



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EUDCAÇÃO E DIVERSIDADE- PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE- MPED**

HILDERLÂNDIA PENHA MACHADO SANTOS

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR SUPERVISOR NO PIBID**

**Jacobina
2017**

HILDERLÂNDIA PENHA MACHADO SANTOS

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR SUPERVISOR NO PIBID**

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – Mestrado Profissional – no âmbito da Linha I – Formação, linguagens e identidades, vinculado ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

**Jacobina
2017**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Santos, Hilderlândia Penha Machado

S237d Docência na educação básica: formação continuada do professor supervisor no PIBID / Hilderlândia Penha Machado Santos.
Jacobina - BA
91 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2017.

Orientador: Prof. Dr^a. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

1. Formação continuada. 2. Pesquisa (auto)biográfica. 3. PIBID I.
Título.

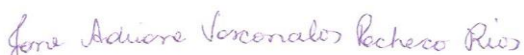
CDD – 370.71

HILDERLÂNDIA PENHA MACHADO SANTOS

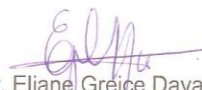
FOLHA DE APROVAÇÃO

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PROFESSOR SUPERVISOR NO PIBID

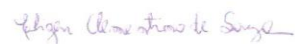
Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha 1 - Formação, linguagens e identidades, vinculado ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, para a obtenção do título de Mestre, a ser analisada pela seguinte Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - Orientadora
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Prof.ª Dr.ª Eliane Gréice Davanço Nogueira
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS



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



Prof.ª Dr.ª Emanuela Oliveira Carvalho Dourado
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Dedico este trabalho às professoras e professores da educação básica

AGRADECIMENTOS

A Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, minha orientadora, pela competência acadêmica, pela sabedoria e paciência em entender os momentos difíceis e impulsionar minha caminhada na pesquisa com rigor e afetividade e, principalmente, agradeço por sua dedicação à educação que busca articular igualdade e diferenças que atravessam os diferentes espaços e tempos da formação docente. Isso me inspira e me faz olhar mais devagar para perceber a importância de trabalharmos com e para a educação básica.

A Ester Oliveira, Ieda Marques, Ivânia Nunes, Poliana Bezerra e Reinilde de Araújo, por abrirem espaço para a pesquisa em suas complicadas agendas de profissionais, mães, esposas e se disponibilizarem em participar das oficinas à noite, depois da maratona de aulas, e/ou aos sábados.

Aos professores da banca de qualificação e defesa Eliane Davanço, Elizeu Clementino e Emanuela Dourado pelas cuidadosas orientações e importantes indicações na fase da qualificação, e na ocasião da defesa, as quais procurei incorporar à escrita final deste texto.

Aos professores do PPED/MPED agradeço pelo aprendizado nas aulas, discussões e indicações de leitura. Especialmente agradeço pela ousadia de “interiorização” da pós-graduação *stricto sensu*.

Aos colegas do MPED pelo compartilhamento do processo e amadurecimento coletivo. De modo especial, agradeço a Kátia Leite e Virgínia Alves também pelas caronas e acolhimento em Jacobina.

Ao grupo de pesquisa Diverso: Fabrício Oliveira pela disponibilidade em ajudar em todos os assuntos, acadêmicos ou não! A Graziela Ninck pela leitura de textos iniciais e a Juliane Costa, Fabiane Santana, Francisco Cleiton e Charles Maycon pela inspiração surgida a partir da leitura das suas dissertações. Agradeço ao grupo de modo especial, pelas discussões e aprendizados originados das reuniões e dos eventos dos quais participamos juntos.

A UNEB de Irecê, ao diretor Joabson Figueredo pelo apoio e incentivo; aos colegas do Colegiado do curso de Letras, Djárcia Santana, amiga e incentivadora, Cristian Sales e Felipe Serpa pelo apoio e discussões sobre formação docente e aos funcionários e funcionárias especialmente a Albaneide Galdino, Ênio Vasconcelos, Holândia Nunes, Jorge Luiz e Veridiana Gama pelo apoio logístico e material, mas principalmente pelo carinho e respeito de todos/as.

A Wellington Oliveira, parceiro de uma vida, agradeço pelo apoio para que eu seja uma professora pesquisadora, e pela “co-orientação afetiva” nas dicas e leituras dos textos também. E aos nossos filhos Gabriela pelo desafio de me desequilibrar as certezas e de aprender todos os dias, agradeço também pelas séries que assistimos e discutimos e pelas coisas novas que sempre me ensina. A Lucas e Isabela pelo amor incondicional, por me esperar (im)pacientemente a cada final de sessão de

escrita, mas principalmente pelos abraços e afagos que aquecem a alma. A eles, pelo desafio e aprendizados diários também.

A minha mãe Hilda Alaíde e a meu pai Nizan Machado pelo apoio durante o processo de escrita, desde as coisas práticas do dia-a-dia, a dinâmica da casa até idas ao banco, a buscar crianças na escola, além do incentivo e amor dos dois.

A meu Irmão Nivan Machado e sua família pelo apoio e acolhimento em minhas idas a Salvador.

A Hildeires Machado, irmã e professora, por sua dedicação e crença na educação básica e pelo incentivo em todas as fases do mestrado.

A Nina, minha comadre, psicóloga e bailarina, por me levar para outros lugares, principalmente à poesia, que faz muito bem ao meu ser!

Demais familiares, irmãos, cunhadas e sobrinhos, muito obrigada pelo incentivo!

RESUMO

O Estudo intitulado *Docência Na Educação Básica: Formação Continuada do Professor Supervisor no Espaço do Pibid* desenvolveu-se no terreno da educação, alicerçado na perspectiva da pesquisa qualitativa. Trata-se de uma pesquisa-formação atravessada pelos princípios da pesquisa (auto)biográfica e da abordagem experiencial com a finalidade de compreender como a formação das professoras supervisoras acontece no espaço do PIBID e de que modo tais experiências contribuem para formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada. Dadas às características e objetivos pretendidos, dialogamos com estudos de Fabre (1994), Josso (2004, 2010), Larrosa (2002, 2016), Nóvoa (1988, 1992, 1995), Suárez (2007, 2010), Souza (2006, 2010), entre outros estudiosos que apresentam o compromisso intelectual com abordagem (auto)biográfica da formação do sujeito; com Gatti (et al 2014) nos estudos sobre a formação continuada no PIBID e ainda com Zeichner (2010) que aborda a formação docente e continuada de professores. Assim, a pesquisa tomou como dispositivos, a entrevista narrativa e as oficinas reflexivas, inspiradas nos ateliês biográficos de projetos de Delory Momberger (2008). O estudo apresentou outras possibilidades de pensarmos a formação continuada docente no PIBID, como acontece e o que a envolve, destacando as seguintes dimensões formativas: formação pela pesquisa/ação colaborativa, relação teoria/prática e a coformação. A partir dos resultados, foi produzida uma proposta de plano de formação continuada para os professores da educação básica do município de Irecê.

Palavras-chave: Formação Continuada. Pesquisa (auto)biográfica. PIBID. Educação Básica.

ABSTRACT

The study called *Teaching In The Basic Education: Continued Formation of Supervisor Teacher In Pibid*, developed in the educational sector, founded in a perspective of qualitative research. It is a formation-research crossed by the principles of self biographical research and the experiential approach in order to understand how the formation of supervisor teachers happens in PIBID space and how such experiences contribute to the teacher's formation on basic education, producing others proposals of continued formation. Due to the characteristics and intended objectives, we engaged in dialogue with Fabre's study (1994), Josso (2004, 2010), Larrosa (2002, 2016), Nóvoa (1988, 1992, 1995) and Suárez (2007, 2010), Souza (2006, 2010), and others scholars whom present intellectual commitment with the self biographical approach to individuals' formation; and also with Gatti (et al 2014) in the studies on continued education in PIBID and Zeichner (2010) who adresses the educational and continued formation of teachers. So, the research used as tools, the narrative interview and the reflexive workshops, inspired on the biographical workshops of projects by Delory Momberger (2008). The study has presented other possibilities of thinking the continued formation of teachers in PIBID, how it happens and what it involves, highlighting the following aspects of formation: formation through research of collaborative action, the relation theory – technique and the co-training. Based on the results, it was produced a proposal for a continued formation plan to teaches in basic education in the city of Irecê.

Keywords:, Continued Formation. (Auto)biographical research. PIBID. Basic Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT Conhecer, Analisar e Transformar

DEB Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes

DCHT – XVI Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias- Irecê

IES Instituição de Ensino Superior

MOC Movimento de Organização Comunitária

MPED Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

PARFOR Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PEPED Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade

PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PROESP Programa de Formação de Professores do Estado

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Dados sobre Dissertações e Teses sobre Formação Continuada e PIBID.....	22
QUADRO 02 - Roteiro das Oficinas Reflexivas.....	86
QUADRO 03 - Síntese de pesquisas sobre formação continuada e PIBID.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Contextualizando a investigação/formação	16
Aproximações com objeto de estudo	22
CAPÍTULO I	28
1 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	29
1.1 Pesquisa (auto)biográfica	30
1.2 Formação na perspectiva (auto)biográfica: o protagonismo do sujeito	32
1.3 <i>Lócus</i> e colaboradoras da pesquisa	34
1.4 Dispositivos da pesquisa	38
1.5 Análise.....	42
CAPÍTULO II	45
2 COMPREENDER A FORMAÇÃO	46
2.1 Autoformação: experiências dos sujeitos	50
2.2 Heteroformação: experiências com o outro	54
CAPÍTULO III	58
3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENÁRIO DO PIBID	59
3.1 Ecoformação: a formação através dos espaços.....	59
3.2 Formação pela pesquisa: ação colaborativa	60
3.3 Relação teoria/prática	63
3.4 Coformação	65
CAPÍTULO IV	71
4 PROPOSTA DE PLANO DE FORMAÇÃO	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	86
Apêndice A - Roteiro das Oficinas Reflexivas	86
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	88
ANEXO	91
Quadro síntese de pesquisas sobre formação continuada e PIBID	91

INTRODUÇÃO

*Não. Não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.
(Clarice Lispector, 1998, p. 33)*

A sistematização deste estudo pretende revelar os caminhos da investigação/formação que nasceu dos acontecimentos e (re)significação de experiências retomados por uma “formadora em formação” em relação dialógica com outras tantas pessoas. E por isso não é fácil escrevê-lo! Recordo-me das palavras de Clarice Lispector (1998) dizendo: “escrever é duro como quebrar rochas”. Como articular passado e presente numa perspectiva de encontrar pistas para o futuro? De que maneira devo conduzir minhas histórias entrelaçando-as com as histórias das professoras que participaram deste estudo? Qual a nossa concepção de formação, como a construímos? Como nossas experiências são produzidas?¹ Qual formação continuada emerge no espaço do PIBID? Sim, “escrever é duro como quebrar rochas, mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”, formando imagens de caleidoscópio cujos incessantes deslocamentos asseguram novas configurações; cristais de lembranças que vão compondo os caminhos das narrativas a cada momento na recriação e atualização das experiências.

Como destaca Nietzsche (2009, p. 164) somente o próprio homem pode trilhar o seu próprio caminho. Encontrar a singularidade é um trajeto solitário, no sentido de que somente cada um pode assumir a responsabilidade por sua existência e construir-se: “chegar a ser o que se é”. Contudo, “para se chegar a ser o que se é”, há que combater o que já se é”, para que ocorra a permanente construção de si é preciso dar abertura ao esquecimento - para que uma segunda “natureza” possa se tornar uma primeira “natureza”. O esquecimento é a atividade que possibilita combater o excesso de memória, abrindo espaço para novas configurações vitais. O verbo “chegar”, na expressão “chegar a ser o que se é”, não deve ser entendido como o alcance de uma meta final, mas como um processo permanente de “construir” a si mesmo. Afirmar o devir é condição para que haja constante criação: dizer que tudo está em devir é dizer que tudo está sujeito às leis da destruição e que algo permanece apesar da destruição. Construímos, destruimos, lembramos e esquecemos ininterruptamente, portanto nos criamos permanentemente.

Neste momento da escrita, compartilho da sensação nietzschiana de que encontrar a singularidade é um trajeto solitário, entretanto acredito também que tudo

¹ O uso do plural não é por preciosismo gramatical ou recurso estilístico, e sim para destacar a opção pela coautoria deste trabalho. Quando escrevo usando o “nós” quero evidenciar, no texto, as vozes das professoras supervisoras colaboradoras e da professora orientadora deste estudo.

está em devir. Portanto, esta investigação/formação é uma construção coletiva que parte de processos solitários e produção de experiências coletivas.

Através destas experiências coletivas, busquei diálogo com autores que defendem o conceito de formação que, segundo Bragança (2012), parte de uma racionalidade sensível de compreensão da vida, das histórias de vida, da narração como um processo de formação e (auto)formação, tratando da formação que os sujeitos produzem para outros espaços e tempos de formação. Fabre (1994), Josso (2004, 2010), Larrosa (2002, 2016), Nóvoa (1988, 1992, 1995), Suárez (2007, 2010), Souza (2006, 2010), entre outros estudiosos que apresentam o compromisso intelectual com abordagem (auto)biográfica da formação do sujeito; com Gatti (et al 2014) nos estudos sobre a formação continuada no PIBID e ainda com Zeichner(2010) que aborda a formação docente e continuada de professores.

Além da construção teórica que fundamenta este trabalho, é necessário contextualizar o estudo a partir da minha trajetória formativa de modo a compreender minha aproximação e implicação com o objeto da pesquisa: *a formação docente continuada do professor da educação básica a partir das experiências das professoras supervisoras no espaço do PIBID.*

Acredito ser importante refletir sobre minha experiência profissional e, portanto, sobre como “cheguei a ser quem sou” e sobre os caminhos que se abriram a minha frente, entendendo isso como uma tarefa complexa, pois significa reavaliar minhas escolhas e posicionar-me frente a elas, descobrindo coisas que ainda não tinha me dado conta. Compreendo “escolha” como algo não apenas individual, mas também coletivo, corroborando com Dominicé (1988, p.85) quando afirma que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda”, não estamos sós e não vivemos sozinhos no mundo. Aquilo que somos ou nos tornamos se dá na mediação nós/outro/mundo. Não é tarefa das mais fáceis fazer emergir essas lembranças/experiências, num relato coerente e significativo de reflexão crítica. Mostrar aquela que sou hoje como construção daquela que fui/sou... Certamente o fluxo narrativo não será linear e sim, as memórias serão selecionadas e alternadas nesta (des)construção de mim mesma.

