeitos em formação, autorizados por suas trajetórias de vida a significar e teorizar sobre suas experiências formativas, extrapolando qualitativamente as determinações do texto legal para a composição da formação dos profissionais de educação.

Nas narrativas a seguir, a título de exemplo, as colaboradoras tematizaram algumas inquietações decorrentes dos processos que abarcam a entrada na/iniciação à profissão:

[...] antes de entrar no PIBID, eu tinha muito medo de entrar na sala de aula, tinha muita incerteza... eu saía da escola...eu saía chorando porque eu ficava preocupada se os meninos estavam realmente aprendendo; eu botava um bocado de conteúdos para ver se os meninos ficavam quietos [...] (Hyde).

Sobre o PIBID, eu ressalto o acompanhamento de minha prática pedagógica por um professor pesquisador, um professor formador, na verdade, o PIBID, ele traz isso, esse professor formador e que acompanhava minhas práticas pedagógicas e com isso eu fui me sentindo mais segura, mais à vontade no ambiente escolar (Malu).

Nesse contexto de revelações, ao contar trechos de suas histórias de vida são compartilhadas concomitantemente suas crenças e concepções subjacentes às práticas experimentadas na iniciação ao mundo profissional, confrontando-as com

as aprendizagens acadêmicas nas quais os modelos prescritivos e reprodutivistas de ensino (CATANI e VICENTINI, 2002; RAMALHO, NUNES e GAUTHIER, 2003; GATTI e BARRETO, 2009) ainda prevalecem e circulam nas fronteiras entre a Universidade e a Escola.

Em vista disso, emergem a busca e a valorização de uma concepção de formação docente assistida, alvo de mediação reflexiva promovida por profissionais de distintas gerações, mas que, juntos operam pela pesquisa, pois, o mais experiente acompanha e problematiza a formação do iniciante, o que também afetará seu próprio percurso profissional.

As narrativas tratam das inquietações subjacentes ao sujeito que se constitui “[...] um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise [...]”, pois, “[...] a experiência por si só não é formadora. [...]” (NÓVOA, 2001, p. 1)

Ademais, um licenciando ao externar seu ‘medo’ da ‘sala de aula’, pode indicar que no curso de formação de professores, as abordagens sobre o trabalho pedagógico estão secundarizadas no currículo, provocando fragilidade didática ou desconhecimento dos processos pedagógicos necessários ao desenvolvimento das práticas profissionais.

Nesse modelo, a ‘sala de aula’ da Escola Básica fica reduzida a espaço de observações predatórias ou de experimentalismos desassistidos, como apontam algumas narrativas dos sujeitos desta pesquisa e, inclusive, a minha própria experiência de iniciação, já relatada nesta tese. Nesse sentido, para Chené, a formação

[...] enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo de sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade de sua experiência pessoal [...] (2014, p. 122).

Por conseguinte, tratar a formação com ausência de uma abordagem reflexiva oriunda de uma atitude científica de pesquisa (SHÖN, 2000; ALARCÃO, 2001; PONTE, 2004; ANDRÉ, 2012), condena as relações formativas a circularidades impressionistas nas quais a ‘sala de aula’ se apresenta, ora envolta de idealizações

românticas, com a busca de estudantes motivados, disponíveis e dóceis; ora impregnada por crenças pautadas em um fatalismo paralisante que acusam os filhos dos trabalhadores de ausência de repertórios culturais necessários à aprendizagem escolar (FREIRE, 1996; ALVES e GARCIA, 1999). Esses paradoxos podem influenciar a formação dos licenciandos, todavia ao vivenciarem problematizações no próprio contexto da Escola, o profissional em formação pode superar percepções distorcidas acerca do potencial e dos reais desafios de seu futuro trabalho como professor:

O fundamental é o encorajamento; tem que ler muito; muitas leituras têm que fazer. Tem que ter coragem, ter curiosidade, disposição, confiar em si, porque se a pessoa ficar colocando os obstáculos na frente vai recuar. Tem que ter curso. Tem que ter domínio; tem que ter domínio de classe. Tem que ter amor por essas crianças porque eu acho que se não for assim a gente vai desanimar [...] (Estrela D'Alva)

Eu fiz uma aula para Educação de Jovens e Adultos. Eu gostei muito. Eu saí muito satisfeita! Lá vou eu tratar da questão da afetividade (risos). Tinha um aluno que durante as observações que a gente passava um período observando, ele ficava calado o tempo todo e eu prestei muito atenção nisso, nele (pausa). Eu não me esqueço até hoje, eu utilizei uma música de Seu Jorge, era a Semana da Consciência Negra, 20 de novembro, para falar desta questão, do negro na sociedade, aí eu abri um debate, eu não queria que fosse nada chato (pausa), a princípio fiquei apreensiva veio aquele frio na barriga. – Meu Deus do Céu e agora o que eu vou fazer? E, eles foram participando, foram falando e esse menino que não falava nada; ele foi um dos que mais participou na sala de aula e eu ainda pedi aos meninos para produzir, acho que foi um painel e ele na mesma hora fez, escreveu, eu não sei o que foi que eu pedi, mas, acho que foi um painel, uma coisa assim, eu não me recordo dessa parte, mas, ele escreveu e ele leu em sala de aula. - Poxa, aquilo me deixou emocionada, eu não sei se fiz bem ou não fiz bem, só sei que eu ganhei o dia [...] (Júlia).

Esses excertos das narrativas tratam do 'professor em ação' (ABRAHÃO, 2007) de sua preparação para o trabalho, de suas leituras de mundo, de seu papel social e didático na escola e na universidade, bem como, da importância dos componentes apreendidos nas fronteiras da formação, entre a Escola e a Universidade, que superam a instrumentalidade do trabalho pedagógico, inserindo ênfase em uma necessária sensibilidade para a compreensão mediada das relações ensino/aprendizagem, considerando as linguagens, histórias pessoais, vivências,

modos de operar nas relações produtivas e de lidar com as diferenças reveladas pelos estudantes, propiciando subsídios para o 'docente em formação' se constituir interlocutor de seu tempo, nas relações com a Escola.

As crianças se mostram encantadas. Eu estou com uma bolsinha cheia de bilhetes, de cartas; é o tempo todo, cantando músicas para mim. Aí, os bilhetes: “- Pró, você é minha princesa”. “- Pró, por isso que eu gosto desta escola, porque a gente faz coisa boa”. Então, eu estou sempre procurando dar aula assim, diferenciada, uma aula que saia daquela teoria apenas. Que traga para eles aquela coisa concreta. Eles têm 7 e 8 anos. São 2º ano, ciclo I (Estrela D’Alva).

As narrativas contemplam dimensões que possibilitam reconhecer algumas nuances que compõem o papel do professor na gestão das práticas pedagógicas na Escola e, no caso do relato contado acima, possibilita inferências metacognitivas ao leitor, pois, são compartilhadas falas e reações das crianças às práticas da entrevistada, evocadas em sua memória como colaboradora de pesquisa. Logo, o potencial de apreensão de sentidos se acentuou, tendo em vista que foram ativadas três dimensões de elaboração discursiva: da narrativa em si; do que afeta o sujeito que narra e do que atinge o sujeito sobre o qual se ocupa a narrativa. Esse processo evidenciou, especialmente, vivências de cumplicidade afetiva multilateral entre a professora e seus alunos e, em decorrência desse elo, entre os alunos e a Escola.

Essa emergência de sentidos pode resgatar para a sala de aula a ambiência necessária para reconhecê-la como espaço para “[...] a pesquisa participativa, a ser construída pelo diálogo, estabelecendo uma paridade de relações, ainda que, na disparidade de posições [...]” (FERRAROTTI, 2014, p. 34) vivenciadas pelos agentes das tramas que fazem da Escola, *locus* de aprendizagem sobre si, sobre o grupo e sobre a profissão.

Nessa lógica, a colaboradora da Pesquisa ainda compartilhou as descobertas realizadas na Escola por meio da qualidade da relação de iniciação profissional que vivenciou com a professora regente (Bolsista de Supervisão do PIBID), responsável por seu acompanhamento durante suas ações como bolsista de ID em sala de aula:

Em primeiro lugar, a confiança; a troca de experiência. Isso eu acho taxativo. A confiança que eu tenho que passar; o incentivo, inclusive que eu aprendi com minha própria supervisora... ela passou isso para mim porque eu tava, no começo, achando ‘o negócio meio puxado, mesmo [...]’ (Estrela D’Alva).

As narrativas de formação permitem a socialização das elaborações discursivas, assim como, forjam condições para a partilha de saberes elaborados em seus tensionamentos, por isso, a colaboradora destacou: “...aprendi com minha supervisora...”, e repetiu a palavra “confiança” em um trecho no qual realça a importância da orientação e incentivo de um profissional que já conheça as redes de relações que delineiam a cultura da Escola.

A construção do conhecimento sobre a profissão, portanto, tem como constituintes basilares: a reflexividade e o apoio nas referências de interlocutores do campo teórico e dos profissionais que delinearam formas de ocupar e construir a complexa identidade da Escola como território de valorização da formação do educador (ALARCÃO, 2001).

[...] o que precisa melhorar, é basicamente isso assim, é você ir (pausa) eu não gosto da palavra reciclagem, mas, aí é você ir se atualizando, você estudando, você ir vendo quem são os teóricos do momento, não só do momento, ver o que eles estão tratando; não pode ficar estacionado” (Júlia).

Nesse espaço, se reconhece a existência das múltiplas referências, ora privilegiando a teoria livresca; ora dando destaque à prática esvaziada de crítica, ou sublinhado, ainda, o sentimentalismo apelativo sobre as condições objetivas oferecidas para a aprendizagem das crianças na Escola. As narrativas forneceram dados para esta pesquisa que indicam uma resistência estruturante nas falas das entrevistadas, evidenciando questionamentos e pouca adesão aos modelos deterministas de construção de percursos profissionais. Há evidência de desvelamentos de contrastes sobre os papéis exercidos pelos sujeitos em suas distintas etapas de formação (BRAGANÇA, 2011) e de autoformação (PINEAU, 2014).

4.2.3. Relações entre a participação no PIBID e a escolha da profissão docente

Nos estudos sobre desenvolvimento profissional docente (RAMALHO et al., 2003) e sobre a história de vida de professores (NÓVOA, 1992 e 2002) a escolha da profissão se dá muito antes da iniciação às práticas no contexto do trabalho. Ela

atende, com frequência, a influências históricas, culturais, familiares e mercadológicas. Entretanto, esses estudos apontam que durante a formação esta tomada de decisão poderá se consolidar ou ser reorientada pelo próprio sujeito do processo.

Desse modo, narrativas obtidas nesta pesquisa permitem inferências sobre a ligação entre a participação no PIBID e a escolha da profissão, considerando-a como primeira fase do percurso profissional do docente:

Participar do PIBID trouxe para a minha vida a escolha pela sala de aula, pela educação; porque quando eu decidi fazer Pedagogia eu entrei com o intuito de fazer Pedagogia pensando na área empresarial e no 4º semestre eu me deparei com o PIBID e então eu pensei: “por que não experimentar, por que não vivenciar, descobrir o que é o PIBID; porque eu não sabia até então” (Malu).

Participar do PIBID trouxe para a minha vida, a certeza da escolha que fiz para ser professora. Durante metade do curso de pedagogia eu não conseguia me sentir professora, por mais que eu soubesse que estava em um curso de licenciatura, eu me via muito distante da sala de aula (JAC).

[...] hoje agradeço essa vivência no PIBID pela escolha de minha profissão, do meu *locus* de trabalho que é a sala de aula e a educação principalmente (Malu).

O PIBID para mim foi um norte, a coisa que faltava. Quando eu vejo as minhas práticas hoje, né, como dizem certos autores que a teoria e a prática são inseparáveis; as duas não podem se separar mesmo (Estrela D’Alva).

Nessas narrativas, a participação no PIBID é contada como relevante para a escolha da profissão docente, a partir do ‘sentir-se professora’, assim como, delineia-se na opção pela sala de aula e pelas vivências de indissociabilidade entre teoria e prática, considerando que ambas constituem de forma dinâmica e contraditória, dimensões integradas do conhecimento que o professor em formação elabora sobre si, sobre sua entrada na profissão e acerca de suas perspectivas na carreira docente.

Nas falas das colaboradoras foram exibidas referências cruzadas sobre o significado da escolha da profissão, pois, nas sinuosidades das construções narrativas se percebe que embora cursando a Licenciatura em Pedagogia, o estudante universitário ainda procurava “um norte” para se reconhecer mais próximo

da “sala de aula”, buscava oportunidades para viver a teoria acadêmica na prática e, sobretudo, garimpava condições para se tornar agente de seu próprio percurso formativo e construir escolhas autorais que ativassem suas legítimas opções, considerando os confrontos estabelecidos entre suas expectativas pessoais, a realidade oferecida no Curso de Pedagogia e o cenário encontrado na Escola; como as entrevistadas relacionam a seguir:

O PIBID para mim é uma porta aberta para preparar a pessoa inicialmente enquanto estudante, enquanto licenciando, então no PIBID abrem-se as portas para que essa pessoa tenha assim uma visão do que se vai enfrentar no decorrer desta jornada profissional, ao meu ver, o PIBID prepara, como aconteceu comigo, treina a pessoa e desperta, também, interesses no decorrer do tempo para que a pessoa...vá tendo aos poucos uma noção do que seja ingressar na carreira da docência e a gente vai descobrindo no dia-a-dia o quanto é importante ter uma porta aberta que nos dê possibilidades, abra um leque na verdade para que aquela pessoa encontre uma forma de se articular cada dia nessa área, porque apenas a Universidade, a graduação não dão conta... (Estrela D’Alva).

Certamente, o PIBID influenciou de maneira significativa minha forma de perceber a sala de aula, os alunos e toda a dinâmica da escola. Ser PIBIDiana foi uma das melhores escolhas que fiz no curso de pedagogia, pois entendo que eu seria uma professora muito medíocre se não tivesse vivenciado esta experiência, tão maravilhosa no PIBID (JAC).

Os recortes das memórias escolhidas pelas entrevistadas para manifestar seus pensamentos revelam a intensidade das análises esboçadas, visto que, articulam fatos do passado com sensações presentes, admitindo, inferências prospectivas acerca das implicações socioformativas de cada participação no PIBID na construção da profissão, considerando que a inserção no PIBID favoreceu o delineamento de uma “[...] visão do que se vai enfrentar no decorrer desta jornada profissional [...]” (Estrela D’Alva).

Os dois excertos, portanto, demonstram que **as narrativas ganham status de teorização**, uma vez que, suas autoras operam descrevendo, interpretando e reelaborando os fatos vividos, legitimando suas construções de apreciação crítica sobre as experiências de vida e de formação.

Ao destacar o papel das experiências no PIBID para a escolha e a entrada na profissão, as colaboradoras sinalizaram que viveram transformações em suas histórias; afirmaram que no Subprojeto em que foram bolsistas de ID sentiram-se orientadas a viverem processos formativos não lineares, nos quais as respostas eram obtidas por meio de investigações: “[...] você tem que pesquisar sua própria prática, falar de você, falar de você, falar de sua identidade docente, acho que o PIBID é um construtor de identidade docente [...]” (Hyde)

Em vista disso, a escolha da profissão passa a ser reconhecida como resultado da articulação entre os processos de iniciação e de entrada na carreira. As entrevistadas teorizam sobre esse tripé, salientando seus vícios, oportunidades e possíveis tensionamentos, logo, é possível considerar que ao narrar sobre si neste emaranhado interpretativo, o sujeito opera metacognitivamente, pois, acessa a dimensão formadora da própria experiência narrada.

Como a entrevistada adverte, se faz necessário construir saberes específicos sobre a profissão antes de “[...] ingressar na carreira da docência [...]” (Estrela D’Alva). E, ao investir na profissão desde a iniciação se reduz os riscos de adotar como verdade, exclusivamente, o discurso propagado no Curso de Pedagogia. Assim, os indícios sugerem, de acordo com a fala de Estrela D’Alva, que “a gente vai descobrindo no dia-a-dia o quanto é importante ter uma porta aberta que nos dê possibilidades...” reflexivas de experimentar a fusão da teoria com a prática, ampliando a consistência do debate sobre a formação docente a partir de contribuições que afetam a concepção de uma *práxis*, nascida do contato crítico com sua própria experiência, revisitadas nas evocações do ‘**ato de narrar**’.

Portanto, por meio de inferências explicitadas nas narrativas foram captados aspectos das memórias (SOUZA, 2006 e 2008) e dos sistemas de significações dos sujeitos, pois, ao se reencontrarem com questões, como: o “que é o PIBID, para mim? ”, ativaram a reflexão sobre a formação docente, ponderando acerca das relações que antecedem a entrada na Universidade ou a escolha da profissão docente. E, objetivando elaborar explicações para si próprios, revisitam suas experiências de vida, significando suas escolhas, interdições e alianças, constituintes das trilhas percorridas para arquitetar seus múltiplos processos formativos (CATANI e VICENTINI, 2002, p. 149), impactados por negociação de

sentidos derivadas de ações que possibilitam “...promover um diálogo entre o passado e o presente...” (CATANI e VICENTINI, 2002, p. 161).

4.2.4. Implicações do PIBID na aprendizagem da docência

Conforme prenunciado nas seções anteriores, as narrativas compartilhadas pelas colaboradoras desta pesquisa evidenciaram as propriedades de qualificação e de teorização do vivido revelado em cada entrevista, pois, relacionaram os percursos pessoais de construção de aprendizagem da docência com as práticas sociais, afetadas pelos ritos sociais de entrada na profissão e de descobertas ligadas ao trabalho na escola, marcadamente vivenciadas na iniciação promovida no PIBID.

Para subsidiar a melhor compreensão, vale lembrar que em seus estudos, Delory-Momberger (2014), salienta o potencial das narrativas (auto)biográficas para o traçado de uma rede dinâmica de sistemas de interpretação das experiências, organizando-as em uma totalidade passível de construção de outra ordem mais profícua de significações; com esse entendimento, o sujeito interpreta para viver o autoconhecimento, para avaliar o seu entorno e, assim, operar sobre o real de forma transformadora, pois, ele se percebe no todo e nas partes e, sobretudo, na síntese - no devir, alvo de novas apropriações criativas e de oportunas (des)construções.

Desse modo, a aprendizagem da docência se revela pela hermenêutica dos acontecimentos narrados e pelas percepções contadas, a partir das cenas das histórias de vida das entrevistadas:

A Iniciação à Docência é a articulação entre a teoria e a prática. Quando eu entrei na UNEB, fazendo Pedagogia, eu via a teoria. O PIBID para mim é como se levantasse aqueles pilares necessários para dar essa sustentabilidade para montar essa estrutura dessa área profissional que eu ingressei. **Me ensinou** (grifo da pesquisadora) a lidar simultaneamente com a teoria e a prática; importante e tão necessária porque a gente pode planejar, pesquisar, tal, mas, tem que ensinar um pouco de prática. Não faz sentido se a gente não ‘por’ em prática toda teoria que a gente aprendeu (Estrela D’Alva).

[...] foi no PIBID que tive minha primeira experiência de entrar em uma escola na condição de professora e, sem dúvida, foi uma das experiências mais marcantes da minha formação. A partir daquele

momento, é como se a cada dia de aula ou observação na escola, o ser professora se desenvolvesse e afluísse um pouco mais, desde as noções de planejamento até a sensibilidade de perceber os avanços e dificuldade dos alunos (JAC).

Quando as entrevistadas teorizam sobre a aprendizagem da docência, elas optam por reflexões críticas acerca dos pressupostos que embasam a aprendizagem do fazer pedagógico, do pensar as relações didáticas na sala de aula e da garantia das condições para organizar o trabalho do professor. A reflexividade exposta se apoia em abordagens contextualizadas que superam leituras instrumentais e reducionistas sobre ‘o que precisa saber um professor?’, optando por reunir elementos estruturantes para uma compreensão multidimensional acerca da docência. Nesta caminhada, entrevistadas e pesquisadora são convidadas para a partilha de inquietações e de novas percepções. E, com os indícios evidenciados nas narrativas, se pode questionar: **que tipo de conhecimento é produzido quando se aprende a docência?**

De antemão que eu me recordo (pausa) assim, muito forte, como influência do PIBID: é a prática reflexiva e o trabalho colaborativo (Malu).

Eu devo muito ao PIBID, a formação que eu tenho hoje. O PIBID tem me proporcionado grandes benefícios e eu sei que isso é um ‘vir a ser contínuo’. Que muito daqui pra frente neste lado profissional, vou evoluir mais em função do que eu já passei, do que eu aprendi no PIBID. Devo muito ao PIBID, a formação que eu tenho hoje...foi uma coisa que tirou uma nuvem, desembacou uma imagem que eu tinha; foi uma experiência marcante e gratificante (Estrela D’Alva).

[...] essa questão de trazer a colaboração, as discussões dos textos, tudo isso é muito importante, porque a gente vê na verdade aí fora não há esse compromisso. É envolvimento mesmo do grupo. E no PIBID eu via isso, esse cuidado [...] (Sá).

Esse processo de teorização traduz organicidade e tensionamentos ao suscitar as indagações e concomitantemente, nas vozes das colaboradoras, apresentar elementos de dimensões reflexiva/formativa para problematizá-las, articulando saberes que se apoiam na valorização da aprendizagem das práticas como expressão privilegiada das aproximações teóricas sobre os fenômenos que afetam os sentidos dos sujeitos que escolhem a docência e a Escola como seu *locus*

de formação inicial e continuada. Ainda, nas vozes das entrevistadas são destacados como conhecimentos oriundos dos processos de ‘aprender a docência’: “perceber os avanços e dificuldades dos alunos”; experimentar as implicações da “prática reflexiva e do trabalho colaborativo na sala de aula”, pois, consideram que o preparar-se para a “docência envolve um vir a ser contínuo”.

Nessa perspectiva, os indícios obtidos nas narrativas sugerem outra indagação que atravessou todas as entrevistas de forma recorrente, pois, transitou nas vozes da pesquisadora e das colaboradoras: **Como o PIBID afeta a aprendizagem da docência?**

[...] eu atribuo ao PIBID, né!? ao tempo que levei no PIBID a melhor época de minha faculdade, foi o tempo que eu aprendi a pesquisar, aprendi o que é ensinar. Foi o tempo que eu consegui colocar em prática as minhas teorias, na verdade as minhas teorias não; as teorias, as teorias que eu aprendi na faculdade foram colocadas em prática a todo momento, a todo instante, todas as discussões do PIBID me fizeram muito bem, me enriqueceram bastante [...]” (Pimentinha)

[...] nós conseguimos apresentar em eventos dentro da própria Rede, pudemos palestrar, falar sobre nossa experiência, também, nesse trabalho que desenvolvemos em uma determinada escola. E, além disso, antes mesmo, logo que fui aprovada para entrar na Faculdade. O meu TCC foi sobre o PIBID e logo em seguida foi tido como prova de título, consegui ser contemplada na vaga do Reda, além disso, eu percebo que existe um interesse de minha coordenadora do PIBID tem interesse em eu ser futuramente uma supervisora, já que hoje eu tô professora efetiva da Rede Municipal de Salvador; então, isso quer dizer um ponto positivo em meu trabalho (Malu).

Embora existam essas dimensões e impactos no desenvolvimento profissional, compartilhados nos relatos, cabe lembrar que o PIBID foi concebido como política de formação para investir no desenvolvimento das capacidades para a docência a partir de vivências e estudos sobre a prática pedagógica, desde a iniciação profissional. A sua implementação, no entanto, deu relevo aos ruídos da comunicação existente entre a Universidade e a Escola, ficando evidente, por exemplo, que um Subprojeto não consegue atingir muitos agentes do contexto da Escola, assim como, não há bolsas de Iniciação à Docência para todos os universitários interessados em viver essa experiência de forma sistemática, vinculada ao PIBID.

Quanto a outras implicações acadêmicas e profissionais da participação no PIBID, as entrevistadas ressaltam as descobertas que influenciaram a entrada na profissão:

[...] fazia mediação no ambiente, utilizava o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), fazia escolha de textos, fazia problematização no AVA [...] (Hyde).

Outra coisa que eu levo em consideração é que o PIBID deixou influência na minha formação é a questão do trabalho colaborativo. Durante o PIBID, nós estudamos muito, nós pesquisamos muito sobre a questão do trabalho colaborativo e todas nossas ações eram compartilhadas; nossos materiais eram elaborados em conjunto, nunca estávamos sozinhos. Em todos os Eventos e Congressos estávamos sempre juntos, produção de artigos juntos, estudos juntos. Então, hoje na sala de aula eu não consigo me isolar de meus colegas. Eu sinto necessidade de compartilhar minha prática. Eu sinto necessidade de conhecer o trabalho de meus colegas e eu percebo que isso abrindo para que os colegas se aproximem de mim, que eu me aproxime mais deles (Malu).

De acordo com os relatos, o PIBID afetou em muitas perspectivas os processos de apropriação dos arcabouços: filosóficos, pedagógicos e sociais que embasam a aprendizagem da profissão. Nos excertos acima, as colaboradoras sublinham: fortalecimento da autoconfiança no processo formativo a partir da iniciação; o incentivo a investigar a própria prática pedagógica; a valorização da dimensão científica do trabalho que acontece na Escola; a compreensão do PIBID, também, como um empreendimento para o desenvolvimento e crescimento profissional, validando a assunção da autoria dos percursos de fundamentação tecnológica e teorimetodológica no enriquecimento do trabalho docente, além, da vivência de valores éticos, favorecendo as trocas entre os pares, ressignificando seus papéis no processo de profissionalização ao destacar a importância de compartilhar suas apropriações de formação no PIBID e, desse modo, convertendo-o em uma proposta de formação socialmente inspiradora para outros professores que já estão no contexto escolar há mais tempo.

Logo, quando a entrevistada, Malu, conta: “Eu sinto necessidade de compartilhar minha prática. Eu sinto necessidade de conhecer o trabalho de meus colegas [...]”, várias concepções subjacentes ao exercício da profissão docente se

revelam, permitindo inferências sobre a importância dos deslocamentos de papéis entre os pares e possibilitando aprendizagens transversais entre esses docentes da Escola. Desse modo, rompe-se com as hierarquizações sustentadas em critérios de mérito, antiguidade ou função na gestão escolar.

Esse posicionamento coloca a equipe docente em alinhamento para construção de conhecimento autoral, autônomo e com potencial crítico sobre a docência, seus sujeitos, conteúdos, tensões e relações, favorecendo a construção de uma **epistême**; um modo legítimo de conhecer a docência a partir da investigação sobre sua própria complexidade, dinâmica e identidade, visto que os integrantes desta equipe escolar passam a pesquisar, qualificar e compartilhar as aprendizagens construídas sobre a profissão. Portanto, assumindo outros papéis e possíveis interlocuções. Como analisam as colaboradoras, a seguir:

No PIBID, eu estou lidando com esta prática. Eu estou ali inserida no processo. Eu não tô só naquilo de ver e de ouvir. Eu estou participando. Eu estou sendo autora ali dentro. Eu estou agindo. Não tem como deixar Paulo Freire de lado. Eu estou sendo sujeito daquela história ali, também; nestas escolas por onde estou passando [...] (Estrela D'Alva).

[...] por isso que o PIBID é interessante porque já é uma oportunidade que este discente de Pedagogia tem, ou seja, este futuro pedagogo já estar na prática, relacionando teoria à prática, ou seja, a *práxis*, né? A *práxis* pedagógica (Sá).

Nessa perspectiva, aprender a docência implica autoavaliação no/do percurso da profissionalização do professor, revisões e buscas de novas interpretações para amadurecer por meio das alianças, das formas de interação, da reflexão crítica, e da produção das boas práticas, contudo, tornando-se sujeito inspirador, com capacidade de aprender na formação, considerando as singularidades de sua história de vida, assim como, das histórias de vida/formação de seus interlocutores, ampliando os sentidos que atribui à sua própria história.

As propriedades dessa teorização permitem, por exemplo, que a colaboradora Sá, estudante do Curso de Pedagogia que participou do PIBID como bolsista de ID, apesar de já acumular em sua história de vida/profissão, quinze anos de experiência como professora de crianças dos anos iniciais, revele sua constatação sobre a

importância da vivência da “*práxis* pedagógica” como aprendizagem inerente à docência, desvelando que a iniciação pode se constituir em um *a priori* lógico e, não, condição meramente cronológica para o ‘tornar-se docente’, posto que sua relevância se expressa no despertar implicado e intencional do profissional em formação, por conseguinte,

[...] se ainda custa a alguns professores liberar-se, totalmente, das práticas disciplinares, das certezas teóricas, da rigidez do método, da suspeita do poder da autoformação, as gerações que formos formando e as que serão por elas formadas caminham inelutavelmente em outra direção. E a elas compete pensar o alcance da autoformação, da autoanálise, do autoconhecimento, como forma de apropriação do poder e do saber posicionar-se de forma autônoma e emancipada no conhecimento que produzem no mundo, com os outros para uma vida melhor e instituições mais justas (PASSEGGI, 2015, p.13)

Portanto, de acordo com os indícios evocados pelas narrativas, o conhecimento decorrente da aprendizagem da docência ultrapassa os reducionismos aplicacionistas e utilitarista, caracterizados pela reunião de técnicas e de procedimentos no planejamento das aulas, destituídos de criticidade ou de capacidade autoformativa. Mas, constitui-se, sobretudo, de valores acentuadamente consistentes que elevam o ambiente da Escola ao *status* de ‘**comunidade aprendente**’, mediada por lógicas inclusivas, acessadas a partir da própria Escola, concebida como *locus* formativo e histórico, no qual se aprende a trabalhar juntos, a operar a colaboração socialmente implicada e a recriar as práticas, considerando e ressignificando os desafios que são silenciados pelos currículos vigentes, na Escola e nas Licenciaturas.

4.2.5. Sentidos construídos sobre o PIBID

Apoiada no campo da (auto)biografia, a presente pesquisa não pretende mensurações, categorizações ou hierarquização de saberes, ao contrário, sua opção teoricometodológica valoriza o que cada sujeito apresenta em sua fala, representando totalidades originais e singulares, apoiando-se na compreensão que

a interpretação da realidade consiste em movimento de historicidade e de resistência aos ditames dos cânones que enquadram o conhecimento acadêmico.

Nessa perspectiva, o pensamento de Bertaux (2010) ressalta o papel das narrativas de vida, também, como **dispositivos de formação**, tendo em vista que essas são porta-vozes de experiências que tem os sujeitos como centralidade, ao tempo que descrevem os contextos, emoções e estados em que foram forjadas, nas tramas comunicativas que os envolvem. Assim, os sentidos elaborados nas/sobre as vivências no PIBID traçam as regularidades e o inusitado das relações nas quais se configuraram:

Era uma relação de confiança; ela era Supervisora do PIBID e minha regente. Ela me deixava à vontade e eu captava algumas práticas dela. Na época, eu observava, fazia as minhas leituras. Eu ficava na sala dela e sentia uma certa acomodação. Sentia que ela tava meio que distante daquele processo; daquela busca constante [...] (Estrela D'Alva).

Ao se indagar: 'quais os sentidos emergem das narrativas sobre o PIBID acerca da docência?', com efeito, a maturidade do observador torna seu olhar mais seletivo, apto a reconhecer: contradições, não linearidades discursivas e distintas opções epistemológicas; por exemplo, ilustradas nas tensões esboçadas pela entrevistada ao descobrir que a professora que deveria ser sua orientadora e pela qual nutria uma relação de confiança, manifestava acerca do trabalho pedagógico: "...uma certa acomodação. Sentia que ela tava meio que distante daquele processo; daquela busca constante [...]" (Estrela D'Alva).

Assim, as vivências no PIBID expõem o sujeito às ambiguidades da formação e sinalizam que só pelo aprofundamento das relações com a Escola e com a apropriação dos pressupostos teórico/metodológicos, o sujeito terá subsídios para reconhecer que tipo de profissional pretende ser e, de forma solidária e crítica, se questionar: o que atingiu essa professora regente, diminuindo seu fôlego criativo, característico de início de carreira? Assim, como ensina a colaboradora Hyde, acerca de seu percurso no PIBID, quando fala: "aprendi que a gente não poderia observar o outro com nenhum preconceito, armada de nada [...]"; logo, 'o outro' pode ser autor de uma história de vida que nos humaniza; ao acolhê-la, sem julgamentos apressados, pois, só uma leitura crítica nos ajudará a não repeti-la.

O método (auto)biográfico (FERRAROTTI, 2014) possibilitou, por conseguinte, o reconhecimento dos sentidos elaborados pelas entrevistadas sobre suas experiências no PIBID, superando a fragilidade das leituras incidentais, pois, suas teorizações oferecem referenciais sólidos de interpretação do vivido com visão crítica e legitimidade.

Todavia, cabem os questionamentos: o que isso tem de relevante? O que isso tem de novo? E, emergem algumas considerações: mais do que ser novo ou velho, o que merece ser validado aqui consiste na implementação de um ‘desenho emergente’ de redes colaborativas de construção de sentidos, nas quais antigos atores ganharam visibilidade, a saber: os sujeitos da Escola e da Universidade, por meio de abordagens menos verticalizadas, delineadas a partir da valorização das memórias, das percepções e das histórias narradas pelos sujeitos:

[...] Eu vim aqui e na hora de me inscrever, meu marido até disse: - olhe, se você ficar com medo de tudo, nunca vai conseguir nada. Eu disse: - agora é pegar ou largar, então, eu me inscrevi e fui selecionada [...] aí eu senti a necessidade de me aprofundar, de me esforçar, de me interessar, disse: “-ninguém pode fazer isso por mim, só eu mesma que tenho que fazer isso por mim mesma; que tenho que fazer isso. E comecei a me preparar; a ir em busca daquele desejo mesmo, daquela preparação (Estrela D’Alva).

[...] **aprendi o profissional que queria ser e o profissional que eu não queria ser** (grifo da pesquisadora), eu aprendi, também, que não era fácil dar aula, que existe todo um contexto; quantas vezes eu ficava observando a aula dela (professora regente) e os meninos não queriam prestar atenção na aula [...] (Hyde)

As vivências narradas esboçam o reconhecimento de si no outro e o desconforto com as situações de alteridade: colocar-se no lugar desse outro – da criança ou da professora regente - gerando reflexões sobre a natureza da experiência biográfica:

“[...] as pesquisas realizadas sobre narrativas de formação revelam que o narrador, ao tomar consciência de incoerência e discordâncias em seu percurso profissional, enfrenta crises identitárias profundas [...] (PASSEGGI, 2010, p. 118)

A entrevistada Hyde chama atenção, ainda, no excerto acima, para algumas sinuosidades que compõem a prática docente, destacando que a ênfase na

diretividade atrai o professor para centralidade do processo, contribuindo efetivamente para a continuidade do modelo pautado na reprodução de conteúdos, árido de situações criativas ou reflexivas (SCHON, 2000). Ela observa, também, os obstáculos à dialogicidade; com ausência de cooperação ou investigação. Ademais, sem comunicação, a experiência em sala de aula torna-se impermeável à produção de novos sentidos emancipatórios, ficando condenada a operar por lógicas cumulativas, com práticas homogeneizantes e excludentes.

Vale lembrar, no entanto, que esses indícios revelam o amadurecimento do 'olhar' da entrevistada sobre sua imersão na sala de aula, ou seja, a qualidade de sua leitura de realidade, pois, evidencia suas críticas ao modelo vigente de ensino na escola, contudo, evita culpabilizar seus agentes por supostas limitações, incoerências ou não conformidades a modelos idealizados por ela, possivelmente, corroborados em sua formação na Licenciatura em Pedagogia.

Nessa perspectiva, as teorizações das participantes da pesquisa operam em articulação identitária com os estudos de Souza (2004; 2006; 2007 e 2008) quando eles abordam imprescindíveis subsídios contemporâneos para delinear as experiências de formação, reconhecendo como nuclear ao processo, nesta abordagem, o sujeito e suas estratégias de pensar, narrar e interpretar; pois, valoriza o sujeito em sua integridade pessoal, social, histórica e discursiva.

Desse modo, apoiando-se nas produções de Peters (1979), que explicam e defendem a 'educação como iniciação': pessoal, social e institucional, as elaborações derivadas das pesquisas de Souza (2004, 2007 e 2008) rompem com o caráter instrumental, empiricista e fragmentário das concepções hegemônicas de formação. Suas ideias validam a formação como dimensão estruturante do 'eu' e do 'profissional', conectando-as às experiências dos percursos de vida, que compõem as histórias singulares dos sujeitos do processo, alcançando e traduzindo, por meio das trocas simbólicas e materiais, as significações dos diversos coletivos: família, escola, sindicatos, grupos religiosos, dentre outros, acrescidos dos arranjos emergentes configurados por mídias digitais e mediados nas redes sociais.

Com esse emaranhado de relações, agentes e inquietações, Souza (2004; 2006) propõe a construção de novas trilhas autoformativas, em substituição aos modelos institucionalizados de formação pautados na transferência e reprodução de

informações que enfatizavam a promoção de práticas alienantes voltadas para a anulação social do conhecimento legítimo inerentes às distintas histórias de vida de cada sujeito.

Dessa forma, como sugere a voz da colaboradora de pesquisa: “[...] o PIBID reforçou isso para mim, mas eu já pensava assim [...]” (Júlia). Logo, a experiência tem, prioritariamente, a **função de ajudar o sujeito a lembrar de seus saberes**; pois, **pensar/sentir/agir** são inseparáveis, constituem uma totalidade e atuam como articuladores dos processos emancipatórios de biografização, explicitados nas narrativas de vida/formação (SOUZA, 2007 e 2008).

As experiências de formação são narradas pelo filtro da (des)construção de: crenças, valores e paradigmas, pois, estão marcadas pela capacidade permanente de apropriações analíticas do vivido e do sentido nos percursos pessoais e profissionais. Elas se expressam, por exemplo, nos ritos de aprendizagem da profissão docente, em situações de constituição identitária essencialmente relacionais no ambiente acadêmico, no espaço escolar e nas demais trocas formativas vivenciadas pelos sujeitos.

Ampliando essa discussão, as colaboradoras narraram sobre as aproximações entre docência e pesquisa, e tematizaram: “[...] muitas vezes você só pesquisa a prática do outro. E, a sua? ” (Júlia); questiona a colaboradora, Júlia, desta pesquisa, possibilitando inferências sobre pistas para superar as relações transmissivas em ‘sala de aula’ e como tornar a investigação acerca da prática docente como uma cultura que ultrapasse as propostas de um Subprojeto do PIBID, de Pedagogia.

Dessa maneira, atender a essas provocações significa superar uma cultura livresca de reprodução de informações e operar a partir do ‘ensino por pesquisa’. Este pressuposto desloca o professor para outras posições de ‘escuta’ e de participação na sistematização de informações, promovendo a descontinuidade das assimetrias que instituem o distanciamento entre os saberes dos estudantes, os conteúdos dos manuais didáticos e as produções acadêmicas:

[...] o PIBID de antemão, ele prepara a pessoa e orienta melhor... e a pessoa sabe quando agir, o que está certo, o que está errado e vai confirmando, vai fazendo suas análises através das críticas, também,

das tensões perpassadas ao longo desta caminhada e pessoa vai encontrando suas possibilidades (Estrela D'Alva).

O PIBID na minha vida é, foi espetacular e continua sendo... tanto é que estou com um aperto muito grande no coração de não conseguir continuar participando com vocês e de saber que tem uma possibilidade de acabar (Pimentinha).

Essas narrativas explicitam uma diversidade de impactos e sentidos elaborados a partir dos “fazeres no PIBID”, em suas emergências e transitoriedades. Todavia são confrontadas com os limites institucionais impostos aos seus propósitos sociais, acadêmicos e formativos; tendo em vista que o PIBID embora já tenha sido incorporado pela legislação educacional vigente como política de fluxo contínuo para formação de professores, seu objetivo de promover melhoria da qualidade da educação básica, a partir do investimento na formação inicial de professores ainda não encontrou lastro financeiro e político/pedagógico para sua implementação regular e ampliada em todo Brasil, situação agravada desde o segundo semestre de 2015, quando o referido Programa passou a sofrer ameaças institucionais de cortes e de redução de investimentos federais.

À vista disso, ao contarem suas cenas de vida e de formação (SOUZA, 2008) a partir do PIBID, as entrevistadas produziram conhecimento sobre essas teias de relações. Portanto, os sentidos em suas narrativas foram captados pela escuta “[...] ativa com recepção, disponibilidade interior e capacidade de deslocamento [...]” (FERRAROTTI, 2014, p. 34). Depreendeu-se, por meio dessas narrativas, as marcas dos ritos de iniciação: medos, angústias, perspectivas, frustrações...; assim, o próprio sujeito foi convidado a se perceber nos processos de (bio)descobertas e a se reconhecer em sua iniciação profissional: “o PIBID passou para mim que ser professor é algo sério” (Júlia).

Assim, de acordo com os indícios obtidos nas narrativas das colaboradoras desta pesquisa, **‘viver a iniciação profissional pressupõe assumir o lugar da pergunta’**; da busca de respostas, do desconfiar dos limites das teorias; do reconhecer o papel das trocas e dos desvelamentos que os aproximam da prática como uma construção humana e sociocultural.

Sem embargo, “[...] a pesquisa (auto)biográfica explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e *práxis* social [...]” (PASSEGGI, 2010, p. 111). Há uma ligação recorrente entre o sentir e o agir, mediados pelo inusitado da **iniciação** como acontecimento socialmente integrado por linguagens, currículos, tradições e por busca de transformações. A *práxis* social é sentida, narrada e (des)construída continuamente, pois, deriva do confronto, da participação e da crítica. “O PIBID pra mim é o primeiro passo para a gente ter uma docência mais consistente, dá possibilidade d’agente ter contato com a sala de aula, de uma forma assistida...” (Hyde).