Contextualizando a investigação/formação

Ser professora foi uma necessidade prática de sobrevivência muito comum no final dos anos 90. E a minha escolha foi a mesma de muitas jovens, que, terminando o curso de Magistério, pertencendo a uma família pobre, tinham que trabalhar.

Concluí o curso de Magistério em 1994, em São Gabriel, ingressando no magistério público no ano seguinte, em março de 1995, através de um concurso público para professores do ensino fundamental I no mesmo município. E lá, como em muitas cidades pequenas, naquela época, concluir o curso de Magistério seria a garantia de um emprego, dada a carência de profissionais com formação na área. Assim, comecei minha primeira experiência na Escola Juvêncio Rocha, em uma classe da terceira série na época. Nesses 23 anos de serviço no magistério trabalhei, desde a alfabetização de adultos, passando pelo ensino fundamental II e ensino médio, até minha experiência atual no ensino superior, como professora concursada da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVI, em Irecê Bahia.

Foi a partir de minha entrada na universidade, como aluna do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Feira de Santana, que realmente comecei a pensar sobre o meu trabalho como docente, o sentido deste, e sobre mim mesma como professora. Embora, como já mencionei, não sonhava em ser professora, pensava em fazer universidade, não sabia bem qual curso, fiz vestibular para Direito e Letras Vernáculas, fui aprovada para Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Durante os dois primeiros anos do curso de Letras, vivenciei a primeira experiência com a formação docente continuada, na educação básica, como estagiária do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar - CAT². O Projeto buscava uma mudança do currículo oficial, inserindo novos elementos para uma educação vinculada à vida do campo. CAT são as letras iniciais dos verbos que eram a base da proposta, ou seja, que correspondiam às ações das três etapas metodológicas: Conhecer, Analisar e Transformar a realidade da educação do campo, metodologia inspirada nas ideias de Paulo Freire.

² O Projeto CAT desenvolvia uma metodologia criada a partir do método Paulo Freire. Era um Projeto de Extensão realizado através de uma parceria entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e as prefeituras dos municípios de Santo Estêvão, Santa Luz, Valente e Retirolândia.

Minha função como estagiária no Projeto CAT consistia em participar de atividades diversas: leitura da obra de Paulo Freire, indicada e acompanhada pela Professora Francisca Carneiro³; curso de formação dos professores envolvidos no projeto; construção das fichas pedagógicas junto com os professores e acompanhar *in loco* o desenvolvimento da metodologia em sala de aula; elaboração e desenvolvimento de oficinas temáticas nos municípios atendidos pelo projeto, além de fazer e apresentar relatórios das visitas de campo nos encontros de formação.

Fazendo a leitura da obra de Paulo Freire como *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *A importância do ato de ler*, entre tantas outras, e acompanhando os professores do projeto, passei a ter uma concepção completamente diferente de educação. Comecei a entender as experiências de Paulo Freire com a educação popular, a partir da leitura de *Pedagogia da Autonomia* (1987): a formação permanente dos educadores. O autor provocava a formulação teórico-prática, apresentava caminhos de reflexão com os educadores, movendo um pensar comprometido e dedicado às questões da formação docente, refletindo as exigências necessárias à docência, seja pelo respeito ao discente, já que sem ele não existe a docência, o rigor metódico, a necessidade da pesquisa, o respeito ao saber do educando, É pensando a prática que se é capaz de melhor compreender o que se faz e assim preparar-se para uma prática melhor, percebendo a teoria e a prática, jamais isolada uma da outra.

Durante o estágio no Projeto CAT, foram muitas as leituras da obra de Paulo Freire e também de textos publicados sobre ele. Apesar de o projeto priorizar a realidade do professor do campo, a partir das discussões e dos cursos de formação, pude entender melhor o meu próprio processo de formação. Conceitos como “educação bancária”, educação contextualizada, leitura de mundo, passaram a fazer sentido para mim e a constituir minhas crenças sobre educação. Nesta fase, sabia que as vivências no curso de extensão eram complementares a minha formação na graduação. As experiências no CAT me possibilitaram maior entendimento sobre o que a importância do curso de Letras: estava me preparando para ser professora e que ensinar Língua Portuguesa não era apenas saber regras gramaticais. Esta descoberta foi impactante, pois até então me julgava apta para o ensino de língua justamente por ter facilidade com as questões de gramática. Nas oficinas elaboradas para serem desenvolvidas como os professores do Projeto CAT, comecei a estudar

³ Professora do Departamento de Letras e Artes da UEFS e coordenadora do Projeto CAT na época.

obras de João Wanderley Geraldi (1984) “O texto na sala de aula” e “Portos de Passagem” (1991). Estas obras me provocaram também uma mudança de paradigma. O ensino de língua deve partir do texto e não da gramática puramente. “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, como ensinava Freire (1999), era preciso conhecer a realidade do aluno. Incentivar a leitura. Assim o tripé: Litura/ produção de texto/análise linguística me acompanharam no meu estágio na graduação e me acompanham até hoje.

No final de 1997 concluí a graduação. Na licenciatura, a separação entre as áreas era visível. Não havia diálogo entre as disciplinas específicas e as de educação. O estágio e as metodologias só apareciam no final do curso. Mesmo assim, considero que tive a oportunidade de apreender conhecimentos conceituais sobre língua portuguesa, linguística, literaturas brasileira e portuguesa, teoria da literatura, latim e espanhol. Estes conhecimentos foram muito importantes para minha formação geral, encorajando-me a aprender mais sobre como ser professora.

Assim que finalizei a graduação, fiz seleção para o curso de especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Então, tive a oportunidade de conhecer a importância da linguística textual no ensino de língua portuguesa com a professora Iracema Luíza (UFBA) e metodologias para o ensino da leitura com a professora Eliana Yunes (UFRJ). De modo geral, foi um curso importante, mas estas duas abordagens me ajudaram a definir minha concepção de ensino e língua, putada na análise do texto e da leitura como princípios norteadores.

Antes de concluir a especialização, em 1999, fui aprovada em concurso público para lecionar na educação básica, no ensino fundamental II. Trabalhava com língua portuguesa nas turmas da 8ª séries⁴. No Colégio SIM, no bairro com o mesmo nome em Feira de Santana. Lá percebi como foi importante minha vivência nos cursos de extensão, principalmente no Projeto CAT. Estava impregnada com o “conhecer, analisar e transformar”. A primeira ação que desenvolvemos no primeiro dia de aula, foi conhecer a biblioteca da escola. Para minha surpresa, havia livros, mas tudo parecia um depósito, caixas empilhadas e livros sem uso. Falei com a diretora para reativarmos o espaço da biblioteca. Ela disse que nem adiantava que os alunos não leriam de qualquer modo, mas disse que poderíamos tentar. Então, fizemos um mutirão, arrumamos os livros nas prateleiras, organizamos as mesas e

⁴ 9º ano do ensino fundamental, segundo a ampliação do MEC para o ensino fundamental II.

toda sexta-feira os alunos poderiam levar para casa o livro que quisessem. Na semana seguinte, fizemos uma roda de conversa sobre os livros lidos. Não havia cobranças, ou fichas, mas pedia que eles fizessem um comentário recomendando ou não o livro para um colega da escolha deles. O colega poderia aceitar ou não a indicação. O trabalho deu muito certo: os alunos se interessaram pela leitura, nenhum aluno ficava sem levar um livro para casa. A sistematização dessa experiência foi apresentada à professora Eliana Yunes como avaliação da disciplina Leitura e Ensino na especialização que eu cursava na época.

Concluí a especialização no ano 2000, fiz concurso para professor efetivo da UNEB, para o componente *Metodologia e Estágio da Língua Portuguesa*. O ponto sorteado para prova didática fora “literatura e ensino” e para aula pública: “perspectivas para o ensino de leitura”. Estava muito à vontade para abordar os dois temas. Fui aprovada em 1º lugar e convocada para lecionar no campus XIV, Conceição do Coité. Lá, trabalhei com metodologia do ensino da língua portuguesa e estágio. Fui um período intenso de aprendizado, desde o contato com os alunos em sala de aula até a convivência com todos os professores do curso de Letras. Em 2007 fiz uma permuta com um colega do campus de Irecê e me movimetei para lá.

O curso de Letras passava por uma séria crise de falta de profissionais. Por isso, assim que cheguei fui convocada assumir vários componentes: oficina de leitura, texto e discurso, língua portuguesa, além de prática e estágio. Nos semestres seguintes, conseguimos alguns substitutos e fui convocada para assumir o colegiado do curso Letras. Ainda assim, trabalhava com Prática Pedagógica e Estágio. O curso estava com problemas na organização do currículo. Então, organizamos o projeto de curso e fizemos o regulamento de estágio.

No ano de 2008, fui convidada para lecionar Língua Portuguesa na rede UNEB 2000⁵ em São Gabriel. Reencontrei na turma, uma professora que me reprovou na disciplina *educação moral e cívica* no antigo curso *ginasial* porque fizera um desenho no qual a estrela na bandeira do Brasil, estava fora de ordem. Encontrei também algumas de minhas professoras, do ensino fundamental e do magistério, além de parentes e amigos de infância, aumentando minha responsabilidade. As aulas foram cuidadosamente planejadas de modo que todos

⁵ O Programa REDE UNEB 2000 é como ficou conhecido o Programa Intensivo de Graduação desenvolvido pela UNEB de 1998 a 2008 em parceria com as prefeituras municipais de várias regiões do Estado da Bahia.

interagissem. Foi muito importante perceber como as coisas tinham mudado. A educação tecnicista já era questionada por eles. Trabalhamos o texto como a unidade de ensino e não a gramática. Estavam envolvidos com o curso, tinha certeza de que a rede UNEB 2000 conseguira tirar os professores do comodismo e eles estavam escrevendo uma outra história.

No final de 2008, submeti meu nome para apreciação da plenária do departamento e fui coordenar a rede UNEB 2000 no município de São Gabriel. Então, tive contato com a organização estrutural do curso. Preparamos toda documentação para o reconhecimento do curso pelo MEC. Foi um período intenso, de muito trabalho. Descobrimos que havia muitas questões a serem resolvidas sem as quais o curso não seria reconhecido. Com a ajuda de duas professoras/coordenadoras, conseguimos, o curso fora reconhecido.

Nos anos seguintes, trabalhei no curso da PARFOR de Artes, Letras e Pedagogia, com os componentes: Oficina de Leitura, Língua Portuguesa I e II, além de Ensino de Língua I e II e Estágio. Paralelamente aos trabalhos realizados na rede UNEB 2000 e na PARFOR, continuava com as aulas de estágio na graduação e na pós-graduação, além das orientações de TCC e SIP⁶ no curso de Letras. Em 2014 comecei a coordenar um subprojeto do PIBID no curso de Letras, junto com outro colega. Decidimos trabalhar questões específicas do subprojeto, mas também que provocassem reflexões sobre o processo formativo dos bolsistas. O PIBID e o estágio me provocam muito no sentido de pensar a minha própria formação e a relação da universidade com a educação básica. Sempre estive confortável lecionando estágio. Estava em processo de (auto)formação, buscava aprender com os colegas da área e com as demandas oriundas do estágio que são muitas e constantes.

Contudo, quando li Nóvoa⁷ provocando sobre a questão da experiência e do paradigma do professor pesquisador, senti-me incomodada, dizia ele: "quando se afirma que o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem 10 anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes?" E ainda afirmava que a experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência,

⁶ Seminário Interdisciplinar de Pesquisa

⁷ NÓVOA, António. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, em 13 de setembro de 2001. **Acesso em**, julho de 2017.

ou a pesquisa sobre essa experiência. Minha formação tem dado conta das demandas que surgem no dia a dia? Quem forma o formador? E eu trabalhando com formação de professores como tenho pensando minha própria formação?

Com todas estas questões fervilhando em mente, busquei Mestrado Profissional em Educação e Diversidade- MPED. Ao ler o regulamento do MPED, chamou-me atenção um dos objetivos do curso: “*Proporcionar ao profissional em formação o aperfeiçoamento da sua ação no sentido de aprimorar o fazer docente em termos técnicos e conceituais visando intervir na realidade educacional do seu entorno*”⁸; Percebi ali a possibilidade de cursar um mestrado que tivesse uma relação direta como minha profissão. Portanto, o interesse em cursar o mestrado, partiu da necessidade de aprimoramento contínuo na qualificação profissional, principalmente porque a Linha de Pesquisa: *formação, linguagens e identidades*, enfatiza a formação docente.

Assim, em 2015, ingressei na segunda turma do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Na aula inaugura, senti um estranhamento, pois estava ali na condição de aluna, embora almejasse isso, foi diferente quando já acontecia de fato. As discussões sobre pesquisa, teorias, métodos. O que é o mestrado profissional? Qual o produto da pesquisa? Tudo ao mesmo tempo faziam um turbilhão em minha mente. Ao longo dos dois primeiros semestres do curso, caminhamos em busca de construção do projeto de pesquisa.

Nesse percurso, o grande impasse era a definição do objeto de estudo. Como definir o objeto a ser estudado, levando em consideração também o meu objetivo pessoal em cursar o mestrado? Assim, depois de muitas leituras, idas e vindas de textos para a orientadora, chegamos ao objeto de estudo: *a formação continuada do professor da educação básica a partir das experiências das professoras supervisoras no espaço do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID* que emerge de minhas itinerâncias como professora coordenadora de área do Programa e de inquietações construídas ao longo do trabalho com as professoras supervisoras do PIBID, vinculadas a UNEB, *Campus XVI, Irecê*, que me fizeram vislumbrar o Programa como espaço para a formação continuada do professor supervisor.

⁸ O regimento do MPED está disponível no site do programa: www.mped/uneb.br

Aproximações com objeto de estudo

O PIBID é um programa desenvolvido e financiado pela CAPES desde o ano de 2007, tendo como objetivo geral aperfeiçoar e melhorar a qualidade da educação básica, buscando a valorização da formação dos professores. O programa defende que melhorar a qualidade da formação inicial dos professores como princípio, de modo a favorecer a aproximação efetiva entre a escola e a universidade, impacta positivamente no processo de desenvolvimento profissional docente. O Programa conta com a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) e das Escolas da Rede Pública, estando aberto à participação de IES privadas. Para o desenvolvimento do programa são fornecidas cinco modalidades de bolsas: Iniciação à docência (para alunos de licenciaturas), Supervisores (para professores da rede pública), Coordenação de área (professores das licenciaturas que orientam os alunos), Coordenação de área de gestão de processos educacionais (professores das licenciaturas que auxiliam nos projetos da IES) e Coordenação Institucional (professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES). O PIBID desenvolve projetos de ensino, tendo como eixo central a docência e mantendo interface com a pesquisa e extensão, especialmente na articulação universidade/escola básica.