[...] eu considero o PIBID, na verdade, um Programa que oferece uma formação continuada para o graduando de Pedagogia. Seria muito bom se todos tivessem essa oportunidade, mas, infelizmente não é possível. Então, é uma experiência muito relevante (Sá).

No PIBID dos meus sonhos, os bolsistas ganhariam um pouco mais, teriam mais recursos a sua disposição para execução das aulas. Teria mais recursos financeiros para eventos nas escolas, nos eventos de culminância de projetos, por exemplo (JAC).

Retorno ao PIBID como Supervisora: Isso é muito, mas muito gratificante e enriquecedor. Além de eu está voltando ao PIBID dentro de uma outra perspectiva com um outro olhar, não mais como bolsista, como estudante bolsista, e sim, como supervisora... (Malu).

[...] no PIBID,... a profa. coordenadora do Subprojeto e as pessoas me incentivaram a produzir e a escrever, a parar de ter medo da escrita, sabe? De se expor, pois, quando na verdade, quando você escreve, você se expõe...isso, na verdade que me chamou atenção a essa questão de saber como era a sala de aula, de ter a minha experiência...” (Júlia).

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), o ato de narrar permite ao sujeito recordar suas experiências, ampliar suas memórias, organizando sua forma de ver o mundo com novas explicações que integram acontecimentos e sensações. Ao abordar os sentidos evocados sobre o PIBID, a tríade: iniciação / formação / profissionalização docente atravessa as manifestações discursivas das entrevistadas, dando visibilidade a suas escolhas, práticas e reflexões.

Nos relatos consentidos pelas participantes, segundo Stephanou (2008), surgem indagações sobre a realidade vivida, considerando as lentes construídas na

participação no PIBID. Por elas foram percebidas nuances que validam a inserção no PIBID como vivência de “formação inicial” e de “formação continuada”, reconhecendo-o como tradutor de uma experiência singular e de um ‘lugar de sonhar’ que precisa ser valorizado para atrair “recursos para os projetos” de aprendizagem escolar e da profissão.

O PIBID, portanto, é narrado como lugar de experimentação, amadurecimento profissional e, especialmente, de promoção pessoal: “as pessoas me incentivaram a produzir e a escrever, a parar de ter medo da escrita, sabe? De me expor, pois, quando na verdade, quando você escreve, você se expõe...” (Júlia). Vale lembrar que esta colaboradora da Pesquisa, atualmente é mestranda em um Programa de Pós-Graduação da UNEB; ressaltando que, segundo suas narrativas, sua história de vida acadêmica foi afetada pelo PIBID, ajudando-a a sonhar, escrever seus sonhos e a delinear suas metas profissionais.

Assim, a participação no PIBID foi narrada como oportunidade de expressão, de aprender sobre si, de encontrar sua própria experiência pessoal e profissional no campo da Pedagogia (SERRANO, 2007), pois, a colaboradora quer mais, ela busca “saber como é a sala de aula” (Júlia).

Os sentidos obtidos através das narrativas (FERRAROTTI, 2014) possibilitaram, por conseguinte, o reconhecimento de (bio)descobertas elaboradas pelas participantes do PIBID ao realizarem triangulações de leituras, integrando tensionamentos que envolvem: o esperado, o efetivamente vivido e o processo em construção de mais orgânicas interpretações sobre a tríade iniciação / formação / profissionalização docente (PETERS, 1979; SOUZA, 2007).

4.2.6. Relações entre as práticas e a construção dos percursos profissionais

Neste estudo, ao se realizar uma leitura hermenêutica das narrativas, considerando que “[...] cada narração autobiográfica relata, num corte horizontal ou vertical, uma prática humana [...]” (FERRAROTTI, 2014, p. 70), os sentidos sobre as **práticas na sala de aula**, sobre as práticas inerentes ao “aprender a atuar” (Júlia),

emergem e se complementam em metamorfoses de arranjos de leituras da realidade que traduzem anseios dos sujeitos, momentos e cenas dos percursos formativos.

Ao refletir sobre os sentidos das práticas experimentadas nas atividades do Subprojeto do PIBID na Escola, a colaboradora destaca a relevância de “[...] você se perceber como professor, também; de pensar o que você faria para melhorar” (Hyde). Tendo em vista que no modelo do PIBID, os participantes, bolsistas de Iniciação à Docência, podem transversalizar seus saberes com os dos estudantes do Ensino Fundamental, com norteadores do currículo escolar, assim como, dialogar com concepções e experiências dos professores, da Escola e da Universidade.

“[...] aprendi que toda prática do professor está embasada na intencionalidade, mesmo sem ele perceber” (Hyde). Essa reflexividade marcará as futuras escolhas inerentes aos caminhos da construção da profissionalidade docente dos sujeitos em formação (RAMALHO et al., 2003), pois, agrega autonomia e politização, rompendo com a abordagem ingênua que reduz a percepção das práticas como exercícios neutros e acríticos. A colaboradora da pesquisa usa sua narrativa para teorizar sobre os pressupostos que embasam a organização do trabalho docente, fazendo a opção por aportes que consideram as contradições que afetam o delineamento de condições para atuação na Escola e suas implicações na construção dos percursos da profissão.

Diante disso, ao narrarem sobre as vivências no PIBID e as relações estabelecidas com a aprendizagem das práticas profissionais, as colaboradoras afirmam que:

[...] trouxe para minha vida uma experiência inigualável. Eu acredito que sem o PIBID na minha vida eu não seria a profissional que sou hoje. Eu não teria o olhar tão atento à pesquisa, à prática que eu tenho hoje. O PIBID mudou significativamente a minha vida neste sentido, no sentido profissional de fazer boas aulas, de planejar boas aulas, de executar boas aulas, pensar sobre as aulas dadas, refletir sobre estas aulas” (Pimentinha).

[...] com relação à sala de aula, perceber a dinâmica, saber que é diferente, de perceber, também, **a importância do professor ser pesquisador mesmo, pesquisador de sua prática e da prática do outro**, (grifo da pesquisadora) também, muitas vezes você só pesquisa a prática do outro. E, a sua? Se você estivesse em meu lugar, o que faria? O PIBID foi muito importante para mim e é até

hoje, por isso que eu tô quase um raio, assim, o PIBID me incentiva a escrever [...] (Júlia).

[...] eu hoje através do PIBID, eu ressalto que em mim tem uma **prática reflexiva** (grifo da pesquisadora) e que a todo instante o PIBID faz exatamente isso. No nosso grupo éramos levados a refletir sobre a nossa prática, éramos levados a refletir sobre o que a gente precisava fazer para melhorar os nossos pontos fortes e isso o PIBID ficou muito bem consistente em mim. Na minha prática, eu percebo muito, uma prática reflexiva que hoje eu consegui através do PIBID; apesar que eu considero que a prática tem que ser uma exigência para o fazer docente. Eu acho que isso deve partir de todo educador, todo professor, essa prática reflexiva [...] (Malu).

Essas narrativas são profícuas, pois, retratam, dão visibilidade aos sentidos elaborados na construção dos percursos profissionais e dão pistas sobre algumas razões para o ingresso, a permanência, a construção de distintas trilhas de aprendizagem e, também, dos desafios na/da profissão. Porquanto, muitos sujeitos abandonam um projeto socialmente implicado em educação (GATTI e BARRETO, 2009) por não conseguirem, sozinhos, realizar as travessias Universidade-Escola; conteúdo-forma; teoria-prática; ensino-aprendizagem; práticas profissionais conteudistas - ensino por projetos de investigação; heteroformação-formação-autoformação, dentre outros desafios que exigem diferente abordagem sobre a cultura de produção do conhecimento e de mobilidade multilateral entre as concepções, além de capacidade de problematização e de elaboração de sínteses propositivas.

No PIBID de meus sonhos, eu acredito que deve ter a necessidade sempre de novos conhecimentos, a formação continuada, a questão do professor reflexivo sempre, isso aí não pode faltar, pois, em sala de aula não cabe prática com pouca reflexão. A prática, ela tem que ser refletida a todo instante [...] (Malu).

As narrativas compartilhadas suscitaram a necessidade de criação de modos, mais significativos de mediar as situações de aprendizagem na escola, considerando subsídios alinhados com lógicas que contemplem a diversidade, no discurso e na compreensão das heterogeneidades que compõem as demandas e possibilidades dos atores e práticas, imersos no contraditório 'tecido social' contemporâneo. A

entrevistada alerta para a importância da criticidade e da opção por valores que associem inovação a mudanças contextualizadas.

As experiências de aprendizagem no PIBID, narradas pelas colaboradoras da pesquisa, resguardam para as **práticas** um *status* de componente estruturante das relações que envolvem a docência, sobretudo, seu papel formação docente:

[...] você vai lá, você observa, você faz um plano de aula, você começa a detalhar seu plano de aula de tal forma, de uma forma assim que não é só você colocar lá...; é fazer um plano de aula exequível: ‘- será que isso vai caber mesmo na sala de aula?’ [...] (Hyde).

[...] Eu destacaria, ser um professor/pesquisador. Você pesquisar sua própria prática, falar de você, falar sobre você, falar de sua identidade docente, acho que o PIBID é um construtor de identidade docente, é mais do que aquilo ‘- eu vou educar por amor’, mas vou educar porque eu quero aquilo, sabe, porque aquilo ali ‘é a minha praia’ [...] (Hyde).

[...] o tema que eu mais gostava de trabalhar era colaboração, eu gostava de trabalhar com a mediação, engraçado que com a *práxis*, eu nunca trabalhei muito, mas, foi no PIBID que eu descobri o que era *práxis*. Eu achava que *práxis* era só prática, porque, geralmente quando as pessoas falam de *práxis* pensam nisso; e, eu fui descobrir que a *práxis* é prática com a razão, com a reflexão, não é só você fazer. É você fazer; é você refletir, você voltar, você refazer, você rever o que não tá bom [...] (Júlia).

As convergências e afastamentos entre as narrativas dos sujeitos, com efeito, se consolidam pela reflexão, pelo exercício de olhar e, também, pelo contato com o ‘avesso’ de cada experiência na construção de teias de sentidos sobre o vivido. Em vista disso, as colaboradoras problematizam suas aprendizagens sobre as práticas e seus sentidos socialmente construídos: “[...] o professor pesquisador para mim é isso, professor que reflete; não fica parado só com o que aprendeu [...]” (Júlia)

A minha prática, o meu planejar, as minhas aulas, é procurar me colocar no lugar do outro. Paulo Freire fala muito isso, ‘procure passar para o outro lado, né?!’ É o exercício da empatia: sentir o que o outro está sentindo; falar aquilo que você gostaria de ouvir, fazer aquilo que você gostaria que fizesse para você [...] (Estrela D’Alva).

Os indícios emergentes dos relatos das colaboradoras carregam a legitimidade inerente ao conhecimento que deriva de sistematizações de quem vive

a experiência e está construindo um projeto de formação, considerando permanentes indagações. Em suas falas destacaram a aprendizagem da pesquisa e pela pesquisa (DEMO, 2000), ressaltando suas conexões com as práticas desenvolvidas na sala de aula: “fazer boas aulas, planejar boas aulas, executar boas aulas, pensar sobre as aulas dadas...” (Pimentinha).

Assim, os relatos das entrevistadas se complementam quando concebem a figura do “professor-pesquisador”, problematizando a relação entre processos de profissionalização e a capacidade do professor “pesquisar a sua prática; pesquisar a prática do outro”. As características dessa abordagem dão visibilidade a pressupostos subjacentes à construção dos percursos profissionais que se anunciam.

Merece, desse modo, especial atenção o ideário que combate práticas reprodutivistas, alienantes e de promoção de educação bancária (FREIRE, 1996). E, como reflexo desses tensionamentos, novas formas de inserção das práticas nos percursos profissionais se configuram, como ilustra o relato da colaboradora Estrela D’Alva:

Eu fiz uma aula inesquecível no PIBID, na semana da Consciência Negra. Eu criei uma aula: “Personalidades Negras do Passado, do Presente e do Futuro”. Nela, tratamos de Zumbi; Pelé; Mãe Estela; Obama e fizemos a culminância da aula com as fotos dos próprios estudantes da classe de 3º ano em que eu estava. Foi pura emoção! Eles se sentiram na/com a história em construção! Meninos e Meninas gritavam de alegria, de autoestima elevada! (Estrela D’Alva)

Essa narrativa explicita referenciais pautados em contextualização se opondo às práticas alienantes e conservadoras vigentes no modelo tradicional de ensino (GATTI e NUNES, 2009). Ainda no relato, os indícios desvelam outras simetrias nas escolhas de abordagens, conteúdos e metodologia, assentando-se em redes virtuosas de relações estabelecidas entre a professora e os estudantes. A condução traduz a relevância da pesquisa na preparação das aulas e na vivência das atitudes investigativas com os estudantes, valorizando outra diversidade de fontes não canônicas de informações, como aquelas pautadas nos registros da oralidade para subsidiar o debate em sala de aula.

Com essas sinalizações, as práticas são dissociadas das leituras reducionistas que as limitam a ações meramente espontaneístas ou instrumentais; alcançando, dessa forma, a reflexão sobre qual tipo de formação os currículos dos Cursos de Pedagogia (PIMENTA, 2005) estão priorizando na oferta e, sobretudo, o que se pode fazer na Escola e na Universidade, apesar deles, como narram a seguir, as entrevistadas:

As influências do PIBID, em mim, foram influências superpositivas mesmo; tanto sobre o meu profissionalismo, quanto sobre minha vida; eu só sei dizer que o PIBID abriu portas, me abriu possibilidades, além da pesquisa da prática em sala de aula, na escola por conta do PIBID; a influência do PIBID me fez perceber o que é ser pesquisador, o que pesquisar, o que é apresentar trabalhos, investigar de fato o que a gente quer, investigar nossa prática, então, então tudo isso me influenciou de fato [...] (Pimentinha).

[...] fui escrever minha carta de interesse e quando eu entrei no PIBID eu consegui, sabe (pausa) fazer essa lógica assim: poxa, não é tudo que leio que vou levar para a prática, mas, também, não é toda prática que é desperdiçada, nem toda teoria ela é polivalente, ou 'só teoria serve'. A gente conseguiu fazer bem esta relação; para mim identidade docente é isso: você conseguir fazer esta relação entre teoria e prática [...] (Hyde).

Os aspectos evidenciados no corpo discursivo tratam das apropriações que as entrevistadas realizaram, a partir da iniciação, reconhecendo a partir das vivências na Licenciatura, no Subprojeto do PIBID e em seus acervos de aprendizagem da profissão docente (NÓVOA e FINGER, 2014), os silenciamentos no percurso formativo e as fragilidades nas abordagens do campo acadêmico, assim como, descobriram novas formas de interpretar a realidade e atuar na produção e circulação de saberes, sustentando-se em valores de equidade, passando a atuar como agentes, autores e porta-vozes de suas próprias histórias (NÓVOA, 2002; SOUZA, 2006).

4.2.7. Críticas ao PIBID, considerando as vivências no Subprojeto do Curso de Pedagogia

As entrevistadas, sem embargo, expressaram inquietações, insatisfações e paixões ao esboçarem um olhar avaliativo acerca de suas vivências no Programa,

ficando evidente que ao pensar sobre o PIBID, a memória afetiva dos encontros formativos semanais, na Universidade, influenciou a construção das percepções acerca da proposta institucional, embora, o potencial desestabilizador e propositivo da crítica tenha sido preservado:

[...] valorizo o PIBID, não pelo fato dele estar vinculado a uma bolsa, mas, sim, pelo fato do PIBID estar vinculado a uma experiência diferente na Universidade, me deu outras possibilidades de vida [...]. (Júlia).

[...] o PIBID deveria ser pensado mais do que uma política de complementação de formação (Júlia).

Criticar de forma responsável envolve caracterização, comparação, julgamento com parâmetros éticos; consiste em uma construção formal, mais elaborada. Quando o sujeito critica, ele avalia, ele usa múltiplas referências e nesta pesquisa, a crítica à participação no PIBID e ao Programa em si, se revelou em várias perspectivas, por exemplo, nos excertos acima há destaques para o valor da “experiência diferente” na vida acadêmica e para o potencial do Programa como Política de Formação.

Depreende-se dos indícios desses excertos, na voz das entrevistadas, acentuada identificação com a proposta, o que pode apontar para insatisfação com a fragilidade das vivências curriculares de iniciação, no Curso de Licenciatura, fazendo-as recorrer ao PIBID como ‘formação de aplicação ou como ‘formação complementar’. Por meio das críticas ao PIBID se alcança, portanto, as Licenciaturas e as histórias individuais de formação dos sujeitos envolvidos, criando subsídios para o delineamento de distintas ordens de aprendizagem sobre os percursos, gerando aportes para a compreensão do vivido a partir das lentes de uma metaformação. Ou seja, uma preparação para o trabalho docente que se nutre da crítica propositiva acerca das nuances que sustentam a construção dos cruzamentos dos percursos formativos traçados a partir do PIBID.

Para atravessar a crítica com mais rigor e relacionar as contribuições das entrevistadas, se faz necessário lembrar que um dos principais objetivos do Programa consiste em “[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e

educação básica” (BRASIL, 2015, p.1); ademais, alimenta a expectativa de favorecer a participação dos licenciandos em experiências pedagógicas inovadoras, por meio de ações que articulam teoria e prática, dentre outros propósitos. No entanto, em que pese essas intenções, as entrevistadas sublinham:

[...] as críticas que tenho ao PIBID são as melhores possíveis. Eu não tenho uma crítica negativa de fato ao PIBID. Eu tenho, talvez, algumas críticas à Capes, a quem cabe subsidiar nossas viagens porque o recurso para viajar é muito pouco, desde quando nós somos estudantes e bolsistas, nossa bolsa é pequena. Eles deveriam estar abertos a custear essas viagens, as passagens, hospedagens porque a gente está indo ali em nome do PIBID. E, não é justo que a gente arque com tudo, além do intelectual, também, com o financeiro (Pimentinha).

No período que eu vivenciei o PIBID, que eu fiz parte do PIBID, no todo, no geral, a gente sentia necessidade de recursos financeiros que possibilitassem que desenvolvêssemos melhor o nosso trabalho, produzir os nossos materiais para utilizar em sala de aula, as pesquisas. Então, a gente percebeu que ficou muito a desejar a questão dos recursos financeiros. Hoje, eu não sei muito, mas, no meu período, posso falar com muita segurança que os recursos financeiros fizeram muita falta para desenvolver um trabalho ainda melhor. O grupo era empenhado, tínhamos sede de buscar, de estudar, de produzir artigos e elaborar materiais para a sala de aula, para as nossas práticas, mas, os recursos financeiros não conseguiam ajudar o nosso desejo de fazer algo maior; algo melhor[...] (Malu).

Minha única crítica que faço ao PIBID, é o fato de não disponibilizar de muitos recursos para dar suporte as aulas, como por exemplo, livros de literatura infantil, mapas, jogos educativos, que certamente poderiam ser um suporte muito bacana para as aulas. Acredito, que a falta destes recursos não está comprometendo o sucesso das aulas, no entendo poderiam ser aulas ainda melhores [...] (JAC).

[...] algumas pessoas criticam o PIBID. Eu vejo o PIBID como uma política pública [...], mas, tem gente que acha que o PIBID é uma forma de fazer com que a sala de aula continue medíocre. A gente não vai melhorar sem valorizar a formação de nossos professores. Vai ser como as cotas raciais, você não melhora a educação só com elas. Mas, algumas pessoas são a favor do PIBID porque é melhor fazer alguma coisa pela educação do que não fazer nada, eu sou a favor; o PIBID completa esta lacuna da iniciação à prática docente [...] Ele deve ficar! Para mim ele é um laboratório (Júlia).

Nas narrativas há recorrentes destaques para a insatisfação dos participantes com o limitado apoio institucional financeiro para participação em Eventos

Científicos; além do desconforto com o fato do PIBID possibilitar a profusão/publicização das mazelas e virtudes da Escola para além de seus muros, socializando as interdições, ausências e dificuldades com as quais a Escola tem convivido, em detrimento da sequência histórica da promoção de Programas e Políticas sazonais que sofrem solução de continuidade nas mudanças dos governos.

Assim, ao examinar a proposta do PIBID no âmbito das Políticas de Formação, o documento: “Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, publicado pela Fundação Carlos Chagas”, considera que só se pode discutir a formação de professores no Brasil, a partir de 2009, problematizando as características, as contribuições e os limites do Programa, pois,

[...] o PIBID é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras. De fato, nesse período ainda curto de sua existência, o PIBID já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores (GATTI et al, 2014, p. 5).

Nessa abordagem, despontam o valor histórico/formativo do PIBID, ampliando a discussão sobre: os riscos e vantagens da curricularização do Programa; das implicações das ações do PIBID sobre o desenvolvimento do Estágio Curricular nas Licenciaturas, com a fragilização deste último; além da iminência contumaz de redução de recursos financeiros, corte de bolsas e descaracterização da proposta inicial, implementada pela Capes.