Na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, O DCHT XVI/Irecê participa das ações do PIBID desde o ano de 2010. Inicialmente o campus propôs apenas um subprojeto vinculado ao curso de Letras. Em março de 2012, no edital nº 11/2012 CAPES, fora apresentado mais um subprojeto vinculado ao curso de Pedagogia. Em 2014, além de dois subprojetos de Letras e Pedagogia, passamos a contar com o subprojeto Interdisciplinar que visa trabalhar com os bolsistas das duas licenciaturas: Letras e Pedagogia.

Em 2014, comecei a atuar na coordenação do projeto *Ler e escrever na escola: uma formação cotidiana*, do curso de Letras. Durante as atividades de planejamento nas escolas e seminários com todos os bolsistas, observei que havia muita empolgação por parte dos estudantes em destacar o PIBID como um importante espaço para a formação inicial, pois além do incentivo financeiro, havia a oportunidade de conhecer “o chão da escola” em um tempo maior do que o oferecido pelo estágio curricular. Durante estes momentos, percebia que as professoras supervisoras também tinham uma história de formação continuada no

PIBID, mas que não era verbalizada. Havia dificuldades em dizer como essa formação acontecia, mas concordávamos que acontecia. Assim, começou a minha curiosidade pelo objeto de estudo. Pois, mesmo que em seus objetivos, o PIBID esteja voltado principalmente para a formação inicial, entendo que o Programa promove a integração entre os sujeitos envolvidos em três níveis de formação: a inicial, a formação continuada e a formação de formadores. Nessa perspectiva, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores gera um movimento dinâmico de formação recíproca.

Com o objeto da pesquisa em construção, mas já se delineando, havia a necessidade de conhecer o cenário dos estudos sobre a formação continuada no espaço de PIBID. A partir das pesquisas de Gatti (et al, 2014), entende-se que o PIBID fora direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior e atendendo cerca de 3.000 bolsistas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio:

[...] o Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. Em 2012 chegou-se a 40.092 Licenciandos Bolsistas, 3052 Coordenadores de Área e 6177 Professores Supervisores, num total de 49.321 bolsas, e tem continuado seu crescimento. Em 2014 envolve em torno de 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 instituições. (GATTI, et al, 2014, p.35).

A autora apresenta dados do PIBID de modo geral, mas essa rápida expansão do PIBID, também é evidenciada no aumento do interesse nos estudos sobre formação continuada/PIBID. A partir de consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES⁹ a partir dos descritores *formação continuada* e *PIBID*, nos últimos cinco anos observamos os seguintes dados no quadro abaixo:

Quadro 01–Dados sobre Dissertações e Teses sobre Formação Continuada e PIBID:

Ano	Número de estudo
2016	1010
2015	856
2014	760
2013	570
2012	466

Fonte: a autora a partir do site oficial de CAPES

⁹ Acesso em junho de 2017

Foram encontrados 6672 quando se busca os descritores *formação continuada* e *PIBID*, levando em consideração todas as áreas de conhecimento. Os dados revelam um crescimento significativo no número de estudos nos últimos cinco anos. Pesquisa realizada por De Oliveira (2017), a autora encontrou vinte e oito teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes relativas à Formação continuada no PIBID, nos últimos cinco anos na área de Educação. Alguns aspectos da pesquisa são apresentados no quadro 03 em anexo deste texto. De acordo com os dados da pesquisa, somente seis trabalhos contemplam o objeto desse estudo, pois as demais não trazem a formação continuada como foco. Já as que contemplam o objeto, uma é uma tese e cinco são dissertações, sendo três delas realizadas com professores de Biologia, Química e Física, uma com professores de Química e um trabalho com dez professores supervisores ligado ao PIBID da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Durante a investigação para definição do objeto, foi possível perceber que já há construída uma rede de estudos sobre a formação continuada em outros espaços, como seminários de avaliação do PIBID que acontecem nas IES em que estão se desenvolvendo os subprojetos, e GT da ANPED, entre outros espaços. Além de autores que têm se debruçado em estudos que abordam as dimensões sobre o PIBID na perspectiva que queremos abordar, destaque Gatti (et al, 2014) no estudo avaliativo encomendado pela CAPES. Em tal estudo, afirmam-se que 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. Assim, a partir de dados apresentados, as autoras defendem que as propostas formativas do PIBID visam repensar os processos de formação e sua articulação com a prática vivenciada na escola. Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação dos sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa. Dessa forma, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo/crítica/ativa do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias,

pelo protagonismo e pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes tipos de formadores no processo formativo.

Outra aproximação importante nesta pesquisa/formação é a *teoria do hibridismo* proposta por Zeichner (2010, p. 486) na qual reconhece que os indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo”. Aponta que existem diferentes tipos de formadores de professores. Assim, estreitar a relação universidade/escola pode ocorrer mais facilmente com a participação de formadores híbridos que circulam entre academia e escola básica com o intuito de favorecer a relação entre conhecimento teórico e aplicação deste no campo prático/profissional.

A partir das leituras dos trabalhos pesquisados, pude situar a investigação e perceber quais pesquisas se aproximam do estudo que apresento. As aproximações acontecem na abordagem da formação continuada no espaço do PIBID, entretanto diferem quanto ao método de pesquisa, uma vez que desenvolvi aqui uma investigação/formação como objetivo de trazer a compreensão do processo de formação vivido por um grupo de professoras da educação básica, colaboradoras do PIBID e, para isto, utilizei narrativas como espaços de descrição de suas experiências formativas no PIBID, pois acredito que esses relatos constituem-se, até certo ponto, na própria história desses sujeitos e da sua formação. Deste modo, a pesquisa tomou como dispositivos, a entrevista narrativa e as oficinas reflexivas¹⁰, inspiradas nos ateliês biográficos de projetos de Delory Momberger (2008). Assim, para o desenvolvimento deste estudo, o trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, **Caminho Teórico-Metodológico**, apresento minhas escolhas teórico-metodológicas, situando a inspiração da investigação a partir das contribuições das pesquisas qualitativas, do método (auto) biográfico e da abordagem experiencial, tomando a pesquisa-formação como grande-eixo. Apresento um perfil biográfico das colaboradoras e o *lócus* da pesquisa. Trago ainda os dispositivos que foram utilizados neste percurso, destacando a entrevista narrativa como primeiro dispositivo, que fora discutido nas oficinas reflexivas, promovendo a escrita do memorial de formação.

¹⁰ Diferentemente de um modelo mais engessado e baseado na mera transmissão de informações, o sentido do termo “oficina” neste estudo, parte do entendimento que é necessária a escuta sensível para compreender como as professoras colaboradoras percebem o processo de formação continuada no PIBID. Deste modo, as *oficinas reflexivas* promoveram a construção coletiva de conhecimento, abertas a vivências, diálogos e partilhas.

No capítulo 2, **Compreender a formação**, a discussão é orientada pela questão de como compreender a formação. A nossa intenção é apresentar e discutir concepções de formação ao tempo em que seguimos nos questionando: o que é formar? O que é formar-se? Começamos com uma visão mais geral sobre sentidos do vocábulo *formação*, passando pela concepção de estudiosos e teóricos da discussão sobre formação e formação continuada para chegarmos à concepção de formação defendida ao longo desse trabalho que toma à teoria tripolar, proposta por Pineau (1988), relacionada ao conceito de recordações-referências de Josso (2004), desenvolvendo as dimensões formativas que orientam a investigação: a autoformação, heteroformação e a ecoformação, chegando as dimensões formativas que emergem das experiências das professoras supervisoras no espaço do PIBID, considerando uma metodologia de três tempos: presente, passado e futuro. Os tempos foram discutidos a partir de dois espaços: a universidade/educação básica, a partir do PIBID.

No terceiro capítulo, **A formação continuada no cenário do PIBID**, continuamos discutido a teoria tripolar da formação, a partir da ecoformação, destacando a relação entre universidade/educação básica. Para depois apresentar as dimensões da formação continuada no espaço do PIBID que emergiram das narrativas das professoras em vários momentos das oficinas e na análise dos memoriais, detendo-nos em três aspectos que dialogam diretamente como nosso objeto de estudo: coformação, relação teoria/prática e relação universidade/educação básica.

Por fim, no quarto capítulo, as reflexões produzidas pelas professoras na construção do memorial, ofereceram-nos possibilidades de pensar na formação continuada a partir do olhar das professoras, de suas histórias de vida/formação e de suas vivências no espaço do PIBID, vislumbrando a possibilidade de apresentar uma proposta de formação pensada a partir da experiência pedagógica vivenciada por estas docentes. Como resultado das partilhas e reflexões surgidas a partir destes instrumentos, apresento uma **Proposta de Plano de Formação Continuada** como produto gerado a partir deste trabalho.

Dessa forma, ousou dizer que a pretensão de pesquisa/formação aqui apresentada, parte de um projeto maior de conhecimento ¹¹ no sentido trazido por

¹¹ Projeto de conhecimento é aqui entendido conforme Josso (2010) aborda na obra “caminhar para si: “o projeto de conhecimento reside na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação,

Josso (2010, p.26) “O projeto de conhecimento, como qualquer outro projeto, aliás, compromete o sujeito numa perspectiva de formação cujos aspectos técnicos e humanos terá que descobrir ao longo do caminho”. E assim, fizemos nessa pesquisa/formação, mais uma vez uso do plural para ratificar a coautoria com as professoras colaboradoras e com a professora orientadora que aceitaram essa “aventura (auto)biográfica”. Neste sentido, meu foco não é chegar a resultados ou a compreensões já fixadas a respeito da formação continuada de professores, e sim trazer à tona, por meio da voz dessas professoras, outras dimensões desse processo de formação em serviço.

na tomada de consciência não somente para reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil que possa ser. O projeto de conhecimento assume então toda amplitude, não só porque define um interesse de conhecimento e uma perspectiva de formação, mas também porque contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para consciência de si e de seu meio, bem como para qualidade de sua presença no mundo,” (JOSSO, 2010, p27).

CAPÍTULO I

*Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de espuma ao mar.
(MACHADO, 1912)*

1 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O percurso teórico-metodológico desse estudo está ancorado no terreno da educação, alicerçado na perspectiva da pesquisa qualitativa. Tal escolha se justifica pois a pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos presentes no cotidiano escolar e na formação docente, justamente por dar ênfase ao sujeito, respeitando as suas especificidades em cada etapa da pesquisa, independente dos seus resultados. André (2013) exemplifica como é realizada a pesquisa qualitativa:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas às devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (ANDRÉ, 2013, p. 96)

Assim numa abordagem qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo da pesquisa, o mesmo se dando com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas. A análise ocorre paralelamente à observação, na medida em que o pesquisador seleciona aspectos que devem ser explorados e decide quais os que devem ser abandonados.

Desse modo, as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise.. André (1983) diz ainda que a análise de dados qualitativos nos permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos educacionais, além de prestarem-se a captar os diferentes significados das experiências vividas e auxiliarem na compreensão das relações entre os indivíduos, seus contextos e ações. Uma marca importante dos dados qualitativos é também o fato de se constituírem em construtos válidos para a investigação de fenômenos de difícil quantificação. Nesse estudo, a autora ainda se refere a um constante transitar do pesquisador entre a realidade investigada e a teoria, num processo contínuo de inferências sobre o que os dados significam ou podem vir a significar, já que não se

opera com um conjunto pré-especificado de categorias: as questões e os problemas iniciais servem de guia para a coleta e a análise dos dados, podendo surgir depois novas ideias, direções e mesmo novos objetos de investigação.

Como base nesses entendimentos, a presente pesquisa/formação, parte da pesquisa qualitativa, atravessada pelos princípios do método (auto)biográfico e da abordagem experiencial com a finalidade de compreender como a formação das professoras supervisoras acontece no espaço do PIBID e de que modo tais experiências contribuem para formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada.

1.1 Pesquisa (auto)biográfica

Pensar no caminho teórico-metodológico para pesquisa requer do pesquisador que saiba aonde quer ir. E saber aonde ir exige uma identificação com a abordagem de pesquisa pretendida. O protagonismo do sujeito na pesquisa é uma questão muito cara para esta pesquisa/formação aqui apresentada. Deste modo, entendo que saber aonde se quer chegar na pesquisa não significa que o caminho esteja pronto, mas sim que temos que construí-lo. O caminho pensado para este estudo parte dos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica.

As abordagens qualitativas analisam fenômenos que por sua natureza humana não são passíveis de serem estudados sem levar em conta as suas singularidades, subjetividades e alteridade. Ao contrário da abordagem positivista que valoriza a objetividade e reforça o distanciamento entre o pesquisador e o objeto pesquisado (HOLANDA, 2008, p.87).

As pesquisas (auto)biográficas configuram-se como uma forma de pesquisa onde, segundo Abrahão (2004, p.57), “o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado”. Essa necessidade de falar de si como possibilidade de explicitar o não visto, o que não se mostra a não ser por este movimento (auto)biográfico que Delory-Momberger (2008, p. 19) chama de hermenêutica “prática para dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia). “Assim, a hermenêutica é este esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende”. Ela se processa na direção do sentido que significa a própria existência humana no mundo. Este

horizonte, que não é imaginário, mas a busca de compreender como o ser humano significa a si próprio e a realidade que se coloca diante dele.

O conhecimento, como fruto das experiências do próprio sujeito, tem possibilitado pesquisas em educação a partir de narrativas (auto)biográficas, assim, estudos vêm trazendo para o debate educacional, a forma como os professores experimentam o mundo, conhecem o ensino, como estão organizando seu conhecimento, como se transformam a partir da sua própria experiência. Desse modo, propostas de pesquisa surgem na educação como possibilidades de se produzir outro tipo de conhecimento sobre o professor e sua prática docente.