Desse modo, o PIBID está longe de se constituir em uma solução milagrosa para os problemas educacionais brasileiros, no entanto, o impacto expressivo de sua ainda parcial capilarização agregou argumentos para que as Escolas e Universidades retomassem o debate sobre as Políticas de Formação no Brasil, tão necessário em um cenário de esvaziamentos das Licenciaturas presenciais, concomitante a uma multiplicidade de cursos aligeirados ofertados em profusão para integrar a formação do professor, já denunciados em fóruns e pesquisas educacionais na contemporaneidade (GATTI e BARRETO, 2009).

Outrossim, vale destacar as narrativas e teorizações das entrevistadas que se dedicaram a olhar ‘por dentro’ as relações interpessoais no Subprojeto do PIBID/Pedagogia, realizando críticas e proposições a partir dos bastidores do cotidiano formativo:

Em minhas críticas ao PIBID, a partir do Subprojeto, vejo como pontos a superar: a competitividade entre os membros do Subprojeto; aquele excesso de autoconfiança: o “eu sei”; “eu posso”. Para superar esses obstáculos, eu acho que deveríamos investir em mais convivência entre os membros; em fazer a UNEB valorizar cada um dos Subprojetos; e, por fim, ampliar o desenvolvimento do pensar solidário, mais humanizado (Estrela D’Alva).

[...] eu tô um pouco mais distante, mas, ainda vejo alguns conflitos, eu acho que esta questão da colaboração no PIBID, ela precisa ser mais trabalhada para que as pessoas entendam que a colaboração não vai ser só aquilo que vai acontecer na sala de aula, não, porque às vezes a gente estuda e pensa que a colaboração não está dentro do PIBID, não [...] (Júlia).

Essas contribuições exibem maturidade, autonomia e capacidade reflexiva das participantes, pois, operam realizando a ‘análise da análise’, a metanálise, acerca das especificidades dos saberes que podem ser construídos nos percursos profissionais, tais como: avaliar os processos, implicando-se na gestão do conhecimento e de novas atitudes frente ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, humanizando as trocas intelectuais e sociais entre os pares, na constituição colaborativa de mais eficazes redes de sociabilidades.

Os excertos das narrativas expõem a preocupação das entrevistadas com as temporárias tensões e interdições que exigem capacidade criativa e crítica para a gestão do referido Subprojeto, buscando elaborar soluções metainstitucionais para ultrapassar os limites formais da proposta politicoformativa do PIBID, desenhando muitas vezes, profícuas soluções e comprovadas produções, socializadas em publicações nos Eventos Científicos da Área de Formação de Professores, (ALMEIDA; et al, 2012; ALMEIDA, 2013; ALMEIDA, e LAGO, 2014).

Com essas injunções se considera que a iniciação à docência e a construção de percursos profissionais estão interligados por dispositivos formativos subjetivos, conceituais e sociopedagógicos, tornando as narrativas de vida e de formação (SOUZA, 2008), especialmente profícuas, neste estudo, para a produção de

significados, sínteses e proposições reflexivas acerca da formação docente (ANDRÉ, 2012), a partir da biografização propositiva de participantes do PIBID.

4.2.8. Impactos do PIBID no desenvolvimento profissional docente

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena - DCNFPB⁸, de 2002, já delineavam os conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional do professor, pois,

[...] além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência [...] (BRASIL, 2002, p. 44)

Desse modo, as DCNFPB (BRASIL, 2002) definem como conhecimentos imprescindíveis ao desenvolvimento profissional do professor, a ampliação de: cultura geral e profissional; conhecimento sobre: crianças, jovens e adultos; referências sobre as dimensões: cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino; conhecimento pedagógico; apropriações advindas da experiência; organização institucional da formação de professores; avaliação da formação de professores para a educação básica.

As DCNFPB (BRASIL, 2002) abordam a formação do professor como um processo de contínua aprendizagem da profissão, sendo que o **desenvolvimento profissional**, expressão destacada por André (2011) ao afirmar que a mesma vem aos poucos substituindo o termo 'formação continuada', é parte integrante de toda a carreira docente, tomando a Escola como *locus* de exercício e de transformação da profissão.

Em convergência com este debate, no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), a diretriz IX prevê a necessária “valorização dos (as) profissionais da educação” e o PIBID é apresentado pela Capes como política de formação para

⁸ PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. 51. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

fortalecer a Educação Básica ao investir na qualificação dos estudantes das Licenciaturas, apresentando-lhes a conhecimentos, ritos e paradoxos inerentes à profissão docente.

O PIBID, em sua proposta que estará vigente até 30 de junho de 2016, quando poderá sofrer reconfiguração radical, se propõe a oferecer mais do que oportunidades superficiais e descontínuas de iniciação profissional, pois, tem como um dos principais objetivos “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação [...]” (BRASIL, 2015, p.1), propiciando ambiência para elaboração de subsídios para a produção de conhecimento sobre a profissão.

Esse processo é colocado em análise pelos participantes do Subprojeto por meio de confrontos entre suas expectativas traçadas na Universidade e as representações sobre a Escola pública, compartilhadas durante as imersões didáticas, especialmente nas vivências das aulas com os estudantes do Ensino Fundamental, oportunidades de explicitação do contraditório e do fecundo na construção de referências, práticas e saberes necessários ao trabalho docente.

E, segundo a Proposta da Capes, nas vivências do Subprojeto do PIBID, os participantes precisam estar inseridos “[...] em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [...]” (BRASIL, 2015, p.1). Ademais, o alcance do PIBID pode envolver os professores em distintas fases de seus percursos de desenvolvimento na profissão, pois, ora as mediações do PIBID contemplam a formação inicial; ora atingem a formação continuada, tendo em vista que seu funcionamento visa conectar as produções de sujeitos em iniciação àquelas de quem já vive a profissão, na condição de regente da Escola Básica ou no papel de formador, nas Licenciaturas.

Ainda nessa problematização, um dos grandes desafios para articular as vivências no PIBID com o desenvolvimento profissional docente consiste na percepção que suas vantagens esbaram na necessária existência de vontade política para garantir sua continuidade e assegurar seu lugar como política de formação estruturante, especialmente porque as concepções que o sustenta exigem dialogicidade e abordagem investigativa (LAGO, 2016), atributos incompatíveis com

o caráter acidental ou assistemático de alguns Programas de Formação de Professores que foram implementados no Brasil e suspensos abruptamente, gerando impactos negativos para sujeitos e instituições envolvidas (MELLO, 2000). Considerando essas preocupações e as possíveis fragilidades epistemológicas de Programas que envolvem a qualificação para a docência, os estudos de Nóvoa (1992) destacam:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (p 11).

As limitações dos programas de formação evidenciam a necessidade de leituras mais articuladas e de delineamentos propositivos para subverter algumas dicotomias, como também, alterar a cultura de exercícios sazonais de investimento na docência.

Portanto, nesta direção, os achados obtidos por meio das narrativas sobre as ações no/do PIBID, nas Escolas e nas Licenciaturas poderiam servir de insumos para promover e incrementar novas políticas formativas com/para os sujeitos, na/para as instituições, Escola e Universidade. Isto posto, ao narrar sobre as injunções que atravessam seu desenvolvimento profissional, a colaboradora da pesquisa destaca:

[...] tenho o PIBID como um laboratório para o docente. Eu estava refletindo sobre isso no outro dia, sobre o que é PIBID, assim como, em outras profissões tem aquele momento de treinar sua prática, de você aprender atuar; como eu vejo o médico, ele lida com pessoas, aí ele tem que tomar cuidado, também, tem uma profissão de grande responsabilidade, o professor não pode sair despreparado para a sala de aula, então, o PIBID para mim, eu vejo ele como um laboratório, como a possibilidade de você melhorar sua prática, de se perceber enquanto professor, de você perceber a fala do outro, de você se perceber, como professor; também, o que você faria para melhorar (Júlia).

A entrevistada Júlia insiste em realçar em sua narrativa que “[...] o professor não pode sair despreparado para a sala de aula [...]”. Ao compartilhar sua angústia

com as implicações das fragilidades da formação para a boa realização do trabalho docente, torna-se porta-voz das inquietações de tantos outros sujeitos, invisibilizados na Escola, silenciados nas salas de professores ou solitários em seus percursos formativos no âmbito das Licenciaturas. Sua narrativa convoca o PIBID ao enraizamento nos debates sobre a docência em suas diversas temporalidades: início, desenvolvimento e consolidação da carreira.

Assim, o Programa é acionado em sua legitimidade como política de Estado e como estratégia de formação, colocando-se nas fronteiras ente a Escola e a Universidade, constituídas de muitas relações, escutas, críticas, demandas e perspectivas. Tendo em conta que para André (2012), o fato dos programas de iniciação à docência incluírem dispositivos que possibilitam assessoria, acompanhamento e qualificação das práticas pode influenciar os iniciantes e demais participantes na construção de uma cultura a favor de um “contínuo desenvolvimento profissional” com a busca pela inteireza politicopedagógica (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Como salientam as narrativas, “[...] ter contato com a sala de aula de forma mais assistida” (Hyde), por exemplo, aponta para questões: o que se aprende, de fato, na iniciação? Quais os saberes necessários ao desenvolvimento da docência? O que se esperar das trocas de experiências com profissionais mais experientes?

Contudo, faz-se necessário ressaltar que problematizar essas questões e investir na iniciação e no desenvolvimento profissional do professor para a realização da gestão dos processos de ensino/aprendizagem, implica o desconforto de dar relevo às condições materiais e simbólicas adversas, muitas vezes encontradas na Escola, assim como, denunciar as armadilhas e silenciamentos impostos pelos currículos hegemônicos, normativos de ênfase sexistas, conservadores e excludentes que orientam as práticas escolares; aspectos debatidos com recorrência por pesquisadores contemporâneos (CATANI e VICENTINI, 2002) e (SOUZA, 2006, 2007 e 2008).

Ao manifestar suas reflexões, as participantes da pesquisa descrevem, questionam e teorizam suas experiências de formação a partir de referenciais que ultrapassam os modos canônicos de perceber a formação docente, uma vez que ela é associada a elementos de interpretação e de autoria de quem narra sua própria história, rompendo com a concepção tradicional de formação - promovida de fora

para dentro: cursos, oficinas, treinamentos... (FIORENTINI e CRECCI, 2013), pois, neste caso, nasce da vivência de seus atores para compreender e transformar as relações formativas que ocorrem na Escola, porquanto, [...] formar-se é levar a sério a reversibilidade do trabalho de reflexão sobre si mesmo, realizado no processo de autobiografização [...] (PASSEGGI, 2010, p. 126). Assim, o sujeito conta, compreende e reconstrói os processos formativos de maneira crítica, tanto individualmente quanto nos coletivos, afetando continuamente as concepções construídas com os pares.

E, ainda refletindo sobre essas correlações, a entrevistada declara: “[...] acho que todo estudante de Licenciatura, porque é o que vai para a sala de aula mesmo, deveria ter o PIBID; um PIBID para participar, pois, a Academia, só ela não dá conta...” (Júlia). Portanto, a entrevistada aposta na relação Escola/Universidade, onde as práticas profissionais se inter cruzam e podem ser organizadas de forma intencional, sistematizada e rigorosa, aliando diferentes sujeitos em aprendizagens mais significativas e contextualizadas, nas quais a diversidade de interesses, os repertórios pessoais e os acervos coletivos podem dialogar com modos mais emancipatórios de ‘viver o currículo’:

Eu via que mesmo no jeito tradicional de ser dela, ela tava lá, explicando, mas, eu via a realidade dos meninos: ‘- eu não tenho caderno’; ‘- eu não tomo banho porque minha mãe não toma conta de mim’. Aí, ela ia passar o conteúdo, na realidade que o menino vivia (pausa) é bem complicado (Hyde).

A complexidade dos dilemas vividos pelos participantes do PIBID se acentua quando suas lentes expõem as fragilidades teórico/metodológicas dos agentes da Escola e da Universidade, gerando indagações: o que esperar das Licenciaturas? ou melhor; o que é necessário oferecer aos participantes do Programa que se propõe a pesquisar a realidade da Escola, dialogando com suas reais características para possibilitar a autoformação (PINEAU, 2012), qualificando sujeitos, processos e resultados?

No contexto deste debate, as narrativas dão visibilidade a alguns dilemas, indagações e dificuldades, desde o reconhecimento da necessidade de apoio institucional ao Subprojeto, como também, possibilitando o descortinar das

demandas por um alinhamento epistemológico que valorize o trabalho docente contextualizado, com ênfase colaborativa, unindo-se a subsídios que tomam as vozes e as histórias de vida/formação dos sujeitos como possíveis novos referenciais para nortear as reflexões acerca do desenvolvimento profissional.

Após o PIBID, eu participei de eventos; o PIBID possibilitou eu conseguir uma vaga em um concurso no Reda, principalmente para lecionar em escola pública. Dentro da Rede Municipal eu pude participar de Eventos, tive mais facilidade de articular as minhas ideias, em desenvolver projetos em escolas do município e que eu participei de trabalho colaborativo com outras colegas (Estrela D'Alva).

Considerando minhas vivências no PIBID, me sinto mais capacitada profissionalmente para atuar como professora. Para mim ser PIBIDiana foi extremamente relevante para a minha formação por conta das experiências que vive como bolsista de iniciação à docência. Agora, no 8º semestre da graduação em Pedagogia, percebo o quanto foi importante conhecer a dinâmica e cultura da escola como um todo, ou seja, o meu futuro espaço de trabalho. Visto que isso me proporcionou uma segurança maior de atuar na sala de aula. Além do contato com o ambiente escolar, o diálogo com as supervisoras e os demais profissionais que já atuam na escola, tem sido muito enriquecedor para a minha formação e aprimoramento profissional (JAC).

Cabe lembrar que as práticas profissionais são aprendidas socialmente e compreendem mais que a reunião de pessoas e dispositivos didáticos, envolvem relações identitárias que se agregam aos saberes organizados, dentro e fora, das tramas curriculares da escolarização e possibilitam que os sujeitos se reconheçam para além de seus conteúdos e abordagens.

Portanto, o PIBID, embora passível de críticas, pois, como política formativa isolada se revela insuficiente para celebrar uma contribuição para um trabalho mais emancipatório - fundado na criticidade para a formação de gerações capazes de questionar e transformar o real – possibilita a construção e publicização de novas referências sobre a formação, como essas problematizadas nas vozes das colaboradoras.

Sobre as contribuições do PIBID como experiência que permite ao sujeito encontrar razões para se 'tornar professor', as narrativas indicam a existência de aprendizagens profissionais que extrapolam a iniciação, pois, promovem

experiências de organização do ensino, condução do trabalho docente e detalhamento contextualizado de ações didáticas, revelando as teorias subjacentes às práticas e, sobretudo, debatendo subsídios para o futuro professor desenvolver a capacidade de pesquisar, criticar, narrar e ampliar as teorias.

[...] Eu continuo nesta perspectiva, procurando seguir a linha do PIBID, me orientando por ela, que eu sei que foi o que me deu embasamento, assim, necessário para eu tá sempre fazendo essa reflexão. Voltando a Izabel Alarcão entre a teoria e a prática, sempre refletindo sobre aquilo que eu posso melhorar (Estrela D'Alva).

Esse relato ainda suscita a possibilidade de se aprender pelas narrativas (BERTAUX, 2010) sobre os percursos dos sujeitos, pois, aprender pela experiência do outro é como se buscar um espelho, reconhecer-se e negar-se, no outro. Pois, embora, nele – espelho - se represente o seu reflexo, não o é, em essência; uma vez que, no jogo das diferenças é que se compõem as identidades e se modificam e transversalizam nos caminhos formativos.

Eu comecei a usufruir do PIBID enquanto eu era licencianda [...] As próprias orientações, aqueles textos trabalhados, que não foram poucos, abririam a visão do PIBIDiano, fez com que ele fosse além, ultrapassasse os limites da Universidade, a gente viu aquela possibilidade da gente ir além através das buscas, dos autores, aquela referências que 'levou' a gente a acreditar que a coisa não ia ficar por ali, ia bem além daquilo que a gente imaginava...então o PIBID me auxiliou muito para esse lado aí, nesse conhecimento, nessa amplitude de uma visão extensa e hoje continua isso...aí quando eu terminei a graduação, eu comecei a me preparar para concursos. Foi quando eu fui convocada para o Reda, lá em Lauro de Freitas e, também, fui selecionada para o Reda daqui de Salvador (Estrela D'Alva).

Assim, a proposta curricular vigente nas Licenciaturas passa a ser considerada como uma possível referência, e não a única, alternativa para a construção de realidades mais inclusivas e dialógicas sobre a docência; afetando processos, mentalidades e resultados que derivam das mediações, características de um almejado trabalho pedagógico implicado, consequente e criativo.

Dessa forma, a formação transcende, ocupando outros territórios e pode gerar muitas transformações no sujeito ao influenciar os pressupostos norteadores de seu desenvolvimento profissional, considerando outra qualidade de mediações,

como desafia a entrevistada: “[...] porque eu quero ver algum teórico dar uma aula a esses meninos do jeito que é [...]” (Hyde). Outra entrevistada, parte dessa provocação e relaciona o ‘ser profissional’ à capacidade de aprender sempre, considerando:

[...] tentativas, tentativas, aí se não der certo, você faz e você refaz, faz de novo; é o que a gente estuda no PIBID, né? De você praticar e refletir sobre sua prática, ver onde você errou, onde foi que você acertou... eu vejo o PIBID, assim, dessa forma, como uma possibilidade, [...] pois, a Academia, só ela não dá conta. E, a gente precisa desse Q a mais do PIBID. O PIBID é essencial porque você está tendo uma oportunidade única; você vai ser um profissional diferenciado [...] (Júlia).

Como as narrativas de vida/formação (SOUZA, 2008) possibilitam captar nuances da experiência biográfica (BERTAUX, 2010), os aspectos combinados nos excertos das falas das entrevistadas esboçaram as percepções críticas sobre algumas virtuosidades e limites do Programa, a partir das vivências das próprias autoras, a saber:

[...] desperta a necessidade de repensar sobre minhas ações em sala de aula: o antes, o durante, o planejamento, as ações, a prática em sala de aula, o depois. São esses momentos que eu percebo os aspectos positivos e o que eu preciso é melhorar. E isso eu busco sempre que é o resultado final, que é a aprendizagem significativa dos alunos. Eu não consigo dar uma aula e ir para casa sem pensar nessa aula. É o que, que um aluno ficou com dificuldade de aprender; qual é a forma mais fácil para ele aprender? O que eu preciso fazer para que ele consiga aprender? (Malu).

Eu acredito que seja incentivo até para os professores da Rede Básica porque os PIBIDianos são preparados para ir para aquele espaço; e eu acredito que muitos, muitos professores, eles são desafiados, também, a ter esse compromisso porque o PIBIDiano não vai para sala de aula despreparado, ele prepara sua aula (Sá).

Os indícios apreendidos nessas narrativas dão visibilidade a pressupostos e ações inerentes à construção de processos que levam ao desenvolvimento profissional docente, gerando novos referenciais e conhecimentos necessários à

atuação profissional implicada em um projeto de sociedade democrática, alicerçada em uma educação crítica:

[...] ‘todo suporte’ para mim é assim, vou falar como se estivesse no PIBID, é a orientação que a gente recebe; você vai fazer uma pesquisa e não é uma pesquisa qualquer; você vai pesquisar um autor, você vai falar sobre aquilo que você leu, você vai ser desafiado a colocar aquilo que você leu na prática. É, essa relação teoria e prática que o PIBID está subsidiando, de certa forma... você vai observar e comparar com aquilo que você convive em sala de ensino, com aquilo que você convive na academia [...] (Hyde).

As narrativas evidenciam a experimentação de princípios da ética profissional “você pensa, você observa a prática do outro, já vê o rascunho crítico do professor, mas se colocando no lugar dele, é mais do que você observar e falar mal do professor, da prática dele... [...]” (Hyde). Nesses termos, a colaboradora teoriza, filosofa, constrói hermenêuticas sobre o vivido, demonstra rigor e cumplicidade, compromisso e alteridade, revelando um olhar legítimo, autônomo e sensível sobre a prática do professor experiente; colocando-se como autora da formação e, também, autora do discurso sobre a formação, atribuindo sentido a sua formação e, especialmente, a si próprio (CHENÉ, p. 123)

Desse modo, as construções (auto)biográficas articulam processos memorialísticos, gerenciando as experiências em diferentes teias de sentidos, com seleções, ênfases e supressões de cenas do vivido, por isso, oportunizam elaboração de redes de compreensão que extrapolam os discursos institucionalizados ou as leituras fragmentadas de abordagem reducionista (CATANI e VICENTINI, 2002).