Partindo desta perspectiva, este estudo se baseia na pesquisa (auto)biográfica e toma dentro dela a pesquisa/formação como grande eixo. Segundo Bragança (2009)

[...] a pesquisa-formação tem sua matriz na pesquisa-ação, já que busca um efetivo envolvimento dos pesquisadores no movimento de transformação individual e coletiva, trazendo uma variedade de atividades no campo da disciplina de base do pesquisador, no campo empírico, bem como do ponto de vista da possibilidade de transformação social, destacando como característica dessa proposta metodológica o sentido de “experiência” – a pesquisa-ação e a pesquisa-formação geram uma experiência que apresenta uma natureza específica. (BRAGANÇA, 2009, p. 42)

O postulado da pesquisa/formação é, pois, de que a intensidade dessa experiência pode produzir o entendimento do processo que não pode ser ensinado, mas Se no positivismo encontramos uma separação entre sujeito e objeto, na perspectiva que analisamos, é no movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha do processo de investigação que o conhecimento é produzido e, assim, a pesquisa/formação assenta-se sob uma experiência existencial que produz auto conhecimento que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito. Essa perspectiva de investigação não nega o carácter científico, antes busca um saber, fruto de uma objetivação, apresentando múltiplas dimensões. Em um contexto de interação efetivamente humana, o desenvolvimento do trabalho de investigação, nessa abordagem, produz, assim, um movimento de formação, de autodesenvolvimento para o investigador e para os que participam como colaboradores da pesquisa.

Nóvoa (1988) entende que a “investigação-formação” abre a possibilidade de inserir a pesquisa em uma perspectiva na qual pesquisador e professores se relacionam mais cooperativamente, buscando conceber mudanças na prática docente por meio da reflexão na e sobre a prática, valorizando os saberes que as pessoas têm. Com base nisso, a pesquisa/formação pode ser compreendida como

sendo uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação. Assim, a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação.

1.2 Formação na perspectiva (auto)biográfica: o protagonismo do sujeito

Para autores como Nóvoa (2007), foi a partir dos anos 80 que houve um redirecionamento dos estudos sobre formação docente, cuja ênfase sobre a pessoa do professor veio a favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as (auto)biografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores. O autor destaca a importância e o fortalecimento dos estudos (auto)biográficos centrados na pessoa do professor:

No âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980. Essa viragem caracteriza o redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação, tem início com a obra de Ada Abraham – ‘O professor é uma pessoa’ –, publicada em 1984, pois é a partir de então “que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”. (NÓVOA, 2007, p.15)

A “viragem” no redirecionamento das pesquisas nos faz pensar no conhecimento, como fruto das experiências dos próprios sujeitos. Isso tem possibilitado a ampliação das pesquisas a partir das narrativas (auto)biográficas na educação. Tais estudos contribuem para maior entendimento de como os professores experimentam o mundo, conhecem o ensino; como estão organizando seu conhecimento; como se transformam a partir da sua própria experiência. Desse modo, esses estudos surgem na educação como alternativas para se produzir outro tipo de conhecimento que possibilite reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias e aprendizagens individual/coletiva construídas a partir do conhecimento de si. As propostas nessa direção têm se manifestado sob modalidades as mais variadas e com perspectivas metodológicas e objetivos também diversos, envolvendo pesquisadores e colaboradores dos estudos.

Nóvoa (2007) destaca o “duplo estatuto de ator e investigador” dos estudos, cuja atuação cria as condições para que a produção do saber e não o seu consumo, se constitua no eixo e no meio mediante o qual se processe a formação. Nesse sentido, Josso (2004, p.49) aborda uma teoria da atividade do sujeito, sublinhando o papel do formando enquanto “ator que se autonomiza e que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem”, e a possibilidade de desenvolver através das biografias educativas, maior “consciência da sua liberdade na interdependência comunitária”, como sujeito coletivo.

No nosso projeto de pesquisa/formação, abordei essas dimensões do “ser-no-mundo” no processo de formação docente, levando em consideração o conhecimento, como fruto das experiências dos próprios sujeitos, o protagonismo destes sujeitos no processo formativo. Nesta perspectiva, não há como dissociar a formação da experiência, pois são conceitos imbricados. Desta forma, entendemos que a abordagem (auto)biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar. Reconhecemos, com isso, a existência de outra epistemologia da formação que seja coerente com os pressupostos da subjetividade característica da abordagem (auto)biográfico. Entendemos também que o método (auto)biográfico, por apresentar caráter investigativo e pedagógico, contribui para a formação de professores que podem conhecer experiências diversas em espaço/tempo também diversos e (re)significar suas próprias práticas com base nas experiências de outros professores.

A escolha por este caminho teórico-metodológico se justifica, devido minha implicação como o objeto da pesquisa. Como formadora em formação, entendo como Josso (apud Macedo, 2010, p. 18) que a abordagem (auto)biográfica “ é a única abordagem capaz de dar acesso a uma globalidade onde se articulem as dimensões do nosso ser no mundo e a historicidade cultural, na pluralidade social e ética”. A forma de contar, de registrar a história de uma caminhada no contexto da educação, não se limita apenas em descrever cenas, fatos e acontecimentos de uma trajetória. Quando pensada a (auto)biografia como um recurso de investigação científica, acreditamos poder construir um trabalho de investigação e de reflexão sobre os momentos significativos de percursos pessoais e profissionais das professoras colaboradoras no contexto da formação continuada no espaço do PIBID.

1.3 Lócus e colaboradoras da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Irecê que fica localizado na Chapada Diamantina Setentrional, abrangendo toda a área no Polígono das Secas. De acordo com informações disponíveis no site do IBGE¹², Irecê pertence à bacia do São Francisco, está situado a 478 km da cidade de Salvador. O município é reconhecido pelo grande potencial agrícola e agropecuário, tendo recebido o título de "Cidade do Feijão" e "Capital Mundial do Feijão" devido às grandes safras colhidas nas décadas de 1980 e 1990. Atualmente a economia do município e região é baseada na produção agrícola de policultura, destacando-se, além da produção de mamona e feijão, à produção de cebola, tomate, beterraba, cenoura, pinha. A economia baseia-se, também na pecuária e no comércio local, tornando-se um grande pólo de prestação de serviços. Atualmente Irecê também é conhecido como pólo de vestuário, uma vez que muitos comerciantes locais têm tornando-se atacadistas e varejistas, o que, conseqüentemente, tem alavancado a economia do município.

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, DCHT campus XIV da Universidade do Estado da Bahia está situado no município de Irecê. Atualmente o Campus XVI oferece o Curso de Licenciatura em Pedagogia, de Licenciatura em Letras e o de Administração para funcionários na modalidade à Distância, as Licenciaturas em Letras e Geografia do Programa Especial para Formação de Professores do Estado – PROESP, além do Programa do Governo Federal para Formação de Professores em Serviço – Plataforma Freire que oferece os cursos de Geografia, Pedagogia, Artes, História, Matemática, Educação Física e Letras em diferentes municípios da região de Irecê e o PIBID.

Fazem parte de estudo quatro professoras colaboradoras vinculadas ao subprojeto do curso de Letras: *Escrever na escola, uma formação cotidiana*¹³ e uma professora do subprojeto de Pedagogia: *Produção de estratégias pedagógicas*

¹² Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291460>, acesso em julho de 2017.

¹³ Entre os objetivos desse subprojeto estão: inserir os supervisores imersos nas escolas de Irecê nas discussões do ensino do texto pelos gêneros textuais, permitindo a aproximação dos saberes produzidos na academia com os saberes produzidos pela experiência; ressignificar a prática de produção das Redações nos ambientes escolares, visando estimular uma ressonância também nos modos de seleção produzidos para concursos vestibulares e afins, a partir das socializações da experiência do subprojeto.

*para desenvolvimento de leitura e escrita em crianças da Educação Infantil e Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental*¹⁴

O convite para participar da pesquisa foi feito aos 18 professores supervisores do PIBID, vinculados ao curso de Letras e Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Irecê, DCHT XVI, sendo que apenas cinco professoras se disponibilizaram a participar de todas as etapas da pesquisa.

Assim, o grupo foi constituído por cinco professoras que possuem experiência de ensino na educação infantil e no ensino médio. O tempo de atuação varia entre o mínimo dez e o máximo trinta anos de ensino. São bolsistas de supervisão no PIBID, entre os anos de 2010 a 2017. A seguir apresento informações sobre estas professoras no perfil biográfico:

Perfil Biográfico

Fazer um perfil biográfico das colaboradoras, já é ir revelando quem são essas professoras, o lugar geográfico de onde falam, seus pertencimentos e estranhamentos. As professoras são mães, donas de casas, pessoas atravessadas por singularidades e sentidos. Certamente um perfil biográfico não daria conta de mostrar todas as nuances da vida delas. Entretanto, apresento a seguir algumas informações sobre a formação acadêmica e familiar das professoras, aspectos que serão, retomados na análise dos dados nos capítulos II e III e que são importantes para conhecermos as colaboradoras desta investigação.

As professoras escolheram seus pseudônimos¹⁵ levando em consideração referências de memórias afetivas, conforme veremos nos excertos que iniciam o perfil de cada professora:

Ana

Eu me lembrei de um professor que tive no tempo que fiz faculdade na UFBA, um senhorzinho carismático e alegre. Quando ele me encontrava só me chamava de Ana, até hoje foi a única pessoa a me chamar pela parte

¹⁴ Alguns dos objetivos desse subprojeto são: promover articulação entre escola básica e universidade; inserir os licenciandos em Pedagogia na realidade escolar, considerando os contextos de atuação na Educação Infantil e Séries Iniciais; favorecer reflexões a respeito do processo de leitura e escrita para crianças das séries iniciais.

¹⁵ Este estudo foi submetido à avaliação do comitê de ética e pesquisa – CEP e aprovado conforme parecer número 1.830.452 portanto para atender às orientações do TCLE, os nomes das colaboradoras na análise das narrativas, são fictícios

final de meu nome. Escolhi por me lembrar dele e de sua agradável presença. (ANA, Entrevista Narrativa, 2017)

Filha única de pais separados, Ana nasceu em Irecê. Foi criada apenas pela mãe que cuidou dela, lavando “roupas de ganho”. A mãe a incentivou a estudar para se tornar uma mulher independente. Ana curso magistério e fez duas pós graduações. Em 2003 ingressou na UFBA, Faculdade de Educação, a qual estava instalando um Pólo em Irecê, No ano 2000 foi aprovada em concurso público da rede municipal de educação de Irecê e começou a trabalhar na Escola de Educação Infantil Irene Garofani. Local onde trabalhava até o ano de 2016. É professora da Educação Infantil há 16 anos. Atua como professora supervisora do PIBID há três anos. Fez a primeira pós-graduação em Currículo Escolar também oferecida pela UFBA em Irecê. A segunda especialização foi em Saberes e Práticas da Educação Infantil, oferecida pela Faculdade Vale do Cricaré no Espírito Santo, voltada para estudos e metodologias mais aprofundadas para o segmento que escolheu como campo de trabalho e de estudo. É uma professora apaixonada pela educação infantil, e pelo PIBID, acredita na força da postura, com firmeza e doçura. É bastante observadora e falante.

Capitu

Escolhi Capitu por admirar a sua capacidade de, embora sendo narrada por um marido bobalhão, saltar aos nossos olhos em força e autenticidade. Personalidade instigante, mesmo quando seu Bentinho tenta torna-la menor. Muita mulher para um marido fraco. (CAPITU, Entrevista Narrativa, 2016)

Capitu nasceu em Irecê. Filha caçula de uma família com quatro irmãos. Porém passou toda a infância e adolescência entre as cidades de Cafarnaum, Morro do Chapéu e Jacobina. cursou contabilidade, foi bolsista do Proesp-Letras (Programa de formação especial para professores), sendo também professora de Redação no UPT(Universidade para Todos). Em 2013 foi convocada para assumir o cargo efetivo do Estado para professor de Língua Portuguesa e inglesa. Tem 10 anos de experiência docente. Atua como professora supervisora do PIBID há três anos. Fez especialização em Educação Especial. É uma pessoa que demonstra segurança, é muito observadora e crítica.

Dora

Meu primeiro romance: Capitães da Areia! Foi o livro que marcou minha adolescência, li nas férias, não tinha energia no povoado que nós morávamos. Lembro de minha mãe falando: 'vai prejudicar a visão, vai ter que usar óculos!' Tempo bom! (DORA, Entrevista Narrativa, 2016)

A professora Dora nasceu no povoado de Lajedo de Pau D'arco que já foi município de Irecê e hoje pertence ao município de Lapão. Os pais eram agricultores. Família composta por pai, mãe e duas irmãs. O pai era analfabeto. No ano de 1997 cursou Estudos Adicionais ao Magistério do 1º Grau, pelo Centro de Estudos Caxiense na área de Comunicação em Língua Portuguesa, com duração de um ano, depois fez PROESP de Letras. Em fez a Pós-Graduação em: Metodologia da Língua Portuguesa e das Literaturas pela UNEB. É professora do ensino médio há 24 anos e atua como supervisora do PIBID. Atualmente se sente mais segura na profissão docente do que no início da carreira quando se sentia muito apreensiva por não ter cursado Magistério e não se sentia preparada para sala de aula. É uma pessoa um pouco tímida, que trata do afeto nas relações com sensibilidade.

Lindoya

Foi escolhido por causa de um apelido de infância: eu tinha um vizinho, um idoso que era pai de uma de minhas amigas. Então, todo final de semana eu ia para a roça de meus pais, quando eu voltava, no início da outra semana, seu Pedrão perguntava:

- 'Lindovana, onde andou, que tanta beleza arranjou?' Mantive em segredo, até uma das outras meninas ouvirem.

Então, a coisa pegou fogo: era Lindó pra cá, Lindoya pra lá. E eu tive que aceitar. Associei com a personagem de Gonçalves Dias (a Índia Lindoya). E pronto! (LINDOYA, Entrevista Narrativa, 2017)

A professora nasceu em Presidente Dutra- BA, numa família com 15 irmãos , sendo 11 sobreviventes. É a caçula das 04 mulheres. Em 2002, concluiu o curso de Pedagogia — habilitação nas matérias pedagógicas do 2º grau pela Universidade do estado da Bahia (UNEB); em 2010, terminou a especialização lato sensu em Gestão Escolar, pela Educon; em 2011, concluiu a Licenciatura em Letras — habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, também pela UNEB; em 2013 terminou outra especialização lato sensu em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e das Literaturas (UNEB) e em 2016 defendeu a dissertação de mestrado em Crítica Cultural¹⁶, tornando-se especialista stricto sensu. Possui 25 anos de experiência na

¹⁶ O Mestrado foi cursado também na UNEB — Campus II, Alagoinhas.

docência e 04 de atuação no PIBID como supervisora. É uma pessoa bem extrovertida e irreverente, gosta de opinar, reconhece as dificuldades da regência, mas se diz certa que sempre quis ser professora.