Ainda tratando das relações entre as Licenciaturas, a Formação Docente, o PIBID e o desenvolvimento profissional docente (GATTI e NUNES, 2009; ANDRÉ, 2012); ALMEIDA, 2013; FIORENTINI e CRECCI, 2013), se nota que emergem do corpo das narrativas, reflexões sobre as vivências de iniciação e de construção de carreira, alicerçadas pelo reconhecimento profissional:

O coordenador da CR Central disse: “- olhe pró Estrela D’Alva, vai ter concurso aqui em Salvador, se inscreva, viu! E eu entendi aquilo como um elogio. Ele me falou assim: “- Só espero que você não mude, que você não mude sua postura (emoção com choro – ofereci

água) ... depois dessa fala dele eu pude perceber o quanto é gratificante pra gente, todos que fazem parte do processo. O maior beneficiado é a pessoa: eu tá ali me sentindo realizada, confirmando que realmente não se está na área errada, que se escolheu o caminho certo, apesar das críticas que o professor recebe por aí a fora, que para uns dizem que ganham bem; que professor não faz nada, que professor tem muita folga, muito feriado, mas, ele é altamente recompensado, por isso, independente desses percalços todos, que sempre acontecerão, que sempre acontecem, que hoje eles reforçam ainda mais com o nível em que a sociedade se encontra com alto nível de violência, a gente já percebe isso desde os pequeninhos [...] (Estrela D'Alva).

Por meio desse excerto de narrativa, o autobiógrafo representa para si fragmentos de sua vida, articulados por significações em uma totalidade estruturada com o qual relaciona os momentos de sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2014). Em sua eleição de sentidos, a autobiógrafa entrevistada, analisa: “[...] você não pode ser um profissional pela metade e o que você for fazer, principalmente na educação, eu falo na educação por que é minha realidade, você tem que fazer com compromisso [...]” (Júlia). Refletir sobre o desenvolvimento profissional docente pode, portanto, oferecer um novo sentido à formação: “[...] na matéria de Estágio eu via quanto eu era tradicional, da forma que me ensinaram, era a forma que eu tentava ensinar aos meninos[...].” (Hyde).

Ao narrar sobre etapas de sua formação, a entrevistada atribui densidade analítica às suas memórias, reconhece contradições em suas práticas, categoriza suas concepções e gera condições para investimentos em novos aportes epistemológicos para orientar seu trabalho profissional, visto que, suas convicções sofreram deslocamentos propiciadores de novas elaborações.

As evidências discursivas das narrativas das entrevistadas validam as práticas como campo e contexto de investigação, rompendo com as bases instrumentais de formação do professor e de concepção do trabalho docente. Visitar sua própria experiência e pelas narrativas possibilita confrontos de concepções e a superação de modelos pautados em práticas pedagógicas descontextualizadas: “[...] eu fui descobrir que a *práxis* é prática com a razão, com a reflexão, não é só você fazer. É você fazer; é você refletir, você voltar, você refazer, você rever o que não tá bom” (Júlia).

É a possibilidade de construção de uma nova cultura, oposta aos ditames da racionalidade técnica, substituindo-a por lógicas comunicativas, investigativas e problematizadora, nas quais sujeito e conhecimento são inconclusos e operam com singularidades, contradições e sínteses.

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), o sujeito amplia os sentidos ao buscar explicações sobre o vivido, recordando-o, dando-lhe uma sequência, uma ordenação individual que possibilitam reedições e superações de dramas, reelaborando percepções, pois, ao evocar a experiência, o autor se permite realizar travessias de formação, pessoal e profissional, compreendendo que o desenvolvimento profissional docente é contínuo, não linear e com potencial emancipatório, desde que submetido ao contraditório, a revisões e contextualizações necessárias à superação de uma percepção ingênua e pragmatista sobre a realidade.

**V. NARRATIVAS DE INICIAÇÃO E FORMAÇÃO:
construção de uma ‘epistemologia
da aprendizagem da docência’**

*“[...] a memória se recusa a ser uma
dentre tantas versões do passado [...]”*

(MIA COUTO, 2014)

A presente pesquisa denominada: *“Iniciação à Docência e Construção de Percursos Profissionais de Participantes do PIBID: narrativas e práticas”* foi desenvolvida e norteadada pelos aportes teórico-metodológicos do campo de investigação (auto)biográfica, tomando as narrativas de vida e formação, obtidas por meio de entrevistas narrativas, como dispositivos de recolha de dados e de interpretação das manifestações relatadas pelas sete participantes da investigação, integrantes do PIBID/Pedagogia/UNEB.

Esta tese é resultado da organização sistemática dessas evidências, interpretações e produção de sentidos que as colaboradoras do estudo compartilharam acerca das implicações de suas vivências como participantes do Subprojeto do PIBID/Pedagogia em seus percursos de vida e de formação profissional.

Para realizar uma reflexão acerca dos achados, descobertas e conhecimentos construídos a partir desta pesquisa, vale lembrar sua questão orientadora: *Como egressos do PIBID/Pedagogia/UNEB, narram sua participação no Programa, destacando as implicações em seus percursos profissionais?* Para responder a esta questão, o estudo foi desenvolvido, articulando suas distintas etapas, sujeitos procedimentos, processos e nuances qualitativas. E, dessas aproximações emergiram agrupamentos de sentidos que permitiram inferências, deslocamentos teóricos e subsídios para produção de novas sínteses sobre o vivido e contado pelas participantes.

Para o desenvolvimento do estudo, as narrativas foram abordadas tomando uma perspectiva hermenêutica, como orienta os aportes do campo da (auto)biografia que postulam sua validação como dispositivos de investigação e de formação, considerando que elas permitem acessar e valorizar a “singularidade de cada caso” (BERTAUX, 2010, p. 42) e, também, após a saturação dos cruzamentos de sentidos na pesquisa, potencializam novas formas de compreender um fenômeno, adquirindo, assim, um “um valor de generalidade” (BERTAUX, 2010, p. 42). Essa ideia permitiu reconhecer o intangível presente em diversos contextos formativos, representados e qualificados pelas elaborações discursivas das participantes da pesquisa.

Neste estudo, com a utilização das entrevistas narrativas foi possível conhecer nuances distintas e complementares sobre a realidade da formação docente: iniciação e profissionalização, vivenciadas a partir do Subprojeto PIBID/Pedagogia, referenciado neste trabalho; destacando um olhar descritivo e analítico sobre: escolhas, expectativas, tensões, dificuldades e aprendizagens específicas das etapas que compõem o percurso profissional das colaboradoras da pesquisa (ALMEIDA; SANTOS; LIMA e OLIVEIRA, 2012).

Assim, considerando que podemos ‘ler uma sociedade através das lentes de uma biografia’, a legitimidade dos achados desta pesquisa se evidencia, sobretudo, nas significações que os participantes atribuem à profissão docente, sugerindo, também, nas contradições reveladas, novas apropriações sobre o papel do PIBID frente à iniciação ao trabalho pedagógico, com impactos para os sujeitos e para as instituições envolvidas, tendo em vista que “[...] cada entrevista biográfica esconde tensões, conflitos, hierarquias [...]” (FERRAROTTI, 2014, p. 73).

Ao lembrar que esta pesquisa teve como objetivo geral “contextualizar relações estabelecidas entre participantes do PIBID e a construção de seus percursos profissionais como professores da Educação Básica, investigando os sentidos que atribuem às experiências de iniciação e aos processos formativos para a docência”, as revelações da investigação ofereceram pistas para a interpretação dos tensionamentos que envolvem o debate e a gestão de mecanismos de problematização do fenômeno denominado: “desqualificação docente” (GATTI e BARRETO, 2009), pauta recorrente nas agendas institucionais e nas vivências didático-formativa no PIBID.

Nessas discussões, a descaracterização do trabalho do professor, assim como, a precariedade imposta aos seus percursos pessoais e institucionais de formação afetam as concepções predominantes na organização das abordagens curriculares na Escola Básica, com desdobramentos em seus processos de construção do trabalho docente e da sua profissionalidade (RAMALHO et al, 2003).

A pesquisa, por conseguinte, propiciou uma singular aproximação entre os sujeitos e suas memórias de formação a partir e sobre o PIBID, possibilitando especial atenção ao papel da iniciação à docência na constituição dos percursos profissionais das participantes:

[...] o PIBID trouxe para minha vida uma experiência inigualável. Eu acredito que sem o PIBID na minha vida eu não seria a profissional que sou hoje. Eu não teria o olhar tão atento à pesquisa, à prática que eu tenho hoje. O PIBID mudou significativamente a minha vida neste sentido, no sentido profissional de fazer boas aulas, de planejar boas aulas, de executar boas aulas, pensar sobre as aulas dadas, refletir sobre estas aulas [...] (Pimentinha).

Essas e outras considerações sobre experiências formativas, narradas por participantes do PIBID, explicitaram uma rede de relações ativadas durante suas significações, traduzindo as dimensões subjetivas de constituição de uma identidade pessoal amadurecida, assim como, favorecendo a ampliação dinâmica da perspectiva de se perceber como profissional em contínua formação, ocupando trilhas não lineares e contraditórias no ‘tornar-se professora’ (PONTE, 2004).

Portanto, contribuições derivadas das reflexões das entrevistadas ajudaram a discutir as concepções de iniciação e de formação para a docência, relacionando a experiência no PIBID com as implicações concernentes à construção de percursos de vida e de profissão docente, um dos objetivos deste trabalho.

Assim, a relevância da pesquisa se assenta em dar visibilidade às teorizações compartilhadas pelos sujeitos; processo que se tornou possível após “caracterizar o PIBID, considerando-o como conjunto de ações, inserido na Política Nacional de Formação de Professores”, outro objetivo da pesquisa que contribuiu para nortear a discussão sobre os indícios das narrativas coletadas, como também, sobre os avanços e as inovações na construção de abordagens investigativas e reflexivas sobre/para a formação (SILVA et al., 2012).

A relação estabelecida com o PIBID, como proposta de política de formação, foi narrada como experiência que efetivamente acrescenta uma valoração da dimensão empírica da atuação docente e aparece nas falas associada à busca de suprimento para as lacunas epistemológicas impostas pelos currículos e abordagens da Licenciatura em Pedagogia (PIMENTA, 2005).

Outro aspecto que salta às narrativas consiste na constatação das entrevistadas sobre a intermitência do PIBID, enquanto política pública que pretende elevar a qualidade da Educação Básica ao investir no professor desde a sua formação nas Licenciaturas, sugerindo que se precisa ir além das aparências e da protocolar execução de políticas de Estado. Em consequência disso, levanta como

real desafio: transformar as ações e as políticas em cultura estruturante, traduzida em elos de interdependência comunicativa que articulem a formação docente (NÓVOA, 1992) em ambos os espaços formais: Escola e Universidade, bem como, em novos arranjos formativos mediados por tecnologias inteligentes, em AVA e nos contextos emergentes das lutas populares dos trabalhadores nos Movimentos Sociais.

As entrevistadas deixaram, também, como legado para a pesquisa as revelações sobre as fragilidades estruturais do PIBID para dar as respostas politicoformativas, consistentes e transformadoras, esperadas pelas Escolas e Licenciaturas, considerando o preconizado nas DCNFPB (2002), sustentando que a formação docente pode ser abordada como pressuposto para qualificar e fortalecer a Escola.

Nessa perspectiva, as narrativas explicitaram e denunciaram, com intensidade, o esvaziamento do papel de ‘articulador de currículos’, inerente à concepção inicial e, ainda vigente, do PIBID. Elas demonstraram o silenciamento acadêmico imposto ao PIBID, com repercussões na reprodução de assistemáticas ligações entre as dimensões: ensino, pesquisa e extensão. O impacto esperado na produção do conhecimento com a articulação do PIBID era assegurar a integração orgânica dessas dimensões pelos fios propositivos dos Subprojetos, afetando epistemologicamente as propostas curriculares das Licenciaturas e da Educação Básica.

Desse modo, outro achado da pesquisa se revela através do alargamento da compreensão acerca do potencial das narrativas (PASSEGGI, 2010), evidenciando-o, ora como dispositivo de pesquisa, ora como recurso de formação; por isso, contribuindo para esta investigação ao possibilitar, sobretudo, o acesso e a partilha de significações (SOUZA, 2008) que expõem nuances do frágil modelo de interlocução entre a Universidade e a Escola.

Além desses achados, as teorizações (PINEAU e Le GRAND, 2012) das colaboradoras da pesquisa possibilitaram reunir sentidos acerca de suas próprias histórias pessoais, com assunção de autoria reflexiva acerca de suas “memórias de experiências de escolarização”; “experiências de formação docente a partir da Escola”; “relações entre a participação no PIBID e a escolha da profissão docente”;

“implicações do PIBID na aprendizagem da docência”; “sentidos construídos sobre o PIBID”; “críticas ao PIBID, considerando as vivências no Subprojeto do Curso de Pedagogia”; como também, “impactos do PIBID no desenvolvimento profissional docente”.

Desse modo, suas elaborações evidenciam profícua capacidade interpretativa e de produção de conhecimento não enciclopédico sobre a ‘aprendizagem da docência’; pois, ao narrar-se na experiência docente, o sujeito constitui e explicita formas autorais de representar a realidade. Trata-se, portanto, de um campo legítimo de percepção, que ao apresentar-se fundado em criticidade torna-se, potencialmente, emancipatório, reverberando nos processos do sujeito compreender-se no mundo, assim como, nas relações derivadas dessas injunções, tecendo-as a partir de referenciais de ênfase (auto)biográfica.

A mencionada produção de sentidos, norteadas pelas hermenêuticas suscitadas nos processos de (auto)biografização das entrevistadas favoreceu, portanto, a organização de indícios que suscitaram o delineamento de novas indagações, com destaque para a que se ocupa com o tipo de conhecimento produzido nos percursos de aprendizagem da docência e sua relação com a iniciação profissional.

Ao tematizar essa indagação acerca das características do conhecimento resultante das referidas injunções, tomando em conta os indícios compartilhados nas narrativas das colaboradoras desta pesquisa, emergiram sistematizações que indicaram que ao biografizar sua experiência no PIBID, **o sujeito refletiu sobre os elementos evocados pela memória, fez escolhas, reelaborou e produziu conhecimento** sobre vários aspectos e dimensões que integram sua ligação subjetiva com a experiência narrada, deixando pistas sobre a relação entre sua participação no PIBID e a construção de seus percursos profissionais.

Esses aspectos elencados convergem, também, com as contribuições de Pineau (2014), pois, contextualizam os desafios inerentes à transição do paradigma da racionalidade técnica, da ciência aplicada, para o tempo da centralidade no ‘ato reflexivo’, no qual o sujeito reapropria-se de sua vida ao evocá-la, contá-la e projetá-la como dispositivo de insubmissão (bio)política.

Assim, o ato de narrar encerra uma força de autoconhecimento, de autoformação e de construção de uma identidade política, produzidos, predominantemente, por legítimas operações discursivas tendo como ponto de partida as histórias pessoais e suas relações.

Dessa forma, dentre as elaborações compartilhadas pelas entrevistadas por meio dos indícios das narrativas, algumas ocuparam suas memórias e discursos com mais reincidência, a saber: o conhecimento de si; concepção de escola; o papel das práticas; ideias sobre iniciação e formação, além dos sentidos atribuídos à construção de percursos profissionais.

Ao abordar o **conhecimento de si**, ao narrar o vivido, o sujeito ativa sua memória e formas peculiares de autoconhecimento, promovendo uma reorganização simbólica da experiência, permitindo a seleção de aspectos significativos e estruturantes dos episódios narrados (CATANI e VICENTINI, 2002). Esse esforço desloca o sujeito para reavaliar suas escolhas, atitudes e aprendizagens, contudo, ficando exposto ao desafio de reconhecer lacunas em seu processo de constituição pessoal, assim como, a qualidade das contribuições que se dispõe a oferecer nas trocas sociais.

Ao investir nesta dimensão mais estruturante e sutil do conhecimento, o professor em formação tende a valorizar sua história de vida, pois, passa a percebê-la em sua trama social, dinâmica e contraditória; gênese de sua autopercepção, subsídio para práticas sociais, fundadas na reflexão e na crítica, por isso, embasadas na contextualização.

No que concerne à concepção de escola, as narrativas revelaram evidências discursivas que a tomam como *locus* de prospecção de práticas, aprendizagens e sentidos (ALVES e GARCIA, 1999). Todavia, as lembranças de escolarização da infância, também, surgem como contraponto em relação às experiências adultas vivenciadas no PIBID ou em outros contextos formativos. A Escola é representada discursivamente como ambiente de aprendizagem sobre a profissão docente que demanda necessária aliança com a Universidade, por meio, da aproximação dos licenciandos e, sobretudo, com os currículos das Licenciaturas.

Nas narrativas, o conhecimento produzido sobre a Escola é dinâmico e rizomático, pois, dialoga com fontes clássicas, canônicas e contemporâneas,

además de, considerar a produção de significados de quem lá estuda, trabalha ou aprende a docência.

Nessa perspectiva, a Escola é concebida como espaço e dinâmica, resultados de ideias, ações e currículos, historicamente datados e atravessados por linguagens que delineiam as trilhas que produzem sua cultura multirreferencial, envolvendo as singularidades das aprendizagens da infância e das situações formativas que caracterizam as contradições dos percursos de formação docente (DOMINICE, 2002).

Quanto à *iniciação à docência*, as narrativas de formação das colaboradoras da pesquisa revelaram, por meio de seus indícios, que iniciação à docência remete a idiosincrasias em sua gênese, pois, traduzem condições lógicas, e não cronológicas, de começo de um percurso profissional. O perfil das participantes, em especial, de uma bolsista de ID que já tinha quinze anos de magistério nos anos iniciais conduziu a esta reflexão; tendo em vista que ela, apesar de já viver a docência, reivindicou o direito de '**iniciar** de forma assistida', tematizada, alicerçada em críticas às suas próprias concepções e práticas já conhecidas e testadas.

Desse modo, há uma compreensão de que existem aprendizagens de ritos, concepções e práticas específicas quando a iniciação adota uma perspectiva científica, pois, articula dimensões do sentir, fazer, analisar e contextualizar, tendo em vista seu caráter sociopolítico, articulado ao pedagógico e ao científico.

Nas percepções das entrevistadas, as *práticas* são produzidas nas relações sociais, carregam teorias e pressupostos filosóficos, pois, representam visão de homem, de sociedade e de conhecimento. Sua produção é predominantemente empírica norteada por arcabouços de conceitos que são superados ou ampliados por meio da experiência.

Nas contribuições das participantes desta pesquisa, as práticas foram associadas ao trabalho na Escola, em oposição ao vivido na Universidade que, segundo as entrevistadas, apresenta uma proposta muito incipiente de vivências das práticas, especialmente, das práticas pedagógicas. As falas das colaboradoras remeteram a, pelo menos, três tipos de práticas: reflexivas, colaborativas e investigativas (FIORENTINI e CRECCI, 2013). Nas descrições e tematizações das narrativas, as práticas reflexivas são associadas a situações que possibilitam a

crítica e os deslocamentos de posições analíticas sobre: o “fazer” do professor, a organização de seu trabalho e as interações com os demais sujeitos da/na Escola. A reflexividade é abordada pelas entrevistadas como o resultado da apreciação crítica sobre as experiências de aplicação dos conceitos e de toda a teoria acessada na formação acadêmica.

As práticas reflexivas contemplam, também, operar com indagações e contextualizações de procedimentos e estratégias, pressupõem criticidade e confronto entre o esperado e o vivido; revelam intencionalidade e usam os aportes da historicidade para interpretar gênese e implicações da experiência em si.

Por meio das vivências das práticas reflexivas, o sujeito aprende a realidade de forma multidimensional, tendo em vista que opera as práticas propriamente ditas, assim como, ele é levado a pensar sobre suas injunções, limites e repercussões, porque guarda em sua propriedade especial, o poder transformador de realidades e de consciências.

Sobre as práticas colaborativas, as entrevistadas revelaram a compreensão acerca do ‘aprender juntos’ (SENNETT, 2012), em experiências marcadas por simetrias, cumplicidade e cultura de corresponsabilidade. As práticas de colaboração emergem das falas como resultado dos processos formativos internos ao Subprojeto e que, segundo os relatos, extrapolaram as vivências e estudos na Universidade, alcançando as mediações com as crianças em sala de aula, na Escola, como também, acompanhando o perfil das egressas do PIBID nos percursos profissionais em espaços formais de trabalho.

A abordagem colaborativa das práticas se assenta em valores de respeito à diversidade e na prevalência de uma ótica de complementariedade de talentos, assim, os diferentes se fortalecem na perspectiva do diálogo e da aliança realizada no trabalho conjunto, implicando um compromisso de melhoria individual constante para tornar possível o crescimento no/com/do coletivo.

A vivência das práticas colaborativas pressupõe a ativação de arcabouço teórico-metodológico que considera relevante a cooperação transversal no processo de formação, onde os sujeitos afetam e são afetados durante todas as etapas de concepção, vivência e avaliação das práticas. Desse modo, priorizam aprendizagens de atitudes, conceitos e procedimentos vinculados ao desafio de tornar a Escola e a

sociedade lugares melhores para si viver, construindo relações sensíveis, implicadas e humanizadas (GATTI et al, 2014).

Quanto às práticas investigativas, as narrativas das entrevistadas assinalam uma compreensão que abarca a sistematização metódica dos estudos sobre conteúdo, forma, relações, contexto e injunções do trabalho docente, pois, concordam que “a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor” (BRASIL, 2002, p. 34)

As práticas investigativas aparecem nas falas das entrevistadas quando elas destacam sua importância para o investimento na formação do “professor pesquisador” nas Licenciaturas (DEMO, 2000) e na Escola, contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento do trabalho docente, destacando a possibilidade de qualificar as ações do professor, assim como, impactar em todo seu desenvolvimento profissional, pois, ao organizar suas propostas didáticas, dialogar com o currículo escolar e pensar a sala de aula e as possibilidades dos estudantes, novos modos de fazer, narrar e compartilhar podem ser delineados, possibilitando a geração de insumos para os debates e ampliação de literatura para o campo de estudo (FRANCO, 2008).

As teorizações das participantes da pesquisa produzem um conhecimento singular acerca da formação, pois, rompem com uma visão linear e instrumental sobre as experiências de formação e se propõem a uma reinvenção pessoal a partir da ressignificação de suas relações com a Escola e com o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

As entrevistadas tratam a formação, considerando-a como oportunidade de viver plenamente e de viver praticamente (PASSEGGI, 2010). Em suas construções de sentidos, a formação é intensa e marcada por escolhas; envolve preparar a “boa aula”, a “aula inesquecível” e reconhecer o “brilho nos olhos dos estudantes”, mas, sobretudo, depende de mudança de atitude, de superação de uma visão aplicacionista do trabalho docente, substituindo-a por uma “percepção reflexiva” (PASSEGGI, 2010) do processo de aprender a profissão docente. Nessa lógica, Chané (2014) advoga que “a formação se insere na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com sua problemática existencial” (p. 122). Logo, ‘formar-se’ é para dentro, para ativar a compressão acerca dos conteúdos,

paisagens, inquietações, interdições e segmentos que fazem das experiências formativas partes tão relevantes na composição das histórias de vida dos sujeitos.

Com esses pressupostos, a formação opera com a noção de sujeito que aprecia, contempla, desconfia, contextualiza e inventaria suas concepções e produções no mundo, colocando-se como autor de/em transição, pois, dialoga com os modos de pensar, fazer e sentir instituídos para desenvolver outros sentidos e possibilidades.

Nessa perspectiva, as narrativas das entrevistadas revelaram uma compreensão ampliada sobre formação, considerando-a como caminho não linear que aproxima teoria de empiria, na busca fecunda pelo delineamento de uma *práxis*, resultante da pesquisa, do rigor interpretativo e das rupturas com as lógicas que submetem o sujeito a aquiescer propostas institucionais vinculadas a políticas de formação marcadas por abordagens fundadas na racionalidade técnica e desprovidas de intenção emancipatória em sua implementação e posterior desenvolvimento.

O conhecimento produzido nas significações das entrevistadas acerca da formação, portanto, é dotado de historicidade e de opção politicopedagógica identificada com a causa contemporânea da Escola Pública, traduzindo as tensões e implicações que decorrem desses posicionamentos, associados às especificidades que integram cada história de vida e formação das colaboradoras da pesquisa.

Nesse âmbito, se depreende que a formação articula ações, ideias, sentidos, histórias pessoais e motivações para interpretar e transformar as aprendizagens sobre a profissão, articulando suas implicações na constituição de uma identidade docente de dimensões: social, política, histórica, educacional e epistemológica.

Assim, os processos formativos partem de sujeitos, se intensificam nas trocas qualificadas entre eles, nas mediações com arcabouços de memórias e de acervos teórico-práticos, impactando em currículos e instituições, desse modo, favorecendo um crescente modelo em espiral de mudanças, avanços, contradições e, possíveis, elaborações mais interdisciplinares, críticas e propositivas para alicerçar a atuação profissional do professor.

Ao narrarem suas experiências formativas no PIBID, especialmente, no que se refere aos **percursos profissionais**, as entrevistadas retomaram suas

concepções anteriores à entrada no referido Programa e as confrontaram com o vivido na interface Escola/Universidade, esboçando alguns paradoxos, frustrações e avanços em suas percepções revisitadas. Vale destacar, dessa maneira, que os processos de (auto)biografização contribuíram de forma singular, segundo as entrevistadas, na estruturação dessas modificações de percepções sobre os aspectos constituintes de seus singulares percursos profissionais.

Nessas narrativas, os indícios obtidos configuraram os percursos profissionais como sínteses reflexivas das aproximações estabelecidas entre o sujeito e o conhecimento sobre a docência; as referidas sínteses se traduzem em momentos formativos, institucionalizados ou não, integrantes da carreira profissional.

Ao narrarem suas histórias de formação, as entrevistadas promoveram involuntariamente uma reação de cumplicidade reflexiva com a minha história de mulher professora e pesquisadora em formação; fenômeno já previsto no campo das pesquisas (auto)biográficas, pois, os narradores reelaboram suas histórias ao recontarem suas experiências, afetando as histórias e o universo simbólico de/com quem compartilha suas impressões sobre o vivido (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Assim, o conhecimento produzido acerca dos percursos profissionais relacionou a profissão docente às vivências de pesquisas, estudos e intervenções organizados em projetos de aprendizagem e de formação, gerenciando as contribuições e interdições que caracterizam a comunicação entre os contextos da Escola e da Universidade, vividos pelas colaboradoras de pesquisa e pela pesquisadora.

Esse conhecimento se posiciona em convergência com o texto preconizado pelas DCNFPB (2002), no qual as relações de pesquisa-ação-reflexão (SCHÖN, 2000; PONTE, 2004) são estimuladas na composição dos percursos formativos e profissionais dos professores. Nessas relações, os sujeitos são desafiados a investigar e aperfeiçoarem suas concepções e práticas, qualificando suas escolhas de trajetória na profissão e beneficiando as mediações didáticas com os estudantes.

Os percursos profissionais, portanto, são (re)produzidos simbolicamente nas falas das entrevistadas, destacando em suas vivências as intrincadas relações caracterizadas pela não linearidade nos processos de aprendizagem da docência,

desvelando autorias, responsabilidades e condições para refinar essas vivências, transformando-as em possibilidades críticas e contextualizadas de investimento em autoformação.

Nesta perspectiva, o estudo favoreceu olhares transversais oriundos das interpretações sobre os sentidos desenvolvidos no PIBID e compartilhados pelas entrevistadas, sublinhando suas traduções acerca do alcance das experiências vividas no Programa e de suas implicações na educação política destas professoras em formação, impactando em outras ressignificações sobre as práticas sociais constituídas para manifestação de novas atitudes frente à realidade:

Neste momento, de tantas incertezas tenho aprendido que é um momento de muita luta; e tenho tido experiências formativas muito boas dentro e fora do âmbito escolar e acadêmico em ações de defesa ao PIBID. As mobilizações em defesa do PIBID têm sido momentos de formação, pois tenho a oportunidade de dialogar com outros PIBIDianos e com outros Subprojetos. Esses últimos dias em especial foram dias tensos e maravilhosos. Fui autora do 'Trote pelo PIBID na UNEB' e sinceramente nunca me imaginei fazendo algo do tipo; foram três dias de mobilizações muito intensos, mas muito produtivos, os resultados obtidos servem como incentivo para **continuar lutando e não desistir de acreditar em uma educação de qualidade** e, para isso, é necessária uma boa formação (JAC) (Grifo da pesquisadora).

O excerto acima comunica uma outra qualidade de apropriação desenvolvida no percurso profissional: a aprendizagem política na formação. A colaboradora estabelece relações, desvela seu trânsito interpretativo amadurecido sobre os pressupostos da 'construção da identidade profissional' docente, ademais, reconhece e revela autorespeito pelos seus modos autorias de participação política, ao se descobrir crítica e propositiva em suas mais recentes experiências conscientes de participação social (FREIRE, 1996).

Cabe salientar, que essa formação política não vem inserida nas propostas oficiais ou pacotes de formação para professores. Ela se constrói/construiu por meio de tensões que geraram nos participantes uma organização de força reativa às imposições e mudanças restritivas nas políticas educacionais, neste caso os participantes do PIBID, também, denominados afetuosamente como PIBIDianos, revelaram posicionamentos sociopolíticos de caráter progressista, impregnados de

pensamento crítico, por isso, optaram por se apresentarem como porta-vozes de suas próprias ideias sobre um projeto de sociedade e de educação.

Como essas vivências estão apartadas dos currículos das Licenciaturas, de ênfase prescritiva e conteudista, suas manifestações são ignoradas no contexto acadêmico de formação e desqualificadas como expressão da indissociabilidade na relação teoria/prática; sua força se revela, no entanto, por meio dos processos de (auto)biografização, elencando novos fundamentos estruturantes para a profissão docente:

[...] por conta das inúmeras contribuições do PIBID na minha formação acadêmica e profissional, considero como uma das principais razões de luta pela permanência do PIBID, a aproximação que este proporciona entre a universidade e a escola, ou seja, minha formação não se dá apenas no âmbito teórico, e sim articulado com as vivências na escola. A articulação entre o que é estudado na Universidade com a atuação prática na sala de aula tem sido o diferencial para a construção da minha identidade profissional docente. Mesmo sabendo que já estou prestes a sair do programa, lutarei e me mobilizarei o quanto for possível, pois acredito que todo estudante de licenciatura deveria ter a experiência de passar pelo PIBID (JAC).

Os fundamentos aqui tratados nasceram da assunção crítica do sujeito sobre a análise de seus próprios percursos de formação, promovendo outros diálogos, gestando indagações e se recusando a terceirizar as decisões sobre suas práticas profissionais. Assim, os processos de biografização podem ampliar perspectivas formativas que foram limitadas e uniformizadas nos currículos das Licenciaturas e reproduzidas nas Escolas.

Portanto, os processos de (auto)biografização podem promover significativa construção do conhecimento: de si, do percurso formativo e da escola; assim como, afetar propositivamente as relações do sujeito com o mundo do trabalho e as subjetividades do 'constituir-se docente', posto que, há uma reverberação de sentidos e saberes com potencial de indagação, transposição e emancipação para subsidiar as interpretações acerca da realidade e de suas possíveis mediações.

5.1 Como pensar uma epistemologia da aprendizagem da docência?

O compartilhamento dos aspectos já problematizados neste capítulo, inerentes à aprendizagem da docência, permitem embasar o pressuposto de que há uma teia de conhecimentos subjacentes ao processo do 'constituir-se profissional' nos caminhos da formação docente.

Há indícios, portanto, de acordo com as teorizações das colaboradoras de pesquisa, que ao apreender subsídios sobre a docência, o sujeito produz um conhecimento específico, compartilhado nas interações com outros sujeitos durante os percursos de profissionalização, revelando dimensões: sociais, históricas, científicas e afetivas, **nas fronteiras entre o vivido e o narrado, delineando o cenário propício para emergência/assunção de uma episteme, ou seja, de um conhecimento que se origina nos percursos de formação** (CATANI e VICENTINI, 2002; SOUZA, 2006, 2007, 2008; CONTRERAS, 2010).

Contudo, pensar uma epistemologia significa indagar como se produz essas teias que dão sustentação a determinado conhecimento, validando os sentidos produzidos pelos sujeitos nas distintas relações. Tomando como referência algumas contribuições de estudos filosóficos contemporâneos, a epistemologia é considerada:

[...] disciplina que toma por objeto não mais a ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 63).

Desse modo, abordar a possibilidade do reconhecimento de uma Epistemologia da Aprendizagem da Docência (EADoc) envolve articulação de conteúdos, interpretações e sentidos sobre a formação profissional: inicial e continuada, destacando os ritos de entrada na profissão e as opções que embasam práticas e teorizações necessárias ao desenvolvimento profissional.

Cabe salientar, neste estudo, a expressiva teorização das entrevistadas acerca da integração dinâmica dos processos de iniciação, formação e

profissionalização docente alicerçados no contínuo contraditório e tensionado das práticas profissionais em elaboração reflexiva.

Vale destacar que esse **devir** do ‘conhecimento sobre as apropriações necessárias ao tornar-se docente’ já atravessa os estudos e debates suscitados por Peters (1979), Catani (2001) e Souza (2004 e 2006), subsidiando o diálogo entre as teorizações propostas pelas entrevistadas, os achados da pesquisa e o delineamento de uma possível episteme sobre a ‘aprendizagem da docência’.

Ao se indagar, portanto, sobre o **tipo de conhecimento produzido quando se aprende a docência**, se considera que a fecundidade do vivido e do narrado é pertinente aos atributos que integram “as ciências em via de se fazerem” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 63); visto que se apresentam nas simultaneidades das revelações das narrativas das colaboradoras da pesquisa, emergências de significações sobre as experiências de aprendizagem acerca dos atributos, condições e especificidades das concepções e práticas docentes.

Para se constituir uma EADoc, os sujeitos passam à condição de autores, narrando contextos e mediações de sua própria existência, validando os encontros conjunturais delineados na Escola e provocando escolhas que impactam em aproximações reflexivas acerca de unidades de sentidos, tais como: relação professor/estudante; papel do professor na escola; tensões entre os rituais acadêmicos e o desenvolvimento das práticas profissionais; especificidades de linguagens e de experiências que compõem as práticas profissionais conhecidas e as características daquelas ainda desejadas, a serem construídas e nutridas para o devir da atuação profissional do docente.

Nesse contexto, no qual o sujeito teoriza e produz relações subjetivas com autoridade sobre suas experiências de vida/formação (SOUZA, 2006, 2007, 2008), fui instigada pelas minhas (bio)descobertas profissionais a construir novas alianças de aprendizagens compartilhadas: eu, as entrevistadas e os autores estudados. E, como destaca a colaboradora: “[...] você se perceber na fala do outro [...]” (Júlia), se origina dos processos de ‘narrar-se’ e ‘reinventar-se’, criando potencialidades pouco exploradas nas dinâmicas dos currículos vigentes, especialmente, nas Licenciaturas (GATTI; ANDRÉ et al., 2014).

A formação aparece, portanto, como experiência multifacetada que deriva da intencionalidade de vários sujeitos, rompendo com a circularidade dos determinismos sociais e históricos, tornando-os agentes de singularidade e de vivências de subjetividades pessoais e coletivas, por isso, ao compartilhar as experiências de (auto)biografização, me reconheço como aprendente neste processo formativo.

Com esses pressupostos, os resultados desta investigação indicam que os modos de elaborar o conhecimento a partir das vivências de produção de narrativas são favoráveis a subsidiar a produção de uma EADoc, tendo em vista que as revelações das sete participantes desta pesquisa exibiram muitas especificidades, mas, por outro lado, também, convergências e complementariedades sobre as experiências compartilhadas de iniciação e formação, indicando uma complexidade nesta produção.

E, ainda, como alerta Bertaux (2010, p. 104) “[...] é preciso concentrar também a atenção sobre os pontos da narrativa, onde eles se entrecruzam, pois, se vê aí como se articulam e mesmo se opõem a lógicas *a priori* independentes”. Por uma EADoc, o ato de narrar devolve ao sujeito o seu lugar de legítimo porta-voz de sua própria história, de autor de sistematizações de percepções sobre suas próprias experiências e daquelas construídas nas relações e cruzamentos com as vivências de outros sujeitos. Neste ponto, o que se constrói é mais denso do que um elenco homogêneo de informações e prescrições contidas em manuais, pois, pelas narrativas se entrecruzam os sentidos particulares evocados sobre a experiência, as memórias particulares acerca do vivido e as sistematizações oriundas dos contatos com narrativas de outros sujeitos, além das agregações, fruto de suas imersões conceituais e relacionais nos processos de iniciação/formação/profissionalização docente.

As narrativas como dispositivos de formação, portanto, permitem construções a partir do contraditório das relações, instaurando uma lógica metacognitiva, na qual o sujeito aprende sobre sua história quando se (auto)biografa, produzindo um conhecimento sobre si, para si e com o outro (SOUZA, 2006), contudo, essa tríade afeta os modos de produzir conhecimento, sinalizando pistas para construção dessa **nova episteme**.

Assim, pensar a docência, considerando essa abordagem, reposiciona o sujeito frente às suas memórias de iniciação, formação e de profissionalização, pois, no âmbito do desenvolvimento profissional, as trocas e as produções compõem as trilhas de sua carreira docente, construídas para além de uma cultura livresca ou instrumental.

Uma das possíveis formas de sustentar e dar profusão à realidade de uma EADoc será transformar as ações propostas nos Subprojetos do PIBID em contexto gerador para criação de “comunidades investigativas” (FIORENTINI e CRECCI, 2013), promotoras de novos arranjos de gestão para as relações de produção e circulação do conhecimento, ademais, potencializando contextos favoráveis para a promoção de soluções que promovam a exequibilidade nas soluções em prol do fortalecimento da formação, imersa nas possibilidades de superação de controvérsias e paradoxos:

[...] temos uma “clássica” dificuldade, a saber, o repasse de verba da escola que município de Salvador nunca assumiu. Fazer o que? Tendo em vista que o Subprojeto do DEDC I de Pedagogia unicamente trabalha com as escolas municipais... A solução foi recorrer à criatividade e colaboração de participantes bolsistas e não bolsistas. Fizemos rifas, arrecadamos valores, produzimos materiais. Mas, entendemos que esta não é a situação desejável... Dificuldades de espaço para encontros no próprio DEDC I sempre foi e ainda é uma Tônica vivida durante estes dois anos. Além de não termos espaços, não temos lugar adequado para guardar os materiais que conseguimos adquirir ao longo do biênio. Percebemos a fragilidade do compromisso do DEDC I ao assumir este programa. Outra dificuldade refere-se a precariedade de materiais específicos para o trabalho com crianças. Vale lembrar que, mesmo com situação de precariedade, as bolsistas se organizaram para apresentar suas aulas [...] (Relatório enviado para a Capes referente ao ano de 2014)

Ao qualificar as relações subjacentes aos paradoxos, como as incutidas nas revelações do excerto acima, o potencial de uma EADoc se expressa na multilateralidade das relações, pois, expõe de forma reflexiva os diversos modos de leitura das relações, as condições de aprendizagens necessárias para o exercício da profissão, assim como, tensiona os conhecimentos advindos destas experiências.

Pelas lentes de uma EADoc, a compreensão sobre a iniciação à docência e sobre as etapas da profissionalização se dá de forma multifacetada, uma vez que, os sujeitos operam sobre os desafios da aprendizagem, tecem interpretações e

superam a condição de ‘objeto’ das análises alheias ou de passividade frente suas próprias descobertas.

Desse modo, o investimento em uma Epistemologia da Aprendizagem da Docência – EADoc - implica um desvelamento do que se conhece sobre as tramas da formação, na Universidade e na Escola, ao produzir práticas sociais inerentes à docência vivida e passível de narração, problematizando as mediações desenvolvidas na sala de aula e atraindo para a centralidade do debate as produções e relações que configuram as práticas profissionais.

A construção da EADoc, deste ponto de vista, antecede a sala de aula, avança na iniciação, reverbera nos momentos de formação, amplia-se na produção de novas sínteses e indagações e se orienta, retomando a questão: **“o que se apreende quando se aprende a docência?”**, considerando os estudos de Peters (1979), Catani (2001) e Souza (2004 e 2006). Há a produção de um tipo de conhecimento não fragmentado, dotado de inteireza e plasticidade; ele nasce da valorização da sala de aula e das relações nela produzidas; relaciona contextos e admite a iniciação como descoberta (PETERS, 1979), atuação, produção de interpretações e vivência de autonomia.

Pensar do ponto de vista de uma EADoc pressupõe ativar a reflexão acerca dos modos de entrada na profissão, dos ritos de estudo e de leitura da realidade escolar, implicando se colocar como sujeito e aprender na escuta das proposições declaradas, como também, sobre aquelas silenciadas no currículo: valores, (pre)conceitos, ideologias, memórias e multirreferências. Por isso, investir em traduzi-las pode suscitar novos caminhos, produzindo subsídios para uma autoformação.

As vivências de uma EADoc oferecem renovadas perspectivas de reconhecimento dos sentidos construídos acerca dos percursos da formação e das escolhas pertinentes à profissionalização dos envolvidos, pois, com as relações estabelecidas de (auto)biografização, as hermenêuticas emergentes permitem rupturas epistemológicas, deslocando o professor, em formação, para centralidade intelectual de seu próprio caminho profissional, com assunção de responsabilidades sobre seus itinerários formativos, assim como, ressignificando as implicações com as aprendizagens dos estudantes, no contexto escolar.

A proposta de uma ruptura epistemológica reconfigura, dessa maneira, o papel do professor e seu lugar na formação, ele passa a pensar, decidir e investir em sua própria história profissional, superando as lógicas meramente transmissivas e homogeneizantes, ofertadas por meio de pacotes educacionais que secundarizam abordagens pautadas na democracia e equidade, restringindo a legitimação e a valorização de uma multiplicidade de fontes e de interlocuções na produção do conhecimento.