Nide Sued

A professora Nide Sued¹⁷ nasceu em Recife de Jussara- BA. É a mais nova de uma família com oito filhas. cursou magistério, também concluiu o curso de Pedagogia e o curso de Letras pelo PROESP na UNEB de Irecê. Tem 30 anos de experiência docente no ensino de Língua Portuguesa no ensino médio e atua como supervisora do PIBID há 05 anos. Sua trajetória de vida/ formação é bastante influenciada pela irmã mais velha. A presença dessa irmã atravessa toda narrativa de Nide. É uma pessoa de fala espontânea, feliz com a profissão, apesar de ter suas críticas, está em processo de aposentadoria, mas diz que “ainda tem gás”!

É este grupo de mulheres, fortes e também profissionais sensíveis que constituem e põem em movimento os dispositivos da pesquisa/formação que desenvolvemos neste estudo.

1.4 Dispositivos da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos dispositivos que fossem coerentes com a perspectiva da pesquisa/formação levando em consideração as características e objetivos pretendidos, tomando como base os princípios da pesquisa qualitativa e do método (auto)biográfico. Para tanto, utilizamos a **entrevista narrativa, oficinas reflexivas e o memorial de formação.**

Entrevista narrativa

Com esse dispositivo iniciamos o caminho investigativo sobre a formação continuada no espaço do PIBID. Através das entrevistas, procuramos conhecer a história de vida/formação das professoras supervisoras, pois entendemos que este momento seria crucial para o desenvolvimento das oficinas e a posterior construção

¹⁷ A professora preferiu não explicar a motivação da escolha do pseudônimo.

do memorial. A opção por começar a discussão pela história de vida/formação das docentes está relacionada à questão defendida por Nóvoa (1995, p. 9) quando afirma que hoje não é mais possível separar o “eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” Nessa perspectiva, as impressões, as recordações escolares de momentos significativos se apresentam como um recurso significativo para reflexão sobre a formação continuada das professoras no espaço do PIBID.

As entrevistas foram realizadas nos meses de dezembro de 2016 a Janeiro de 2017. As primeiras narrativas foram gravadas individualmente em dias e locais diferentes, depois que as professoras foram informadas sobre os pressupostos da pesquisa e os objetivos, sendo convidadas a participar de todas as etapas do estudo. Para elaboração deste momento, tomamos como referência Jovchelovitch e Bauer¹⁸ (2002). Propusemos às docentes, vivenciar o processo de biografização a partir da narrativa que teve como eixo norteador: “entrada na profissão docente e trajetórias de formação” e pretendeu fazer emergir as escolhas profissionais que as professoras fizeram ao longo das suas vidas, partindo da seguinte *provocação Qual a minha história de vida-formação?*

A entrevista compreendeu a três momentos centrais que objetivaram estabelecer relações de empatia com as professoras e quando elas se sentiram confiantes, fizemos a *abertura*: não interrompemos a professora/narradora até que sinalizou que concluiu seu percurso mediante uma coda narrativa; a *conversa*: momento em que exploraremos os fios narrativos transversais, valorizando o que dizia a professora-narradora de modo a que ela desse sequência ao que desejava contar, argumentar, discordar, incentivamos suas potencialidades de refletir acerca de acontecimentos centrais de suas histórias de vida-formação; no *fechamento* concluímos, desligando o gravador e continuamos o diálogo com a professora de maneira informal, registrando as observações.

¹⁸Segundo, Jovchelovitch; Bauer (2002), a entrevista narrativa pode ser conduzida ao longo de quatro fases: iniciação, narração, fase de interrogatório e conversa conclusiva. Para cada uma das fases são sugeridas regras. Porém, a função dessas regras não é incentivar a adesão rígida, mas orientar o entrevistador a fim de obter uma narração rica sobre o tema de interesse e evitar cair nas armadilhas do esquema de perguntas e respostas.

Depois de transcritas e impressas as entrevistas, passamos para o desenvolvimento das oficinas reflexivas, inspiradas no Ateliê biográfico de projeto (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Oficinas reflexivas

Vislumbramos o trabalho, com as oficinas reflexivas, inspirado nos Ateliês Biográficos de Projeto, propostos por Delory-Momberger (2008, p 39), que consideram como subsídio teórico-metodológico a história de vida no processo de formação de adultos, “em uma dinâmica prospectiva”, que articula o passado, o presente e o futuro. Daí ser esta perspectiva importante para este estudo por pensarmos em articular a história de vida/formação das professoras colaboradoras e suas experiências com a formação continuada no espaço do PIBID.

Delory Momberger (2008) apresenta o ateliê biográfico, como um dispositivo de investigação-formação que tem como referência o relato e a reflexão da prática como alicerce do processo de formação docente. A importância que adquiriram as oficinas formativas reside na ênfase sobre as próprias experiências formativas, por parte das docentes, e também no enorme potencial que os relatos pedagógicos contêm para nos ajudar a entender a formação docente a partir do ponto de vista de seus protagonistas. Dessa maneira, ao tecer suas narrações, as docentes nos comunicam sua sabedoria prática e, ao mesmo tempo, permitem a outros tornar explícito o implícito e compreender a formação continuada, ou seja, a narrativa estrutura a experiência, e os relatos são uma forma de conhecê-la, refletir sobre ela compartilhá-la com os outros. Nesse processo, vão se abrindo possibilidades formativas em que as professoras possam compartilhar suas experiências e aprender com elas e com a dos outros.

Uma das potencialidades desse dispositivo, no nosso estudo, é a possibilidade de voltarmos sobre nós mesmos, no exercício de narrar ou de ouvir a narrativa do outro, e problematizarmos nossas crenças e concepções. Mais do que escrever o relato, as discussões surgidas nas oficinas nos provocaram a pensar sobre experiências, abriram espaços potencialmente formativos, dispararam inquietações e incômodos. Isso porque nos propusemos a nos relacionar com o outro e pensar com ele, pontos de vistas, críticas e reflexões.

Memorial de formação

Para Passeggi (2011), o memorial de formação é um gênero que vem sendo gestado, muito em virtude do lugar, assumido cada vez mais pelos educadores, de protagonistas em relação a sua própria atuação e ao seu processo de formação. Dessa forma, a valorização do registro escrito das experiências e reflexões é apenas uma das bem-vindas consequências, tanto como um exercício necessário de produção de textos quanto para difundir esses textos entre outros educadores. Nesta perspectiva, situamos também o nosso entendimento sobre a proposta do *memorial de formação*, desenvolvida nas oficinas. Até bem pouco tempo, quando se relatavam as experiências, as histórias, as reflexões dos educadores, isso geralmente não era feito por eles próprios, mas, sim, por outros atores/pesquisadores, em sua maioria. Esse movimento vem se revertendo atualmente.

A construção do memorial de formação, nas oficinas reflexivas, nos provocou a colocar em prática a formação de professores por meio da pesquisa (auto)biográfica, na elaboração de suas histórias de vida/formação. Para Passeggi (2008, p. 118), o uso dos “memoriais de formação como práticas reflexivas e autoformativas representa essa possibilidade de acompanhar o outro em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu encontro com o mundo”. Assim o memorial, ofereceu pistas de investigação para a formação continuada das professoras supervisoras no espaço do PIBID.

No memorial, o processo de formação das professoras apresentaram considerações sobre a vida familiar, escolar, profissional e colocaram em foco questões como a formação continuada vivenciada no espaço do PIBID. Elas revelaram o processo de sua história e dos modos de inserção profissional na educação básica. Destacaram momentos e pessoas importantes em suas vidas e experiências docentes.

O memorial de formação foi pensado como um espaço de escrita no qual as professoras supervisoras registraram experiências, definidas por elas mesmas, com espaços de tempo mais ou menos regulares, não lineares. Elas registraram reflexões e sentimentos sobre o próprio processo de aprendizagem a partir das provocações: *qual a minha história de vida/formação? O que me faz ser professora?*

Como minhas experiências de vida/formação dialogam com as experiências no PIBID? Que professora sou hoje?

Durante as oficinas reflexivas, as colaboradoras puderam registrar a história de vida/formação, especialmente sobre o que foram aprendendo e vivenciando durante os anos de experiência na profissão docente. Elas também destacam mudanças em sua prática durante as experiências vivenciadas com o PIBID, revelando sua trajetória pessoal e profissional. O trabalho com os memoriais de formação não visou construir uma teoria sobre a formação de professores, mas possibilitar às professoras compreender suas próprias concepções sobre formação continuada, auxiliando-as a “construir saberes e a se assumirem como sujeito do próprio pensar” (PASSEGGI, 2008, 87).

Neste sentido, organizei nove oficinas nas quais foram desenvolvidos os dispositivos abordados para este estudo, conforme quadro 02, no apêndice A. As oficinas, partindo das histórias de vida como práticas de formação através da narrativa escrita, propiciaram às colaboradoras construir uma versão de si através de suas reflexões sobre suas aprendizagens e experiências; registraram reflexões e sentimentos sobre o próprio processo formativo. Através da narrativa, as professoras se descobrem e se deixam conhecer. Portanto, essas narrativas são ao mesmo tempo instrumento de investigação e de formação.

Segundo Connelly e Clandinin (2011), a narrativa pode ser tanto fenômeno investigado quanto método de investigação. Os autores destacam a provocação em se estabelecer uma pesquisa horizontal com os sujeitos da investigação como um pressuposto do trabalho com narrativas. Acrescentaria que, além de ser o fenômeno investigado e o método de investigação, a narrativa também pode ser a forma de divulgar/ escrever a pesquisa, o gênero de escrita de nossas reflexões. E é um dos desafios aos quais nos lançamos coletivamente: narrar e partilhar como foi vivenciada a formação continuada das professoras supervisoras no espaço do PIBID. Caminhada que será detalhada nos capítulos que seguem.

1.5 Análise

A escolha pela análise compreensiva interpretativa nesta investigação toma o caminho possível de construção para o rigor da interpretação que fora um processo de tensão e de negociação. No nosso entendimento, o rigor configura-se como um

saber metodológico e relativo à sustentabilidade da existência humana narrada nos memoriais de formação. O foco não é separar o sujeito das narrativas dos memoriais, como objetos de investigação, mas localizar e contextualizar o sujeito (professora) em condição de formação como protagonista de sua própria narração, através de uma perspectiva na qual sujeito e objeto são heterogêneos, multifacetados e marcados por suas subjetividades (MACEDO, 2010).

Nesta perspectiva, o que está em jogo é a compreensão dos conteúdos semânticos, dos conhecimentos que se desvelam e constroem para o benefício e a realização dos indivíduos em formação, tomando a análise compreensiva desse processo narrado através das escritas dos memoriais de formação. Delory-Momberger (2008) chama de hermenêutica prática para dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia). Assim, para a autora, uma análise interpretativa das Histórias de Vida através das escritas de si configura-se na análise hermenêutica conduzindo o pesquisador para além das questões de decodificação das mensagens dos textos narrativos à reconstituição de estruturas diacrônicas. Para ela, o relato deve ser analisado tendo em vista a categoria de enredamento de Ricoeur (2012), percebendo a configuração dos elementos que compõem a narrativa, dando a cada elemento uma função e um sentido de contribuição à compreensão da história contada, o que implica outra dimensão de relação com o narrado, no qual esse não é apenas o efeito de contar, ele tem também a capacidade de agir performativamente sobre aquilo que relata.

Bauer (2002) considera que a análise interpretativa “pode construir dados históricos: ela usa dados remanescentes da atividade passada”, sendo que, no presente, o analista produz uma compreensão hermenêutica, na qual Galeffi (2009) defende a dimensão fenomenológica na análise qualitativa dos dados sobre o conhecimento de si, o homem e a produção de conhecimento que para a presente investigação, está delineada nas escritas dos memoriais de formação.

Entendemos, assim, que a análise interpretativa das narrativas também requer que as descobertas, compreensões e avaliações das categorias de análise do texto narrativo tenham também relevância teórica para as ciências sociais. Não basta descrever e destacar a emergência de uma categoria e/ou construto da narrativa do sujeito, mas é preciso promover uma compreensão das narrativas com foco nas questões singulares e plurais das colaboradoras da pesquisa. A partir desses pressupostos, entendo que o ponto principal a considerar não é o de como

interpretar, mas sobre o objeto a ser interpretado, que são as narrativas e as experiências que se conhecem a partir do texto, sem submetê-lo ao confronto com o real, procurando uma verdade definitiva.

Nos capítulos seguintes, apresentaremos o desenvolvimento da análise compreensiva interpretativa que se inspira nos pressupostos defendidos aqui, mas que principalmente ousa buscar também caminhos e sentidos outros, construídos na relação entre os sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO II

A nossa matéria são as "Pedras Vivas", as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é sempre formar-se. (NÓVOA, 2007, p.88)

2. COMPREENDER A FORMAÇÃO

Como já anunciei anteriormente, é intenção deste estudo pensar e compreender a formação continuada dos docentes em exercício, tomando especificamente a formação dos professores supervisores do PIBID. Assim, entendo ser coerente um olhar mais geral sobre sentidos de *formação* para chegarmos a concepção que defendemos ao longo desse trabalho.

O vocábulo *formação* deriva da palavra latina *formatio*. Trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar; dar forma a constituir algo ou, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes. No sentido denotativo, formação pode significar, entre outras coisas, “ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter; maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”. Dessa maneira, “formado é aquele que recebeu forma, foi modelado” ou que “concluiu formatura numa faculdade ou em estabelecimento de nível médio” (HOUAISS, 2001, p.456).

Para especificar mais o conceito de Formação Continuada, apoiamo-nos na definição de Cunha (2003), autora que percebe essa concepção emergente de iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais.

A continuidade da formação dos professores é valorizada pela população em geral, pelos profissionais da educação, e reconhecida como uma necessidade para a melhoria da qualificação do trabalho docente pelo Governo Federal, contemplando-a no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, embora de maneira dispersa e fragmentada nos artigos 13, 40, 44, 61, 63, 67, 70 e 87, nos quais dispõe o seguinte: determina como incumbência dos professores “a participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao seu desenvolvimento profissional. Visando ao atendimento das demandas de atuação”. Recomenda que a formação de profissionais da educação tenha como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive na formação em serviço. Dispõe que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Para além da discussão institucional, Nóvoa (1992, p.25) defende que a Formação Continuada de professores deve abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição. Investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional pela compreensão de que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. O desenvolvimento pessoal auxilia a compreender os processos presentes ao longo da história de vida do professor e a sua influência no trabalho docente, inclusive os ocorridos anteriormente à sua formação acadêmica. Essa postura vem contrariar a ideia de que o professor tem de ser neutro e, por isso, precisa saber separar o aspecto profissional do pessoal, compreensão produzida no paradigma moderno por influência da concepção de ciência e de ensino nele presentes.