Com o delineamento de uma EADoc, cada sujeito passar a se autorizar na construção e validação de novos dispositivos de formação, utilizando liberdade para criar práticas emancipatórias e mais coerentes com a força explicitada nas formas de resistência à dominação encontradas na Escola, ajudando a torná-la, espaço vitalizado por leituras contextualizadas sobre a realidade. E, na Universidade, emergirão críticas às propostas curriculares da Licenciatura em Pedagogia, ativando posturas investigativas na construção de percursos interpretativos sobre as aprendizagens socioculturais tecidas para além de seus currículos.

Para essa ruptura acontecer, no entanto, os sujeitos são convidados a elaborar e explicitar renovadas concepções para implementar outros significados sobre relações de aprendizagem da profissão docente, visibilizadas pelos exercícios de (auto)biografização.

Assim, a formação é colocada na centralidade do percurso de constituição da profissionalidade e, por conseguinte, aprender a docência transcenderá o contexto das salas de aulas, universitárias ou da Educação Básica. Uma EADoc portanto, se construirá nos processos de apreender a intervir nas dinâmicas das políticas de formação, superando posições de apatia e contemplação, pois, construir a profissionalidade é de ‘dentro para fora’; sobretudo, quando o sujeito se recusa a ser depositário ou receptáculo (FREIRE, 1996) dos insumos canônicos, extrínsecos às suas vivências formativas, tomando para si a responsabilização pela condição de autor de suas buscas e questionamentos.

Esses sujeitos que anunciam uma EADoc relacionam aportes mais sensíveis e qualitativos para compreender os impactos das políticas de formação na constituição de identidades e práticas profissionais, articulando contribuições que nutrem inquietações propositivas para a valorização da carreira e a discussão sobre

as prioridades de gestão do financiamento das propostas oficiais de formação dos professores e para o fortalecimento da Escola.

Nesta nova possível construção Epistemológica, a iniciação ganha *status* de conjunto de experiências profícuas de hermenêuticas sobre o **'iniciar mediado'** (PETERS,1979), consciente, intencional e reflexivo no campo das práticas profissionais, pois, ao conduzir sua própria formação, valorizando-se e qualificando-se, o sujeito se prepara para questionar o modelo heteroformativo, de caráter assimétrico, (dis)funcional e tecnicista que impõe valores e modos cartesianos de compreensão da Escola e do trabalho pedagógico, induzindo à docilização de seus agentes, subtraindo-os do exercício cidadão e cognoscente de viver a mediação.

Apostar em uma EADoc implica, portanto, fortalecer uma cultura de processos formativos permanentes que opere, considerando as histórias dos sujeitos, seus interesses e percepções ativadas em sua subjetividade, qualificando-os internamente a um exercício contínuo de autoformação (PINEAU e LE GRAND, 2012) nas perspectivas pessoal e social, possibilitando incorporar qualidade às práticas profissionais da docência, oriundas dessas escolhas e papéis: intelectual, científico e social.

Viver uma EADoc possibilita, à vista disso, ir além desse conhecimento compartilhado na cultura da aprendizagem da docência e no desvelamento de ideias sobre o que realmente se constrói nesse percurso, implicando uma nova conexão entre o sujeito e sua realidade potencializada pela (auto)biografização (PASSEGGI, 2010), posto que esta representa um conjunto de possibilidades transformadoras, que aproxima e realinha o endógeno e exógeno, na intencionalidade das experiências formativas, influenciando sujeitos, relações, currículos e instituições.

5.2 Considerações ou como nos afeta o estudo: da formação à metaformação

O presente estudo se apresentou como uma oportunidade profícuas para a minha formação pessoal e profissional, suscitando em mim novas (bio)descobertas, ao percorrer caminhos teórico-metodológicos que me permitiram inusitadas

articulações de ideias e revelações sobre sujeitos e contextos em percursos de iniciação e profissionalização docente.

A pesquisa caracterizou o debate sobre PIBID como uma política nacional de formação docente, discutindo seus impactos e tensionamentos na construção de percursos profissionais de professores. Promoveu a reflexão acerca de percursos profissionais de professores, considerando as narrativas das participantes do PIBID, colaboradoras da pesquisa.

As leituras emergentes do estudo problematizaram a tríade: iniciação-formação-profissionalização, considerando saberes e descobertas reveladas pelas entrevistadas acerca de suas experiências de preparação para o trabalho na Escola, produzindo, socializando e ressignificando conteúdos em busca da valorização da organização e da gestão do processo de ensino/aprendizagem encaminhado de forma desafiadora para todos os envolvidos, na sala de aula da Educação Básica e nos momentos formativos na Universidade.

Viver as etapas desta investigação, também, permitiu uma abordagem dos percursos formativos, projetando a docência e respeitando os indícios das revelações realizadas pelas entrevistadas. Na riqueza de suas vozes, inferências, sínteses, implicações e resistência foram demonstradas outras nuances sobre o papel da formação, ademais, ao tratar das narrativas pude experimentar sua dimensão formativa, onde aprendi sobre minha própria caminhada profissional, em construção.

A pesquisa permitiu que eu vivesse distintos encontros, especialmente com minha própria história de aprendiz da profissão, de mediadora de processos formativos, assim como, encontro com o outro, autor de tantos outros percursos de formação. Além disso, vale destacar, os singulares encontros com vozes, referências e modos de produzir conhecimento no campo da pesquisa (Auto)biográfica que me permitiram perceber explicitadas nuances subjacentes aos processos de outras experiências nas falas das entrevistadas.

Para os autores estudados, sobretudo, Bertaux (2010) e Ferrarotti (2014), a pesquisa pode constituir-se em 'uma possibilidade de autodesenvolvimento', por certo, pesquisar compreende um movimento de apropriação do trabalho autoral na docência: revisado, rigoroso, artesanal e exigente; ampliando a relevância do

investimento plural nas capacidades e saberes necessários ao profissional, para o exercício da profissão.

Portanto, ao ouvir as narrativas procurei aprender, com seus indícios, a ser melhor professora e a relacionar minhas memórias profissionais com as realidades contadas pelos sujeitos, me permitindo afetar pelo processo neste percurso de estudo doutoral, vivenciando os tensionamentos existentes nas mediações subjetivas entre a experiência vivida - “bruta” - e a sua narrativa (BERTAUX, 2010).

E, tendo em vista essa abordagem, refleti sobre minha ‘própria prática’, teorizando sobre os percursos de aprendizagens pessoais e de como eles alcançam os meus estudantes. Nesta perspectiva, pelo tipo de estudo escolhido, (auto)biográfico, vivenciei questionamentos, encharcados de memórias e de ‘futuros’, de possibilidades e de críticas ascendentes, visto que “[...] na narrativa de vida...forma oral e, ... forma dialógica, o sujeito é convidado ... a considerar suas experiências passadas através de um filtro” (BERTAUX, 2010, p. 49).

Estar nesta pesquisa me possibilitou viver um processo de “vir a ser” profissional constante, impregnando de novos sentidos o meu testemunho como pesquisadora em formação e em convergência com a fala da entrevistada, quando aborda suas necessidades formativas e suas aproximações com o PIBID:

[...] quando descobri o PIBID, quando eu entrei no grupo é que fui saber como era o que acontecia o PIBID de fato; aí foi onde eu me achei; onde me encontrei. Era isso que eu precisava. Era esta formação que estava faltando para eu ter coragem de assumir uma sala de aula (grifo da pesquisadora) (Malu).

E, eu conto: - era esta pesquisa que estava faltando para eu viver outras identidades, como professora e como pesquisadora, a partir de minhas memórias de formação e das indagações que emergiram, tendo como cenário, a sala de aula; pois, durante a pesquisa, filtros e lentes ampliaram desafios: humanizar relações, (des)construir obstáculos ou gestar novas formas de aprender, gerando a indagação: “Estaremos de que lado desse movimento? ”. Essa angústia que não pode ser calada, aguça minha coragem para novos estudos, acolhimentos, problematização, reinterpretação e transcendência sobre minhas fragilidades

teoricometodológicas, nas vivências dos distintos papéis no percurso de formação profissional.

Com base nessas inquietações, percebi que cada participante da pesquisa sinalizou um amadurecimento, uma transmutação do papel; apontando para rupturas em relação à condição de receptor de instruções e de orientações dos profissionais mais experientes, passando para a vivência da condição de ‘companheiros de jornada’, na Escola, na Universidade e na pesquisa.

Experimentei uma aliança com os colaboradores nos processos de tematização, interpretação, investigação e reposicionamento de parcerias para a construção conjunta de críticas às práticas instituídas, relacionando-as a uma necessária atitude propositiva frente à construção do conhecimento sobre a profissão docente.

Portanto, considero que esta pesquisa me habilita a viver outras ordens de produção de insumos para uma metaformação, caracterizada por ações, tais como: questionar os modelos já conhecidos, validar outros saberes, redefinir parâmetros de propostas para aprendizagem da/na profissão, reinterpretando as narrativas compartilhadas, pois, através delas

[...] podemos entender o espírito de uma época, apreender as significações que uma sociedade se deu por meio dos valores e finalidades dos homens que nelas viveram, é porque transpomos e estendemos para a vida humana universal o processo de compreensão de nossa própria vida (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 55).

Nesse sentido, as implicações sobre a aprendizagem da docência se configuraram pela opção de um *ethos* emancipatório para a compreensão do meu/nosso desenvolvimento profissional, articulando conteúdo, forma e valores na construção de novas lentes para interpretar a profissionalização.

Ao dinamizar a compreensão de minha própria vida (DELORY-MOMBERGER, 2014), fui convidada a refletir sobre os saberes necessários ao exercício da docência, descobrindo que as aprendizagens da profissão são construídas e reveladas no diálogo com a realidade. E, sobretudo, percebendo que elas são muito mais complexas e estratégicas do que podem oferecer as meras propostas instrumentais sobre metodologias ou sobre aparatos tecnológicos

alienantes, descolados das vivências operadas na Escola, na Universidade e em outros territórios férteis de cultura e saber.

A pesquisa me proporcionou, também, participação no debate acerca da aproximação intencional, científica e política entre a Universidade e Escola Básica, situando suas práticas, narrativas e abordagens didáticas, pois, aprendi com o PIBID pistas colaborativas sobre o “ser pesquisadora”, indagando-me: como mediar as minhas/nossas aprendizagens, nas trocas, leituras e arqueologias de experiências?

E, dessa forma, como avançar nas críticas ao Programa e ao que ele representa para as Políticas de Formação na contemporaneidade? As evidências indicaram as fragilidades iniciais da proposta e os riscos de acentuação de seu reducionismo, pois, acena-se um futuro de incertezas quanto ao formato das ações do PIBID, admitindo, por exemplo, a implantação de inserções pontuais de Bolsistas – ID na Escola Básica com a finalidade de desenvolver conduções aplicacionistas de situações didáticas para revisão e/ou “reforço escolar” para as crianças.

Assim, a história do PIBID expõe as intermitências impostas aos Programas de Formação que sofrem ameaças constantes de interrupções, cortes de recursos e mudanças no viés epistemológico. Mais do que essas revelações, as críticas ao processo desvelam a necessidade de implementação de Políticas de Estado que priorizem a validação das falas dos sujeitos, suas interpretações e formas de produção de riquezas e sentidos, pois, é notório que as implantações verticais de programas e afins não representam as necessidades e interesses da população, em especial, dos professores de espírito crítico que investem na formação.

Não obstante, às críticas ao Programa, ressalto as virtudes formativas do Subprojeto estudado nesta pesquisa, pois, segundo as narrativas das colaboradoras egressas, ele se constituiu em reconhecido *locus* de iniciação à docência (PETERS, 1979), com oportunidades investigativas, relacionais e de interlocução mediada pelo uso de tecnologias digitais.

As produções de sentidos compartilhadas formaram importante arcabouço interpretativo sobre as vivências e aprendizagens que, de acordo com as entrevistadas afetaram contundentemente suas escolhas e trilhas no desenvolvimento profissional (VICENTINNI et al, 2013).

A cultura de pesquisa e as possibilidades de atuação reflexiva impactaram na opção pela docência em cinco, das sete entrevistadas, que foram enfáticas ao ressaltarem que desenvolveram, no PIBID, aprendizagens que buscavam na Licenciatura em Pedagogia e não as encontrava.

Assim, a docência obteve a ênfase nas reflexões deste estudo, inaugurando uma compreensão revisitada em suas concepções, considerando seus tempos, processos, discursos, atores e práticas, frequentemente encobertos pelo desconhecimento, romantismo e, até preconceito, dos sujeitos envolvidos.

A iniciação à docência, a profissionalização do professor e a construção dos percursos formativos foram tomados como **práticas sociais estruturantes** e estruturadas a partir da realidade da Escola, das quais derivam condições e pressupostos para a construção de ideários e práticas de *metaformação*, onde eu me formo ao participar das mediações na formação de outros sujeitos, influenciando minhas e suas histórias de vida/formação.

Como perspectivas para ampliações e desdobramentos deste estudo, os cruzamentos de leituras e os indícios relacionados neste texto apontam as seguintes pistas para a continuidade da discussão, a saber: distinção entre as ações do PIBID e às especificidades do Estágio Curricular; potencial do PIBID para articulação entre as práticas de formação na Licenciatura e as práticas profissionais desenvolvidas na Escola; atributos e vantagens de seu caráter não curricular; propriedade integradora da relação Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade, dentre outras emergências que surgiram na discussão das unidades de sentidos produzidas nas narrativas das entrevistadas.

O devir, portanto, é construído nas relações históricas e, nele, Programas como o PIBID se tornarão desnecessários quando a Epistemologia da Aprendizagem da Docência - EADoc se tornar uma realidade, um dinâmico *locus* de metaformação, possibilitador de criação e ativação de *Redes de Formação Docente*, com horizontalização de autoridades autorais entre os sujeitos do processo: Crianças e Jovens - Estudantes da Escola Básica; Professores da Escola Básica, co-formadores dos universitários; Licenciandos e Professores Universitários, vivenciando a tessitura de legítimas políticas que traduzam as vozes e o 'vir a ser' de cada sujeito e dos coletivos que os envolve.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: Souza, E. C. de & ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 149-170.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização Docente e Identidade – a invenção de si. **Educação**, v.30, n. especial, out. 2007, p. 163-185.

AGAMBEN, Giorgio. **O Homem sem conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, M. do S. da C. e; SOUZA, E. C. de. Experiências leitoras na formação inicial de professores: reflexões sobre o PIBID. Revista Práxis Educacional, **Dossiê Temático: Prática Pedagógica**; PPGED/UESB. Vitória da Conquista-BA: jan/abr. 2016, v. 12, n. 21 p. 25-44.

ALMEIDA, M. do S. da C. e. Aprendendo o Trabalho Docente. In: **Anais... II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação**, 2014. Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. CIE: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Porto: Portugal, 2013, v. 1. p. 5393-5401.

ALMEIDA, M. do S. da C. e; LAGO, A. C. C. Iniciar, Formar e Inovar: experiências do PIBID no Curso de Pedagogia. **Anais. X SEMINARIO DE LA RED ESTRADO**. Universidade do Estado da Bahia. Salvador-Bahia-Brasil, 12 al 15 de agosto de 2014.

ALMEIDA, M. do S. da C. e; SANTOS, D. S.; LIMA, J. R.; OLIVEIRA, B. S. **Qualidade em Educação na Bahia**: a experiência do PIBID e o papel da mediação na interface universidade/Educação Básica. In: *Anais. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 2012, Campinas - SP. Anais. Didática e Práticas de Ensino: Compromisso com a Escola Pública, Laica, Gratuita e de Qualidade, 2012, p. 155-167.

ALVES, N. e GARCIA, R. L. (Orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP& A, 1999.

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). **Formação de Professores**,

Culturas: Desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-36.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan-abr 2012.

BABIN, Pierre, KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida:** a pesquisa e seus métodos. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallé. São Paulo /Natal: PAULUS/EDUFRN, 2010. (Coleção: 'Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação', Clássicos da História de Vida)

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352> Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 19 jan. 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **CAPES**. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Portal eletrônico da CAPES**. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/36-noticias/6447-novo-edital-do-PIBID-concede-72-mil-bolsas-e-inclui-alunos-do-prouni>, 2013. Acesso em: 20 agosto 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**, 2014. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPIBID> Acesso em: 19 março 2014.

_____. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc](http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc)>. Acesso em: 04 abril, 2013.

_____. **PNE**: Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso 2 dez. 2015.

BRASIL **Capes**. PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013. Disponível em: https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf Acesso em: 8 ago. 2015.

BRASIL. **Capes**. PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf> Acesso em: 15 abril 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - **PIBID**. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPIBID>. 2015. Acesso em: 19 julho 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – **PIBID/Relatórios**. Capes, 2015a. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPIBID/relatorios-e-dados>. Acesso: 13 ago. 2015.

BRASIL. Câmara de Deputados. **Decreto 7.219/2010**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html> Acesso em 09 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **TV Escola**. Programa Salto para o Futuro: Entrevista com Antonio Nóvoa, realizada em 13/09/2001, p. ? Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/antonio-novoa> Acesso em: 13 jan. 20016.

CATANI, D. B. A Didática como Iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A. D.; Ana Maria Pessoa CARVALHO. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001, p. 53-72.

CATANI, Denice Barbara e VICENTINI, Paula Perin. “Minha Vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professoras. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e CUNHA, Maria Tereza Santos. (Org.). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 149-166.

CHENÉ, Adèle. A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias. (Orgs.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. 2 ed. Natal: Edufrn, 2014, p. 121-132. (Série Clássicos das Histórias de Vida)

CONTRERAS, José y LARA, Nuria Pérez (Comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madri: Ediciones Morata, 2010.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LAROSSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editora Laertes, 1995, p. 11-59.

COUTO, Mia. Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro. **Conferência**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Fronteiras do Pensamento, Braskem; Porto Alegre: RS, em 28 agosto de 2014.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13vn3.pdf> Acesso: 03/03/2012.

DELORY-MOMBERGER, C. Fotobiografia e formação de si. Tradução: Zuleide Cavalcante Cardoso. In: Souza, E. C. de & ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 105-117.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. 2 ed. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, P. **L'Histoire de Vie comme Processus de Formation**. Paris: L'Harmattan, 2002.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio & FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010, p.81-95.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERRAROTTI, Franco. **História e Histórias de Vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução: Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FIORENTINI, Dário e CRECCI, Vanessa. **Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?** Form. Doc., Belo

Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 12 jan. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Universidade Católica de Santos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 34, n 1, p. 109-126. Janeiro/Abril, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 168 p. (Coleção Leitura).

GALVÃO, Cecília. **Professor: o início da prática profissional**. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A. e BARRETO, E.S.S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. e NUNES, M.M.R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das Licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ. Marli E. D. A.; GIMENES. Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014, p.120.

GOMES, L. R. Agir Comunicativo, Diálogo e Educação em Habermas. In: Pedro Goergen. (Org.). **Educação e Diálogo**. Maringá: EDUEM, 2010, v. 1, p. 55-82.

IMBERNÓN, F. **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf Acesso em: 20 fev. 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George (Editores). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

LAGO, A. C. C.; ALMEIDA, M. S. C. E; OLIVEIRA, J. S.. Entre a Universidade e a Escola: investigando o trabalho docente a partir da experiência do PIBID na licenciatura em pedagogia. In: **Anais**. I Encontro Luso-brasileiro sobre Trabalho Docente, Maceió-AL., 2011.

LAGO, A.C.C. Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), potencializando a práxis pedagógica. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; FIGUEREDO, Camila de Souza; SALES, Márcea Andrade (Org.). **Da Iniciação à Docência**: ressignificando a prática docente. Salvador, EDUNEB, 2016, p. 63 - 74.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, São Paulo, 2000, p. 98-110.

MELO NETO, João Cabral. Auto do Frade. In: **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/3916110>
Acesso em: 01 set. 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 1-27. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em jan. 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo Civilizatório”. In.: PASSEGGI, Maria da Conceição e SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Prefácio. In: PORTUGAL, Jussara Fraga e CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes (Org.). Salvador: EDUFBA, 2015, p. 9-15.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.) – **Educação e análise filosófica**. Trad. de Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães, São Paulo: Saraiva, 1979, p. 101/130.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de Vida**. Tradução: Carlos Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.

PINEAU, Gaston. A Autoformação no Decurso da Vida. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias. (Orgs.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. 2 ed. Natal: Edufrn, 2014, p. 91-109. (Série Clássicos das Histórias de Vida)

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico colaborativo: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**, 2007. /Disponível em: <http://WWW.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf> acesso em 01/03/2012

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PONTE, João Pedro da. **Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2004, n. 24, p. 37-42.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I., y GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios** Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SERRANO, J. A. **Hacer Pedagogia: sujetos, campo y contexto**. México: UPN, 2007.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, M. C. R.; LIMA, F. M. A e PAIVA, R. I. D. **Professores em Formação: a contribuição do PIBID para o graduando em Pedagogia**. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/8f14e45fceeaa167a5a36dedd4bea2543.pdf> Acesso em: 22 agosto, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59 - 74 In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, T.M., (Orgs.). **Memória e formação de professores** [on line]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf> Acesso: 15 jan. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, Identidades e Alteridade: Modos de Narração, Escritas de Si e Práticas de Formação na Pós-Graduação**. Revista Fórum Identidades; Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_I_ND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf Acesso em: 15 mar. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino e PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.) **Pesquisa (Auto) Biográfica, cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN. EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115750>>.

STEPHANOU, Maria. **Jogos de Memórias nas Esquinas dos Tempos: territórios e práticas de pesquisa (Auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil**. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, pp. 19-53.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VICENTINNI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino e PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica: questões de ensino formação**. Curitiba: CRV, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5 ed. Orgs.: Michael Cole et al, radução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

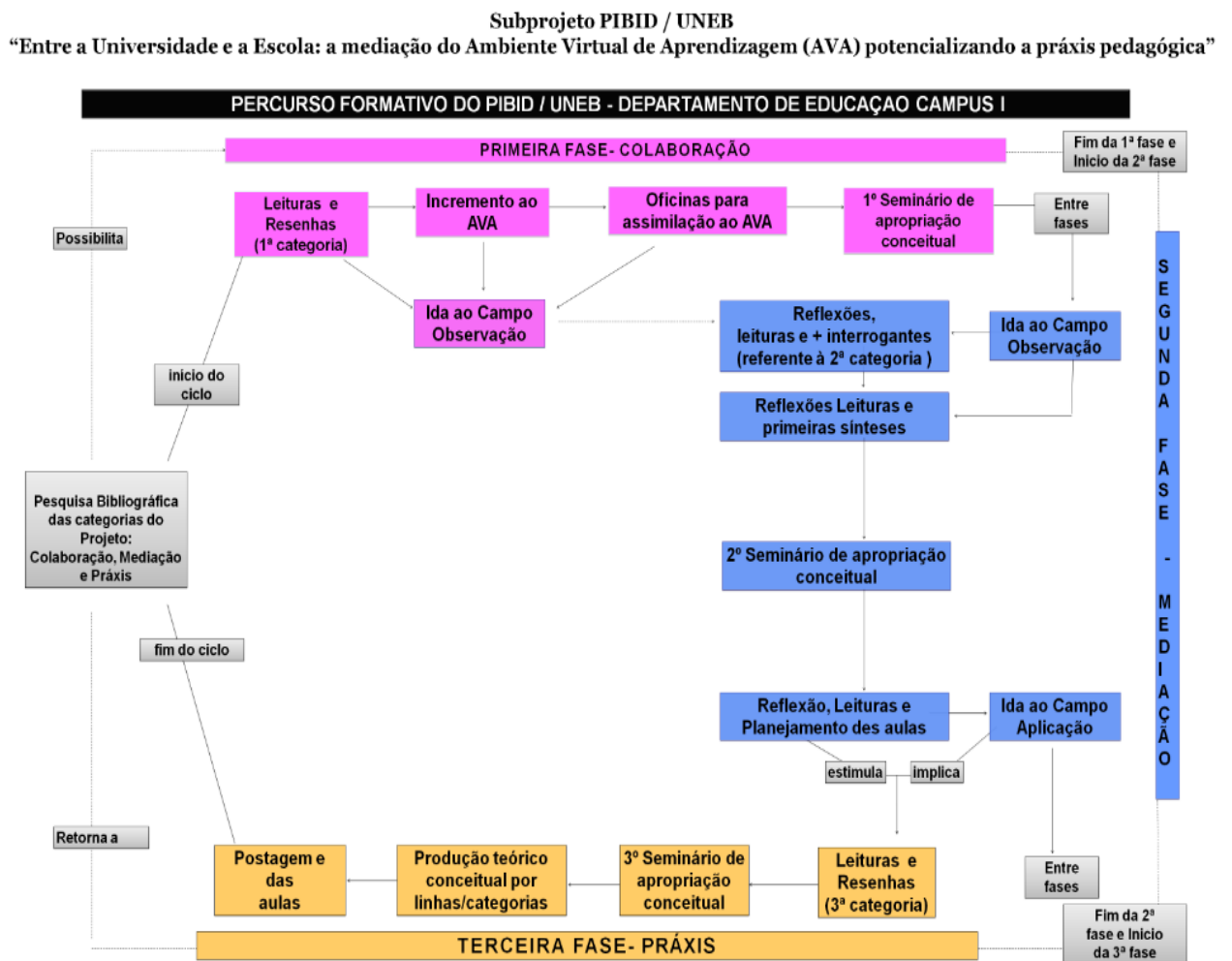
APÊNDICE I - Figura 1. Desenho vigente do funcionamento do PIBID



Fonte: Acervo da Pesquisa

Anexo I:

Figura 3. Percurso formativo do PIBID/UNEB



“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro...”
Paulo Freire

Fonte: Elaboração A. C. C. Lago

Anexo II: Termo Livre Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II - EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO
EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (Auto)biografia, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

Termo Livre Esclarecido

Eu, _____, maior
_____ (estado civil), inscrito no RG nº _____, CPF
nº _____ declaro para os devidos fins que aderi
voluntariamente como colaborador participante à pesquisa intitulada, **“INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS PROFISSIONAIS DE
PARTICIPANTES DO PIBID: NARRATIVAS E PRÁTICAS”** de autoria da professora
Maria do Socorro da Costa e Almeida, sob orientação do professor Dr. Elizeu Clementino de
Souza, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade –
PPGEduC / UNEB.

Declaro também estar ciente da minha participação em todas as etapas desta investigação,
bem como do uso dos dados e informações concedidas por mim nesta pesquisa,
autorizando a pesquisadora a publicizar as informações que achar necessárias em
congressos, livros e revistas, fazendo a divulgação do meu nome.

Declaro ter lido e compreendido os termos do presente documento que vai assinado em
duas vias de igual teor, ficando uma com o (a) colaborador (a) e outra com a pesquisadora
responsável.

Salvador–Bahia, _____ de _____ de _____.

Assinatura do colaborador(a)

Assinatura da Pesquisadora

Anexo III: DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 2º, § 2º, da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992,

DECRETA:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 2º Para fins deste Decreto, considera-se:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

- a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
- b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e
- c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e

V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

Art. 3º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Art. 4º O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.

Parágrafo único. Serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa no âmbito do PIBID:

I - bolsa para estudante de licenciatura;

II - bolsa para professor coordenador institucional;

III - bolsa para professor coordenador de área; e

IV - bolsa para professor supervisor.

Art. 5º Poderão participar do PIBID, as instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que:

I - possuam cursos de licenciatura legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;

II - participem de programas de valorização do magistério definidos como estratégicos pelo Ministério da Educação; e

III - mantenham as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

§ 1º A CAPES promoverá chamadas públicas de projetos para o PIBID, por meio da publicação de edital, cabendo às instituições referidas no caput encaminhar suas propostas, contendo o projeto institucional de iniciação à docência para análise e seleção por comissão de especialistas constituída especialmente para esse fim.

§ 2º A cada edição do PIBID, a CAPES publicará edital contendo, no mínimo, as seguintes informações:

I - requisitos e condições para a participação no Programa;

II - atribuições de cada integrante do projeto: coordenador institucional, coordenador de área, professor supervisor e bolsista estudante de licenciatura;

III - procedimentos de seleção de projetos institucionais;

IV - critérios para aprovação dos projetos apresentados;

V - valor correspondente a cada uma das modalidades de bolsa previstas no art. 4º; e

VI - perfil das escolas em que as atividades do Programa serão desenvolvidas, utilizando, entre outros, critérios referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às experiências de ensino/aprendizagem bem sucedidas, de modo a permitir aos bolsistas a compreensão e atuação em diferentes realidades.

§ 3º As instituições selecionadas deverão organizar seminários de iniciação à docência, prevendo a participação de estudantes bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição.

Art. 6º O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com

deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo.
Parágrafo único. A CAPES definirá as áreas do conhecimento e níveis de ensino que serão abrangidas pelo PIBID, a partir de necessidades educacionais detectadas, observado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Art. 7º O PIBID deverá ser executado exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas de ensino, vedada a alocação de estudantes bolsistas em atividades de suporte administrativo ou operacional.

Parágrafo único. A atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores, em atendimento às disposições do projeto institucional.

Art. 8º A CAPES coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais do PIBID, buscando o aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem das instituições participantes e escolas públicas envolvidas.

Art. 9º Serão repassados no âmbito do PIBID recursos destinados exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, de acordo com a disponibilidade orçamentária, com a legislação vigente e com a regulamentação da CAPES.

Art. 10. As despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas à CAPES, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

Art. 11. O inciso II do art. 9º do Decreto nº 6.755, de 2009, passa a vigorar com a seguinte redação:

"II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992."
(NR)

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de junho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 25/06/2010
Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/6/2010, Página 4 (Publicação Original)

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html> Acesso em 09 jun. 2015.

Anexo IV: LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º

.....
XII - consideração com a diversidade étnico-racial.” (NR)

“Art. 4º

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

.....
VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por

meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

.....” (NR)

“Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

.....” (NR)

“Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (NR)

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

.....” (NR)

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (NR)

“Art. 30.

.....

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (NR)

“Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (NR)

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação.

.....” (NR)

“Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

.....” (NR)

“Art. 60.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (NR)

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

.....

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7º (VETADO).” (NR)

“Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”

“Art. 67.

.....

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.” (NR)

“Art. 87.

.....

§ 2º (Revogado).

§ 3º

I - (revogado);

.....

§ 4º (Revogado).

.....” (NR)

“Art. 87-A. (VETADO).”

Art. 2º Revogam-se o § 2º, o inciso I do § 3º e o § 4º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante

Este texto não substitui o publicado no DOU de 5.4.2013

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
Acesso em: 13 julho 2015

Anexo V: Quadro 6. Exemplo de um Cronograma Anual do Subprojeto

Quadro 6. Exemplo de um Cronograma Anual do Subprojeto PIBID/Pedagogia

Cronograma de Atividades de 2014			
Atividade		Mês de Início	Mês de conclusão
Procedimento de escolha dos supervisores e seleção de estudantes bolsistas.		Fev	Fev
Apresentação das propostas contidas no projeto “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica” aos participantes selecionados para o projeto.		Fev	Fev
Treinamento das supervisoras iniciantes no Subprojeto de Pedagogia do PIBID/UNEB no DEDC I.		Mar	Mar
Fase inicial – Realização de pesquisa bibliográfica por abrangência ou aprofundamento, a partir das categorias do projeto com vistas a Construção do referencial teórico metodológico a ser utilizado nas fases subsequentes.		Mar	Abr
Início da 1ª fase – composta pelas leituras, resenhas e discussões da categoria e processos	Realização de Encontro Formativo.	Mar	Mar
	Participação nas leituras, resenhas e discussões da categoria e processos colaborativos.	Mar	Abri
	Delinear o modelo mais eficaz de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para atender às demandas do projeto “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica”.	Mar	Mar
	Cadastrar os participantes e orientar as/os estudantes bolsistas, bem como ao supervisor para a intervenção eficaz no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).	Mar	Mar
	Cadastrar os participantes do projeto como administradores de rede e moderadores do fórum de discussão das atividades propostas.	Mar	Mar

	Desenvolver a gestão das participações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tanto de estudantes bolsistas, quanto de supervisor.	Abr	Dez
	Alimentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com orientações, experiências e atividades propostas.	Mar	Dez
	Produção de Seminário Temático de Apropriação Conceitual para socializar com a comunidade acadêmica e os espaços educacionais os resultados parciais e finais do projeto	Mai	Mai
Início da 2ª fase – A ida a escola tem três movimentos: o primeiro, as observações na sala de aula, a produção de aulas e materiais e a	Realização de práticas de observação das classes e entrevistas com docentes do ensino fundamental.	Mai	Mai
	Oficinas de áreas específicas do conhecimento pedagógico: Alfabetização e letramento, matemática, ciências sócias e da natureza, geografia aplicadas a Educação Infantil, Educação Fundamental e EJA.	Jun	Ago
	Composição dos projetos didáticos, de planos de aulas e das propostas de atividades integradas de ensino.	Jun	Jun
	Discussão da validade e funcionalidade dos projetos didáticos e das atividades integradas de ensino a serem desenvolvidas.	Mai	Out
	Aplicação dos projetos didáticos e das propostas de atividades integradas de ensino postadas no ambiente na escola parceira.	Jun	Out
	Gravação em vídeo das intervenções aplicadas pelas bolsistas nas turmas de ensino fundamental.	Jun	Out
	Produção de Seminário Temático de Apropriação Conceitual para socializar com a comunidade acadêmica e os espaços educacionais os resultados parciais e finais do projeto	Set	Set
Início da 3ª fase – composta de discussão	Postagem da versão definitiva dos projetos didáticos, de planos de aulas e das propostas de atividades integradas de ensino.	Nov	Nov
	Análise e discussão das intervenções filmadas em plenárias de estudo.	Nov	Dez
	Produção de Seminário Temático de Apropriação Conceitual para socializar com a comunidade acadêmica e	Dez	Dez

	os espaços educacionais os resultados parciais e finais do projeto.		
	Produção científica e cultural com vistas à socialização de resultados. Estas produções devem estar direcionadas a três linhas de pesquisa constituídas no processo: “Medição didática e aprendizagem significativa”, “Aprendizagem Colaborativa na Formação de Professores” e “Relação ensino – Pesquisa e a <i>Práxis</i> Pedagógica”.	Jan/2014	Jan/2014
	Encontros presenciais semanais (Plenária de estudos e Reunião de produção de aulas e Materiais)	Mar	Nov
	Acesso ao AVA.	Mar	Dez
	Presença de Bolsista ID no espaço escolar de sala de aula durante todo período letivo escolar,	Abr	Nov
	Devolutivas semestrais de atuação dos Bolsistas	Jul	Jan
	Eventos na escola com discente.	Jun	Nov
	Levantamento de produção textual para engajamento em encontros das associações nacionais de educação e pesquisa	Jul	Dez

Fonte: Acervo do Subprojeto

Anexo VI: Nota de Repúdio à CAPES apresentada pelo Fórum Nacional do PIBID

NOTA DE REPÚDIO

Excelentíssima Senhora Presidente da República,

Vimos manifestar com veemência o nosso repúdio à decisão do Presidente da CAPES, Dr. Carlos Nobre, de excluir mais de 45.000 bolsistas do PIBID.

Essa decisão foi divulgada por meio do Ofício Circular Nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES de 18 de fevereiro de 2016, que informa o cancelamento dos bolsistas que completam 24 meses no Programa e a eliminação automática das cotas de bolsa aprovadas para as instituições. Isso significa que os bolsistas excluídos não serão substituídos e que os formadores do Programa serão dispensados. De imediato, em torno de 3.000 escolas públicas serão desligadas do Programa.

Esta medida desrespeita o compromisso de diálogo e transparência-assumido em audiência pública na Câmara de Deputados e em documentos oficiais emitidos pela Diretora da Educação Básica. Mais que isso, coloca a CAPES, antes instituição de inabalável credibilidade, em posição de agente isolado e acima das leis, em que pese o seu compromisso de ampliar e incentivar o PIBID, de acordo com o estabelecido no Plano Nacional de Educação e na Política Nacional de Formação de Professores. O posicionamento unilateral revela autoritarismo e representa um flagrante retrocesso na vivência democrática em construção no país.

O anúncio da CAPES atinge aspectos fundamentais dispostos no regulamento do Programa. Em primeiro lugar, retira o incentivo à formação e provoca evasão dos estudantes dos cursos de licenciatura, sob o risco de fechamento desses cursos em instituições particulares e públicas de ensino superior. Depois, compromete a qualidade da formação quando desarticula a rede escola-universidade, interrompendo o modelo de formação comprometido com a superação dos problemas do ensino-aprendizagem. Por último, o modo como a CAPES realiza o cancelamento das bolsas caracteriza uma intervenção nos projetos institucionais aprovados para quatro anos, impedindo o desenvolvimento das ações, gerando impasses diante da institucionalização do Programa, ferindo a autonomia das IES. Assim, a CAPES decreta o fim do PIBID.

Em nome do direito à educação para a democracia, solicitamos a revogação das determinações do referido Ofício e abertura imediata de diálogo com o FORPIBID.

FÓRUM NACIONAL DO PIBID

Anexo VII: Participação da UNEB na Mobilização Nacional em Defesa do PIBID

Participação da UNEB na Mobilização Nacional em Defesa do PIBID

#FicaPIBID: mobilização reúne professores e estudantes da UNEB

TAGS: educação básica, mobilização, PIBID

Núcleo de Jornalismo

Assessoria de Comunicação



A mobilização teve como objetivo reivindicar a manutenção do PIBID como política pública. Fotos: Cindi Rios/Ascom

Estudantes e professores dos cursos de licenciatura da UNEB, da Universidade Federal da Bahia (Ufba) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Ifba), além de docentes da educação básica, participaram do ato de mobilização #FicaPIBID no último dia 24, na Praça do Campo Grande, em Salvador.

A manifestação teve como objetivo reivindicar, junto ao Governo Federal e aos parlamentares, a manutenção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública, e a revisão imediata do orçamento destinado para o programa.

Para Ana Lago, coordenadora do curso de Pedagogia do Campus I da UNEB, o PIBID tem uma atuação muito forte na universidade.

“Atualmente temos quase duas mil pessoas envolvidas com programa, entre bolsistas, supervisores e coordenadores de áreas, de gestão e institucionais”, destacou a docente.

Pedro Machado é bolsista do PIBID e estudante do curso de Ciências Sociais do Campus I da UNEB, em Salvador. Para o discente, o programa garante uma formação de qualidade aos licenciados.

“O PIBID possibilita, entre outras coisas, a vivência em sala de aula, o contato direto com a rotina das escolas, além do convívio com os alunos e com os professores da educação básica. Essas experiências são importantíssimas para o processo formativo do aluno/bolsista”, ressaltou Pedro.

Audiência pública

A mobilização aconteceu no mesmo dia da Audiência Pública na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, que teve como objetivo discutir o papel estruturante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

De acordo com a professora Camila Figueiredo, coordenadora do programa na UNEB, o PIBID é uma das mais inovadoras políticas públicas voltadas para a formação de docentes, pois envolve o professor universitário e o professor da educação básica.

“Defendemos a continuidade do programa por compreendê-lo imprescindível, para uma educação pública, gratuita e de qualidade” enfatiza Camila.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Fonte: Site da UNEB <http://www.UNEB.br/2016/02/26/ficaPIBID-mobilizacao-reune-docentes-e-alunos-de-ies-baianas/>

Anexo VIII: Convocatória do Dia Nacional de Mobilização em prol do PIBID





Anexo X: PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016 Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Mobilização na Assembleia Legislativa em defesa do PIBID



“A UNEB vai participar do ato de mobilização intitulado #FicaPIBID no dia 24 de fevereiro, às 15h, na Praça do Campo Grande, em Salvador.

A iniciativa tem como objetivo reivindicar, junto ao Governo Federal e aos parlamentares, a manutenção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública, e a revisão imediata do orçamento destinado para o Programa.

A mobilização, que conta com a participação dos estudantes dos cursos de licenciatura da UNEB, da Universidade Federal da Bahia (Ufba) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Ifba), ocorrerá no mesmo dia em que acontece uma Audiência Pública na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, às 10h.

De acordo com a professora Camila Figueiredo, coordenadora do programa na UNEB, o PIBID é uma das mais inovadoras políticas públicas voltadas para a formação de docentes, pois envolve o professor universitário e o professor da educação básica.

“Estudantes e professores da educação superior e básica participarão da mobilização para defender a continuidade do programa por compreendê-lo imprescindível, para uma educação pública, gratuita e de qualidade” enfatiza Camila”.

Nota da Assessoria de Comunicação da UNEB, publicada no site: <http://www.UNEB.br/2016/02/23/ficaPIBID-UNEB-participa-de-mobilizacao-pela-continuidade-do-PIBID/>

Anexo XI: FORPIBID: Informe nº 3/2016 (Suspensão do Corte de Bolsas com 24 meses: uma conquista dos Participantes do PIBID)



INFORME Nº 03/2016

25/02/16

SUSPENSÃO DO CORTE DE BOLSISTAS COM 24 MESES: UMA CONQUISTA

O Dia Nacional de Mobilização do Pibid, realizado em 24/02/16 foi intenso e obteve resultados. Houve participação expressiva de bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores na Audiência Pública na Comissão de Educação no Senado, assim como nos atos públicos realizados em várias cidades do país. Como resultado, **o movimento conseguiu a suspensão do Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES**, que determinava a exclusão de mais de 45.000 estudantes do Programa e a instalação de Comissão composta por parlamentares, reitores, MEC, CAPES e FORPIBID para definir novas condições de funcionamento do Programa, com primeiro **encontro marcado para o dia 01/03/16 em Brasília**.