Fabre (1994) aponta que o sentido pedagógico do termo formação, surgiu na França em 1938, com os decretos que instauraram a formação profissional. Assim, na perspectiva pedagógica, o termo remete à ideia de formação por meio de um curso ou diploma, ou sistema de formação de professores, ou ainda a programas de formação. E, como processo, consiste em formar alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, dado que esse processo se inscreve num contexto social e econômico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança. O autor destaca que a formação se localiza na autoformação, na heteroformação e na interformação. A autoformação é aquela em que o indivíduo participa de forma independente e tem o controle dos objetivos, processo, instrumentos e resultados do processo formativo. A heteroformação se organiza e se desenvolve por intermédio de especialistas, partindo de fora do sujeito. E a interformação é uma ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização, com a característica de troca, apoio pedagógico, podendo dizer-se que formam uma equipe de trabalho.

Fabre (1994, p.25) contribui para que se pense a formação, indicando que as três dimensões são indissociáveis e imanentes ao processo formativo, dado que todo processo formativo se insere num contexto histórico, social, político e econômico. Por esse motivo, o autor afirma que a definição de formação – se é que ela pode ser definida – supera a semântica do dicionário e necessita transitar para

uma semântica de enciclopédia, ou seja, não pode prender-se à palavra necessitando ir da palavra às coisas da formação.

Josso (2004, p.18) define autoformação como algo afetivo, empenho pessoal, “com uma ligação entre os saberes e a vida, entre a vida cotidiana e os problemas internacionais, quanto as habilidades de escolher e buscar conhecimentos nos livros independentemente daqueles selecionados pelos professores”. Entretanto, autoformação e autonomia não significa aprender sozinho e sim a partir das próprias experiências. Desta forma, o conceito de experiência formadora defendido por Josso (2004) nos ajuda a refletir sobre o lugar da bagagem experiencial na formação, como uma atividade do indivíduo sobre ele mesmo:

O conceito de experiência formadora implica uma articulação elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência [...] Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades podem ser mais ou menos significativas. (JOSSO, 2004, p.48)

Desta forma, Josso (2004) traz a formação experiencial como um dos conceitos chave das histórias de vida em formação, destacando a importância da narrativa neste percurso, pois ela permite explicitar a singularidade e perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as três dimensões existenciais de nós mesmos: o conhecimento de si, o conhecimento sobre seu fazer sua prática e reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida. A autora considera que todos os processos pelos quais passamos são formativos. Apresenta-nos uma abordagem de formação baseada na descoberta e valorização da singularidade do sujeito.

Em sintonia com este conceito, está a “*teoria tripolar da formação*” (PINEAU,1988) que articula os conceitos de **autoformação**, **heteroformação** e **ecoformação**. A autoformação é definida, “como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação”, aplicando-o a si mesmo (Idem, p.65-67). Assim os formadores, e adultos em geral, tomam nas mãos a responsabilidade, a autoria na condução de sua formação. A autoformação é um dos polos da formação e institui a distinção deste paradigma de formação, relativamente ao paradigma considerado mais tradicional, baseado predominantemente na heteroformação, em que o formando é sempre objeto e não sujeito da formação.

Na teoria tripolar da formação de Pineau (2004), o autor nos propõe sobre a autoformação que envolve a experiência do sujeito **com ele próprio, com os outros**

e com as coisas. Assim, a *autoformação* corresponde a uma dupla apropriação do poder da formação, e tomar em mãos esse poder, é tornar-se sujeito dele, mas também é aplicá-lo a si mesmo, ou seja, tornar-se objeto de formação para si mesmo. A *Heteroformação* está relacionada com a Autoformação diz respeito às aprendizagens adquiridas nas relações, nos diálogos com os outros. A *Ecoformação* também está relacionada com a Autoformação porque é a formação através dos espaços. Assim, a Autoformação da pessoa é entendida como a construção de um sistema de relações pessoais com diferentes espaços e cria um meio pessoal, uma estrutura particular eu/mundo ou uma unidade individual meio/ambiente.

Na nossa proposta de pesquisa/formação, entendemos que as professoras supervisoras do PIBID estão num processo de autoformação, ao tornar-se sujeito, vivenciar um processo de formação para si, ao mesmo tempo em que está dialogando e se relacionando com o outro e a partir do outro (alunos, professor coordenador...), através dos espaços (escola, universidade). Esta dimensão da formação engloba a noção de que a experiência do outro é também formadora.

A opção por começar discutindo a história de vida/formação das professoras supervisoras nesta pesquisa está relacionada à questão enunciada por Pineau (1988) de que **autoformação** envolve a experiência do sujeito com ele próprio, com os outros e com as coisas. Neste processo, um conceito bem relacionado com a proposta da teoria tripolar da formação de Pineau é o de *recordações-referências* de Josso (2004) quando defende que “as recordações- referências “[...] são simbólicas de que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação[...] significa ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível que apela para as emoções”.

Com base nesse entendimento, buscando compreender como a formação das professoras supervisoras acontece no espaço do PIBID e de que modo essas experiências contribuem para formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada, apresentarei algumas discussões surgidas durante as entrevistas, as oficinas e na análise das narrativas produzidas a partir dos memórias de formação em três tempos: passado: quando as professoras rememoram suas histórias de vida formação e a escolha da profissão, presente e futuro: a aula, o planejamento, partindo de suas experiências e do PIBID como espaço de formação para essas professoras; e da relação entre os

dois lugares: a escola e a universidade, apresentando as dimensões formativas originadas dessa relação.

Para Josso (2004) as recordações-referências são simbólicas do que a autora compreende como elementos constitutivos da sua formação. Significa ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível que apela para as emoções. Nas reflexões das professoras colaboradoras durante as oficinas, percebi que elas traziam suas recordações-referências, destacando dimensões voltadas mais para emoções, como a influência da família na escolha, da profissão, estimuladas por pais que não tiveram oportunidades de estudar e desejavam “ter a filha professora” e também pela mãe professora que tinha uma visão positiva da docência. Trazem ainda referências a lembranças de escolarização marcada pela afetividade, seja positiva ou negativamente, neste caso entendo a construção do conhecimento de si, se configura na forma de autoavaliação sobre as professoras que se tornaram, a partir destas referências.

A seguir, apresentarei aos achados da investigação a partir das entrevistas, oficinas reflexivas e dos memoriais escritos, destacando as recordações-referências das professoras supervisoras sobre suas histórias de vida/formação.

2.1 Autoformação: experiências dos sujeitos

Durante as atividades como coordenadora de área do PIBID e professora de estágio da UNEB, já tinha contato com as professoras supervisoras em outros momentos formativos. Entretanto, a opção por começar discutindo a história de vida/formação dessas professoras nesta pesquisa está relacionada à questão enunciada por Pineau (1988) de que autoformação envolve a experiência do sujeito com ele próprio, com os outros e com as coisas, tomando ainda como base a concepção de Josso (2004) sobre recordações referências, ao me debruçar sobre os achados da investigação, busquei aproximar as dimensões concretas e as subjetivas das narrativas das professoras, entendendo que tal aproximação, constitui-se em conhecimento de si, conseqüentemente em autoformação.

Escolhi este caminho para entender de que maneira as histórias de vida/formação das professoras se relacionam com as experiências de formação continuada no espaço do PIBID. A intenção era trazer as narrativas que revelassem

quem são as professoras, quais seus processos formativos como se tornaram as professoras que são hoje? Nessa perspectiva, as pessoas, a família, as impressões e as recordações escolares de momentos significativos se apresentam como um recurso valioso que atravessa as narrativas das professoras, revelando seus processos formativos.

Para iniciar o processo de construção das narrativas, começamos as oficinas¹⁹ com a leitura da entrevista transcrita. A primeira recordação-referência das professoras, parte da importância da família na escolha da profissão. As cinco professoras reconhecem ter o incentivo de suas respectivas famílias para a escolha da docência, principalmente da mãe. A figura da mãe professora, da mãe que não pode estudar e por isso queria que fosse diferente com a filha, da mãe que tinha o sonho de ter a filha professora. São referências que mostram de forma concreta e também subjetiva a escolha da profissão.

A primeira entrevista lida para o grupo foi de Dora. Todas ouviram atentamente e fizeram anotações. A discussão foi se constituindo primeiro por falas individuais de identificação com a história de vida da professora. Todas destacaram a influência da família na escolha da profissão. Lindoya afirma que, ainda criança, acompanhava os irmãos (professores leigos) quando iam trabalhar nas comunidades rurais, isso a tornou professora “desde sempre” E, aos poucos, com falas entrecruzadas, todas queriam falar, complementar a fala da colega, acrescentar mais informações, e fomos ouvindo, gravando²⁰ e refletindo acerca do processo. Capitu destaca que foi por substituir a mãe professora quando tinha apenas 13 anos que tomou gosto pela profissão, conforme excerto da entrevista narrativa²¹ abaixo:

Percebo que a minha inclinação para o magistério tenha advindo de minhas experiências com a minha mãe, que também é professora. Incontáveis vezes, eu a via corrigindo pilhas e mais pilhas de avaliações e me sentia assediada por aqueles papéis. Assim, pedia o gabarito das atividades e corrigia cada uma delas com ar de professora experiente. Cômico. Penso,

¹⁹ Quando afirmo que começamos as oficinas, refiro-me à discussão e produção das narrativas, antes desta oficina, tivemos um primeiro encontro para discutirmos questões mais gerais da pesquisa e estabelecer os “combinados”, conforme roteiro geral em anexo,

²⁰ Os encontros foram gravados, conforme consentimento das colaboradoras.

²¹ Por considerar a proximidade entre as discussões a partir das três dimensões (Pineau,1988) tratadas na análise, alguns excertos das narrativas poderão se repetir em outros momentos da análise.

até, que corrigir provas, ainda seja, hoje, um prazer. Aos 13 anos, por necessidade, a minha mãe tinha que ir a Salvador para receber formação pelo IAT (Instituto Anísio Teixeira) e delegava a mim , a tarefa de assumir suas turmas. Recebia a missão com enorme prazer, recordo disso. Nunca fora um pesar ou desafio que me intimidasse. Tinha o receio de não receber a atenção e respeito por parte dos alunos, por ser ainda, uma garota crescida. Entretanto, escondia o dado "idade" e ministrava as aulas. Como eram felizes aqueles momentos! Penso que ali, fui descobrindo, sem querer, que se um dia tivesse dúvida quanto ao que fazer profissionalmente, estava eu, escolhida. Enredada pelo desejo de descortinar os olhos aos alunos e falar, falar, escutar, fazer, produzir conhecimento. (E, assim foi!) [...] Percebo, assim, que meu trabalho em sala de aula, bebe desta fonte. (CAPITU, Entrevista Narrativa, 2016).

A recordação da professora traz de modo afetivo a escolha da profissão, através da lembrança em substituir a mãe. Não debita a escolha profissional ao acaso e sim às lembranças que explicam a constituição do seu "ser professora": "*Percebo, assim, que meu trabalho em sala de aula, bebe desta fonte*". Nesta referência entre passado e presente, ela constrói o conhecimento de si. A construção do que "estou sendo", de "como me posiciono em sala de aula". Para Macedo (2010) a compreensão da formação se relaciona com a reflexão sobre duas problemáticas que são caras para a história do ser humano: compreender é muito mais do que entender, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é saber inclusive que "o Ser aprende contextualizado, referenciado; que aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que ao aprender, lutamos por significados, numa bacia semântica, social e culturalmente mediada". (MACEDO , 2010, P. 29).

Em consonância com Macedo (2010) que o "ser aprende referenciado afetivamente", percebi que as professoras foram revelando que outras referências sobre a escolaridade delas são marcadas pela afetividade seja positiva ou negativamente:

Na sexta série, tive uma professora que precisei carregar pela vida inteira. Fui guardando sua postura, seu método e jamais consegui esquecê-la. Guardei para não esquecer que professora como ela, eu jamais poderia ser. (CAPITU, Entrevista Narrativa, 2016)

Para Capitu, a experiência vivida demarca o desejo de mudança de postura nos rituais pedagógicos e em querer " não ser igual " e, "ter outra postura" diferente daquela professora que a constituiu, em não querendo "ser como ela", Capitu, usa uma referência do passado que a constitui no presente.

Lindoya também relembra uma experiência traumática com uma professora na pré-escola que chegou a agredi-la fisicamente:

Essa professora obrigava os alunos a dar a lição no ABC, sem nem mesmo ter explicado direito as letras do alfabeto para a turma. Um belo dia, sem mais nem menos, ela olhou para a magrelinha que sentava sempre à frente e não bagunçava como os outros alunos (os mais comportados não eram muito notados; por isso, não recebiam a punição de dar a lição na frente de todo mundo, sem saber de nada, sem qualquer preparo), mas nesse fatídico dia, a professora estava “atacada” por demais e exigiu, aos berros, que a pobre criaturinha lesse, em voz alta, para toda a classe. [...] Mas a emoção fora demais, a minha fala estava embargada pelo forte sentimento que me acometia e, assim, eu gaguejava mais e mais, de alegria, de emoção, de susto. “ Mas a professora não queria saber de sentimentalismos, chamou a garotinha que um dia eu fora de “burra” em alto e bom som, para quem quisesse ouvir, mas a pequena heroína prosseguia, deliciosamente escandalizada pela sua imensa descoberta... Foi então que aconteceu o pior, o inimaginável para uma escola: Dona Xis (vamos chamá-la assim) continuou a me xingar e disse para eu parar com aquela leitura horrorosa e, não satisfeita com as ofensas verbais, atirou a caneta BIC de qualquer jeito, bem na minha cabeça (eu era apenas uma pequena criança), ferindo-me. [...] Eu senti o sangue escorrendo em minha testa e se espalhando por minha fronte, em jatos vermelhos de humilhação, vergonha e sofrimento. A partir desse momento tudo em relação a essa escola se apagou na mente dessa protagonista mirim — eu tinha apenas seis anos e estava realizando o maior sonho de minha vida, apesar da dor e do constrangimento ao qual fora submetida. (LINDOYA, Oficinas Reflexivas, 2017)

Lindoya narra que este episódio fora apagado da mente dela e que só recentemente conseguiu recuperar essa lembrança. Assim como Capitu, afirma também, que “luta muito” para que sua postura seja o oposto da dessa professora, buscando construir uma relação diferente com seus alunos.

A partir das narrativas das professoras vamos entendendo que a autoformação para elas corresponde a uma dupla apropriação do poder da formação, e tomar em mãos esse poder é tornar-se sujeito dele, mas também é aplicá-lo a si mesmo, ou seja, tornar-se objeto de formação para si mesmo.

Nas primeiras duas primeiras oficinas as professoras seguiam destacando percursos educativos, evocando figuras marcantes, as etapas e os eventos positivos e negativos desse percurso em seus múltiplos aspectos: educação familiar, escolar, experiencial, nas reconstruções do percurso profissional, cuja demanda diz respeito às pessoas e aos encontros que exerceram influência nas decisões profissionais.

Não é só a formação em si de professor: o diploma, os cursos, o lecionar, saber as leis, a questão burocrática. É o processo da própria formação em si que te forma. Ao longo desse processo, as pessoas que vamos encontrado, os desafios que vamos encontrando e superado,. tudo isso te forma. (ANA, Entrevista Narrativa, 2017)

Na narrativa de Ana, vemos que o conhecimento de si foi sendo compreendido como um movimento no qual as professoras formam a si próprias através de uma reflexão sobre suas itinerâncias de aprendizagens pessoais e profissionais, constituindo-se, portanto, num processo interno, mas em diálogo com os outros. Assim, as professoras foram se dando conta do tanto que já tinham aprendido e da influência de todos os acontecimentos em suas vidas pessoal e profissional tinham sido tão importantes para a construção de si mesmas e a construção das professoras que são; que nos formamos também na afetividade, nas relações familiares, no cotidiano da escola, na relação com os alunos e com outros colegas professores, assim que a formação continuada acontece ao longo da vida em vários lugares e não apenas nos programas institucionais.

E as professoras seguiram destacando percursos educativos, evocando figuras marcantes, as etapas e os eventos positivos e negativos desse percurso em seus múltiplos aspectos da educação familiar, nas reconstruções do percurso profissional, cuja demanda diz respeito, às pessoas e aos encontros que exerceram influência nas decisões profissionais.

A discussão sobre conhecimento de si, durou duas oficinas e poderia ter se prolongado ainda mais pelo desejo das professoras, pois, sempre havia uma lembrança não revelada, um fato a acrescentar. Assim, construímos elementos para a escrita da primeira narrativa. *Que abordou a entrada na profissão e a formação continuada passando pelos cursos de formação, chegando ao espaço do PIBID.* A partir dessa “encomenda”, a escrita da primeira narrativa, provoquei as professoras no sentido de abordarmos outro objetivo da pesquisa: *Identificar propostas de formação continuada que emergem das experiências com o PIBID.* Neste sentido, era preciso pensar a formação na também relação com o outro.

2.2 Heteroformação: experiências com o outro

Para Pineau (1988) a heteroformação está relacionada com a Autoformação e diz respeito às aprendizagens adquiridas nas relações, nos diálogos com os outros. Esta dimensão da formação engloba a noção de que a experiência com o outro é também formadora. Com esta perspectiva em foco, continuei a elaboração da investigação/formação a partir dos encontros seguintes das oficinas reflexivas.

As oficinas foram dedicadas à leitura da primeira narrativa. Não havia “uma escriba” conforme propõe, Delory-Momberger (2008). As professoras tomavam notas e íamos discutindo coletivamente a escrita de todas. Para trabalhar o objetivo de identificar propostas de formação que emergem a partir das experiências das professoras no espaço do PIBID, havia certa resistência, pois, nem todas as professoras conseguiam identificar o espaço do PIBID como possibilidade de formação continuada. Dora e Capitu chegaram a me sugerir que a pesquisa deveria ser feita com os estudantes da licenciatura “eles teriam mais o que contar”. Mas as outras três professoras conseguiam perceber que havia uma experiência de formação para elas no espaço do PIBID, conforme Nide, “embora essa experiência não seja facilmente percebida”. Questionei: o que é então, experiência? Silêncio raro no grupo, olhares se procuraram e mais silêncio. A primeira a apresentar seu entendimento foi Lindoya, com a espontaneidade que lhe é peculiar: “É viver, ralar, é sofrer, é ficar feliz, tudo isso é experiência. É tudo o que a gente vive de verdade”. Ana, uma das mais atentas à discussão, afirma que:

Experiência é saber fazer alguma coisa que você se propõe fazer. Você tem um período fazendo aquela coisa e você aprende a fazer, pode estar certa, pode casar com as teorias ou não. Minha experiência me proporcionou isso. Sei, por exemplo, como trabalhar com crianças da educação infantil, de três a seis anos, isso é uma experiência minha, foi o tempo que me proporcionou esse aprendizado de trabalhar com esse grupo, com essa faixa-etária. Se ele está coerente com o que as teorias dizem, não sei, pode não estar, mas eu sei fazer aquilo que eu estou me propondo a fazer, dentro do que eu compreendo (ANA, Oficina Reflexiva, 2017).

Em seguida, Dora, uma boa ouvinte, complementa o pensamento da colega: “É porque eu já vivenciei, já passei por aquele processo, então, eu tenho experiência naquilo”. Respondendo, Nide posiciona-se da seguinte maneira:

Quando você tem a experiência, ainda que você não se dê conta, você já sabe como é. É capaz de escolher: isso aí eu já vivi, eu não quero mais. Eu já passei por isso, não deu certo, aí eu vou por outro caminho. Eu já vivi”. Então, experiência para mim é uma vivência refletida (NIDE SUED, Oficina Reflexiva, 2017).

A discussão foi alimentada com a intervenção de Capitu, que afirmou: “Experiência é você estar, no seu dia a dia, em sua sala de aula, revendo a sua prática, fazendo uma reflexão, se está certo ou não, porque você tem que fazer o seu trabalho”. Ela complementa o pensamento, dizendo:

Eu vejo a experiência como uma situação bem abstrata, mas você realmente a sente. É viver de verdade, porque se você tem uma experiência e você passa superficialmente por aquela coisa que você está vivendo, não se torna uma experiência, torna-se uma passagem ali [...]. Mas, quando você realmente se envolve, você tem sentimento envolvido naquilo, tem toda uma dedicação, aí se torna uma experiência, porque, mesmo sendo uma situação negativa, você diz: valeu à pena! (CAPITU, Oficina Reflexiva, 2017).

Sobre o que entendem como experiências, as professoras consideraram sua própria experiência como *lócus* de construção dessa concepção. As narrativas mostraram que as docentes compreendem o conceito a partir das suas próprias vivências, leituras e reflexões.

As concepções apresentadas pelas professoras dialogam com Larrosa (2002, p,67) quando afirma que o “saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal”. Percebi também que as professoras apresentam uma compreensão acerca da experiência como sinônimo de prática, conforme demonstram as narrativas acima. Para problematizar essas duas visões, prática e experiência, provoquei uma segunda questão sobre a relação entre prática e experiência. A discussão tomou um novo fôlego e as narrativas continuaram. Ana, confiante, diz:

Realmente, acho que experiência é tudo que te marca, que dentro de você gera um sentimento. Então, assim, no universo de uma sala de aula, a gente vê muitas crianças, dessas, algumas acrescentarão experiências à sua vida de forma marcante, outras marcam, mas é algo que você viveu superficialmente. A experiência é aquilo que resulta da vivência; daquilo que você viveu; daquilo que você apurou; daquilo que ficou com você e que o tempo lapida, mas, não apaga (ANA, Oficina Formativa, 2017).

Dora, concordando com Ana, sintetiza: *“Prática e experiência têm uma relação que é de completude, elas se completam; elas precisam uma da outra, não existe experiência sem a prática, pois, eu sinto e penso sobre aquilo que faço” (Oficina Formativa, 2017).*

Assim o entendimento sobre experiência das professoras dialoga mais uma vez com a concepção de Larrosa (2016) que diz que a experiência é:

Isso que me passa”, que me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação e que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência” Assim, o sujeito da experiência, é aquele que está aberto a sua própria transformação. (LARROSA, 2016, p.5),

As professoras, no transcorrer das discussões, foram aprofundando o debate acerca da experiência e da prática. Tudo que havíamos discutido antes é retomado nesse momento: as marcas de afetividade, a entrada na profissão, as dificuldades no início da docência, a procura por formação para atender melhor o contexto da sala de aula, entre tantas outras questões que apareceram nas narrativas.

Nesse momento de aprofundamento e reflexões sobre as várias concepções debatidas percebi que as professoras deixaram de ser meras informantes e assumiram o papel de protagonistas do seu conhecimento, criando tensões, concordando, discordando e revisitando conceitos e práticas vivenciados em seus processos formativos.

Embora o tema formação continuada no espaço do PIBID atravessasse as narrativas das professoras em vários outros momentos das oficinas, ainda não havíamos discutido especificamente sobre esta questão. Pois era minha intenção tensionar as concepções de formação, experiência antes de entramos na discussão sobre a formação continuada no espaço do PIBID propriamente. Trataremos desta questão no próximo capítulo. Quando retomamos a concepção de ecoformação, defendida por Pineau (1988) para discutir a formação que acontece também no espaço do PIBID, na relação universidade/escola básica.

CAPÍTULO III

A autoformação não é concebida aqui
como um processo isolado.
Não se trata da egoformação propalada
por uma visão individualista.
A autoformação é um componente da formação
considerada como um processo tripolar,
pilotado por três pólos principais:
si (autoformação), os outros (heteroformação),
as coisas (ecoformação)
(PINEAU, 2004)

3. FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENÁRIO DO PIBID

Para abordar a formação continuada no PIBID, continuamos nos amparando na teoria tripolar da formação, a partir da ecoformação, destacando a relação entre universidade/educação básica. Para depois apresentar as dimensões da formação continuada no espaço do PIBID que emergiram das narrativas das professoras em vários momentos das oficinas e na análise dos memoriais, detendo-nos em três aspectos que dialogam diretamente como nosso objeto de estudo: coformação, relação teoria/prática e relação universidade/educação básica.

3.1 Ecoformação: a formação através dos espaços

Para Pineau (1988) a ecoformação também está relacionada com a autoformação porque é a formação através dos espaços. A autoformação da pessoa é entendida como a construção de um sistema de relações pessoais com diferentes espaços e cria um meio pessoal, uma estrutura particular eu/mundo ou uma unidade individual meio/ambiente. Aqui situamos a universidade e a escola como espaço de formação, potencializado pelo PIBID. Tomando como referência o conceito de ecoformação de Pineau (1998), chegamos então, a última questão proposta por esta pesquisa/investigação: quais as possibilidades de formação continuada surgem a partir desses lugares universidade/escola na relação com o PIBID?

Zeichner (2010) destaca o distanciamento existente entre a universidade e a realidade das escolas de educação básica. O autor entende que a valorização do conhecimento acadêmico sobre o prático pode ser responsável por criar barreiras para essa aproximação, e propõe o conceito de um “terceiro espaço”, o que se caracteriza como um espaço híbrido nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da educação básica e do ensino superior, o que possibilita reunir conhecimentos prático, profissional e acadêmico promovendo novas formas de aprimorar e repensar a aprendizagem dos futuros professores. Ele vê na criação desses novos espaços de formação perspectivas para uma mudança de paradigma na formação de professores, permitindo aos alunos o contato com conhecimentos de múltiplas fontes e dando base a um ensino de melhor qualidade, mas destaca alguns desafios na efetivação dessas propostas. Um aspecto

fundamental para a transformação nos modelos formativos refere-se às condições culturais e institucionais do trabalho docente na universidade.

Concordando com o conceito de “terceiro espaço de formação” Zeichner (2010) precisamos pensar nesta pesquisa/formação o que significa esta “relação universidade/educação básica”? E como isto se transforma em dimensões da formação continuada vivida pelas professoras supervisoras no espaço do PIBID?

Analisando modelos de parcerias entre universidade e escola, Zeichner (2010) aponta a necessidade de criar espaços de cruzamento de fronteiras, aproximando os conhecimentos da formação e do trabalho, o que implica numa mudança da epistemologia da formação docente, superando o modelo tradicional que coloca o conhecimento acadêmico como fonte principal do conhecimento sobre o ensino, “para uma situação na qual o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos professores experientes da Educação Básica gozam da mesma importância” (ZEICHNER, 2010, p. 488).

A partir das oficinas reflexivas e da análise dos memoriais, podemos perceber que a relação universidade/educação básica é muito ampla e faz parte da rede maior da formação proporcionada pelo PIBID. Para atender ao objeto da nossa investigação neste momento, tomaremos como dimensões que mobilizam as professoras supervisoras no seu processo de formação continuada vivenciada no espaço do PIBID, os seguintes aspectos: a) formação pela pesquisa/ação colaborativa; b); relação teoria-prática e a coformação, dimensões que serão abordadas a seguir:

3.2 Formação pela pesquisa: ação colaborativa

Eu percebo que com a entrada do PIBID na educação básica, houve uma aproximação muito grande com a universidade. O PIBID está sendo estudado. Já temos alunos, professores supervisores, coordenadores de área fazendo pesquisa sobre a escola básica" (CAPITU, Memorial de Formação, 2017)

Para compreendermos qual formação continuada para professoras supervisoras é potencializada pelo PIBID, além das discussões nas oficinas, recorri a análise do memorial produzido como resultado das oficinas reflexivas. Uma das questões que mais sobressaiu nas narrativas das professoras, diz respeito à aproximação da universidade e da escola básica como importante espaço de

formação continuada para as professoras, através da pesquisa, conforme podemos identificar na narrativa de Capitu que complementa o excerto apresentado no início do texto:

Sem falar que também tem havido pesquisas dentro da escola e isso só é interessante, se a escola conseguir enxergar que a pesquisa não é só algo que constata, mas algo que também intervém ao final dela que faz suas intervenções até no percurso porque eu percebo como seria interessante se eles pudessem compartilhar pra nós o que conseguiram observar para nós professores que estamos lá que não conseguimos enxergar no dia a dia. Então existe um olhar teórico ali dentro da prática e que a universidade está possibilitando. (CAPITU, Memorial de Formação, 2017)

Na narrativa de Capitu, ela destaca que a aproximação da universidade/educação básica favoreceu a pesquisa na e sobre a educação básica. Ela ressalta que aprofundamento teórico e conhecimento da realidade da escola, fortalece o espírito de investigação e pesquisa. Assim, entendemos a relação que a universidade/escola estabelece no espaço do PIBID pode ser considerada uma das principais diretrizes para a construção do processo formativo continuado dos professores (estudantes, supervisores e coordenadores) envolvidos no PIBID, através da pesquisa e da colaboração.

A proximidade da universidade com a escola básica também traz consigo toda a questão teórica, outros conhecimentos, outras metodologias, outras formas de planejar, de forma colaborativa;

Acredito que as reflexões que o PIBID nos viabiliza e de maneira constante, nos possibilita crescer junto com outros olhares, não apenas dos bolsistas lds e dos coordenadores de área, mas também dos próprios colegas da escola parceira que se envolvem nas discussões porque veem o trabalho que o PIBID e os envolvidos mais diretos, como os estudantes de Pedagogia trazem para dentro da escola. Eles trazem ideias, atividades mais dinâmicas, sugestões e até as suas dúvidas são âncoras de aprendizagens para toda a escola. O que considero fundamental no PIBID, é que possamos a todo momento discutir coletivamente e melhorar nossas ações (ANA, Memorial de Formação, 2017)

Desta forma, Ana destaca algo que é muito importante e que só é proporcionado por essa relação universidade/escola que é a aproximação dos professores supervisores com os alunos bolsistas e os coordenadores. Essa questão é de suma importância para entendermos o desenvolvimento profissional que se dá de forma colaborativa. A professora aborda dessa forma a ação colaborativa de pesquisa que envolve um tripé de sujeitos em processos de formação distintos: professor formador da universidade, professor supervisor da

escola básica e estudantes de licenciatura. Neste movimento são construídos modos distintos de lidar com a formação, através da pesquisa nas ações do formar, os sujeitos professores vão formando-se em exercício a partir dessa possibilidade de diálogo pela pesquisa na relação universidade/escola, construída pelos três sujeitos processo.

Zeichner (2010) destaca que quando os professores trabalham em comunidades ou grupos colaborativos/reflexivos, há uma busca comum em dar significado à vida profissional. Esses grupos têm algumas dimensões que os caracterizam, uma delas é a construção de discursos. Por meio de conversas, discussões e análises, a aprendizagem vai acontecendo. A conversa descritiva e a escrita ajudam a tornar visível e acessível as práticas do dia a dia:

Aprendemos muito quando participamos das reuniões com todos professores do PIBID temos a oportunidade de saber o que está se discutindo na atualidade sobre os mais diferentes temas na área de educação. As leituras que fazemos também nos ajudam a refletir sobre teorias e nossas metodologias são revistas com a ajuda de outros olhares, mais ou menos experientes, melhoramos nossa escrita também, e mais importante é que sempre aprendemos alguma coisa... (NIDE SUED, Memorial de Formação, 2017)

Esses encontros entre todos os envolvidos no programa, por juntar reflexão e discussão entre professores e pesquisadores em diferentes fases da carreira, se tornam espaços potentes de formação. Desta forma, Nide revela também que quando há essa ação colaborativa entre os professores, para se pensar a prática pedagógica das escolas, auxilia os professores nas diversas questões pedagógicas referentes à sala de aula e à formação docente. Por outro lado, ao mesmo tempo, para os pesquisadores da universidade, esse contato direto com o professor que está vivenciando o cotidiano da escola permite que ações mais coerentes e participativas sejam tomadas visando o crescimento de todos os envolvidos no processo formativo.

O crescimento coletivo a partir de olhares diversos é uma possibilidade de formação continuada para as professoras no espaço do PIBID. Promove a formação continuada no contexto de atuação, favorecendo elaboração de projetos partilhados, trabalho com objetivos comuns, envolvimento e responsabilidades, o que pode potencializar o desenvolvimento profissional dos professores no seu local de trabalho, especialmente porque o professor está em constante autoavaliação, se

tornando um pesquisador, investigador de si mesmo também, conforme observamos na narrativa de Lindoya:

É interessante como, mesmo após tantos anos de experiência e depois de tantas capacitações, eu só passei a me reconhecer enquanto pesquisadora a partir da experiência com o Pibid: apesar de estar na ativa, de estudar, de refletir, de buscar coisas novas, eu não me sentia como alguém que desenvolvia investigação, que experimentava, que recomeçava e refazia os caminhos do processo ensino/aprendizagem, após as avaliações a auto avaliações. Eu saí muito do lugar comum, do óbvio em que a gente fica, naquela rotina diária, de planejar e ministrar aulas. Eu passei a me ver como professora pesquisadora, passei a me preocupar mais com as questões de sala de aula com as quais eu já não me importava mais tanto, já que depois de tantos anos de trabalho a gente vai caindo na rotina. Então, a experiência com o Pibid serviu para despertar a minha curiosidade natural, serviu para suscitar novas reflexões, surgiu para dar uma sacudida na poeira dos meus neurônios, para arejar a minha prática, para ressuscitar sonhos e fazer nascer novos..(LINDOYA, Memorial de Formação, 2017)

Lindoya destaca que, a partir das ações colaborativas, ela passa a se autoavaliar, isso faz com que ela se veja como professora pesquisadora também, fortalecida e provocada a fazer outras reflexões sobre seu processo formativo.

Portanto, nesse primeiro momento de um olhar mais atento para as narrativas das professoras, identificamos que a pesquisa colaborativa insere-se nesse contexto de retomada da relação indissociável teoria e prática, podendo, assim, ajudar a comunidade escolar a refletir de modo colaborativo, sobre sua prática pedagógica e oferecer ao pesquisador um campo fértil para desenvolvimento de investigações, pois possibilita que pesquisador e professor se reúnam em função de problemas comuns, em que as possíveis respostas não podem ser alcançadas isoladamente.

3.3 Relação teoria/prática

Outro fator também muito importante, que percebo sendo supervisora e professora regente, acolho aluno estagiário do curso de Letras, sinto a diferença entre o estagiário que participou do projeto e o que não teve essa oportunidade, tanto na postura como na prática. (DORA, Memorial de Formação, 2017)

A discussão sobre a relação teoria/prática é bastante destacada no cenário educacional de modo geral, nem sempre há consenso entre os estudiosos da área sobre tal relação. Entretanto, nossa intenção aqui é compreender como essa relação teoria/prática é construída por estas professoras no espaço do PIBID.

Inicialmente na narrativa das professoras, percebemos que elas entendem que a relação teoria/prática, no espaço do PIBID, permite ao estudante da licenciatura, a vivência do ambiente escolar, pois complementa e supera a participação dos bolsistas na escola apenas no curto e, por vezes, ineficiente período do estágio supervisionado. Conforme narrativa de Dora no início desse texto. Infere-se ainda que, o Programa possibilita maior instrumentalização para o estágio curricular, configurando-se como dispositivo de formação docente inicial. Reforça-se, neste sentido, pelas afirmações das professoras que na formação docente inicial, o Programa permite a aproximação entre teoria-prática:

E um ponto positivo do PIBID, é que, ao chegar à escola, eles aprendem na prática tudo o que a graduação não deu conta de ensinar. Agora com o novo subprojeto: Escrever na escola uma formação continuada, trabalhamos com oficinas, utilizando os gêneros textuais. Nós planejamos semanalmente, selecionamos os textos que serão aplicados em sala de aula. Não utilizamos apenas o livro didático que às vezes os textos não são tão atrativos e planejamos, assim vamos além da teoria. (LINDOYA, Memorial de Formação, 2017).

A percepção da professora é que no espaço do Programa a prática é destacada, já no cotidiano da formação inicial a ênfase está na teoria. Assim, ela reforça a dicotomia teoria/prática. André (2003) ao abordar a relação/teoria prática na formação de professores destaca inicialmente a defesa de modelos de formação mais integrativos, ou seja, que proponham a articulação de dicotomias no meio educacional, portanto, que defendam a possibilidade de articulação entre teoria e prática, já que a necessidade dessa articulação vem no topo da lista de consensos. Em relação a este aspecto, Capitu ressalta que:

[...]eu lembro que no meu estágio quando eu fiz, tentava unir a prática à teoria. É um tempo ínfimo, o tempo do estágio, o tempo é curto demais pra perceber todas as questões e então assim, vem o PIBID. A gente tem isso com o PIBID. Então, são pesquisadores in loco, eles estão lá, podem escrever, podem falar daquilo que estão vendo, tão sentindo, e a escola, permite isso em parceria com a universidade (CAPITU, Memorial de Formação, 2017).

Na narrativa de Capitu percebemos que seu entendimento vai além do papel do PIBID apenas como instrumento na relação teoria/prática no estágio. Capitu ressalta uma relação fortíssima do PIBID nesta construção de uma outra relação teoria/prática que se consolida na pesquisa e ação contínua na escola re-significa as relações entre universidade/escola, exigindo novas posturas e formativas da parte

dos agentes da formação docente inicial” e, traz outros olhares da escola e da universidade, conforme Capitu, ainda, permitindo “a busca por metodologias alternativas e diferenciadas”: Assim, a pesquisa, é vista como a prática que possibilita a reflexão e a investigação sobre o próprio trabalho do professor (ANDRÉ, 2000), inclusive possibilitando, ao final, a mediação entre essas instâncias. Daí, a escola ou a prática serem consideradas como local de formação.

Mesmo que haja divergência sobre a relação teoria/prática, inferimos da narrativa de Capitu, que as teorias direcionam a prática e a ação educativa no contexto escolar. Entretanto, a atividade prática é também teórica, pois provoca o bolsista a pensar sobre a ação educativa, ampliando saberes e experiências ao futuro professor. É por meio da reflexão transitória da teoria para prática e desta para a construção teórica do visível e das sensações que o bolsista apontará caminhos para planejar e reinventar mudanças, dialogando com os diversos conhecimentos, sentidos e subjetividades que compõem as condições objetivas e a dimensão simbólica da formação de docentes. O PIBID, portanto, representa esse espaço articulador entre a formação e a prática reflexiva do educando, além do estreitamento das relações entre as universidades e as escolas.

3.4 Coformação

A tarefa de ensinar a língua materna ganha novas proporções, metodologias sendo direcionadas também para a aprendizagem do docente: aquele que ensina não é somente o mestre, mas é também o co-orientador de futuros professores...”(LINDOYA, Memorial de Formação, 2017).

Tendo em mente que o PIBID se constitui em um terceiro espaço da formação continuada, conforme Zeichner (2010), retomamos aqui o lugar da coformação apontado pelas professoras supervisoras como constitutivo de suas aprendizagens formativa com o PIBID. Vemos destacado neste lugar a responsabilidade nesta formação, aprendendo a formar professores no movimento de formar-se em exercício.

Assim, a associação com os novos conhecimentos trazidos pelos alunos gera um processo que acaba por estimular uma formação continuada, tendo em vista que

a exigência de preparação, estudo e planejamento está comprometida com outras pessoas.

A percepção de Lindoya, no excerto acima, está de acordo com CAPES (2011) a qual orienta que é objetivo do PIBID “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”, cumpre-se neste sentido o objetivo traçado na legislação. Contudo o nosso interesse é entender especificamente como as professoras colaboradoras vivenciam esse processo de coformação.

Para Ana é um desafio grande para o professor receber em suas salas, outras pessoas, que terão um papel de observar tão de perto o seu trabalho na intimidade de sua sala de aula:

Bem sei que é um desafio muito grande para nós professores abriremos as portas da nossa sala e permitir que se insira ali alguém que irá nos observar, vendo nossa forma de trabalhar, nossa dinâmica e posicionamento frente aos alunos e aos acontecimentos. Contudo, penso que é um ganho positivo para nós professores docentes nos permitir pensar coletivamente a nossa prática com a participação dos bolsistas, discutindo, testando, avaliando o processo e se autoavaliando, onde todos (as) nós possamos opinar e construir o conhecimento juntos na busca de um único objetivo: o de melhorar a escola, a qualidade da educação. (ANA, Memorial de Formação, 2017)

Entretanto, também se sente motivada pela presença dos bolsistas, pela possibilidade de pensar coletivamente o espaço da escola. Assim, a associação com os novos conhecimentos trazidos pelos alunos gera um processo que acaba por estimular uma formação continuada, tendo em vista que a exigência de preparação, estudo e planejamento está comprometida com outras pessoas. É o que podemos observar no excerto da narrativa de Capitu:

Com a presença dos bolsistas ID, eu percebi a necessidade de me debruçar mais, investir no planejamento das disciplinas, não porque agora eu tou sendo supervisionada e monitorada de certa forma, sendo assistida, mas porque, assim, de fato é com a presença dos bolsistas do PIBID, agente A gente sabe e não só eu. A gente sabe, todos os professores do PIBID, que são supervisores sabem: existe uma preocupação maior com o planejamento para que aquela aula siga uma, como é que eu posso falar, siga um padrão de qualidade, porque sou co-formadora, sabe? Porque a aula vai ser um modelo, um protótipo pra que os meninos, bolsistas, os estudantes eles assistam, relacionem com assuntos que eles viram na

universidade e pensem: 'olha como é, olha como não é [...]' (CAPITU, Memorial de Formação, 2017)

A professora entende que esse olhar mais atento para o planejamento, implica em mais qualidade para a aula. Exige um cuidado maior, pois sabem que serão observadas e a aula será modelo para o estudante, isto lhes confere maior responsabilidade já que a professora sabe que está sendo co-formadora daquele bolsista. A presença dos estudantes, também serve de incentivo às supervisoras, pois “exige que 'saiam da zona de conforto' e comodismo em relação às práticas educativas”, assim como, “incentiva à participação em eventos e publicações”, permitindo “a possibilidade de construir-se como sujeitos e como co-formadores” valorizando “a participação direta na formação docente inicial”, e, sobretudo, “despertando o interesse para participação e continuação de estudos em cursos de especialização e mestrado:

A partir da experiência com o Pibid, eu me reconheci enquanto pesquisadora. Eu pensei: - eu planejo, ministro aulas, elaboro instrumentos variados de avaliação; estou desenvolvendo a autoavaliação e autocrítica, registro todo o processo em relatórios, fomento discussões com os bolsistas ID sobre as nossas práticas docentes e sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, reavalio conteúdos, procedimentos e metodologias; nesse caso, sou uma professora pesquisadora – estou pronta para encarar o desafio do mestrado. Assim, elaborei e escrevi o meu projeto de mestrado, que foi aceito por duas instituições reconhecidas e respeitadas; em seguida, escolhi o programa com o qual eu me identifiquei mais e prossegui nas etapas da seleção, sendo aprovada em todas e parte desse sucesso atribuo à segurança desenvolvida com a pesquisa/ ação no Pibid. (LINDOYA, Memorial, 2017)

Fica claro que há ampliação da visão acerca da formação para as professoras supervisoras. Elas percebem outras possibilidades de formação continuada no espaço do PIBID. Em uma das narrativas, Ana destaca os impactos sobre a atuação e a formação dela na escola na relação com o fazer docente junto com os bolsistas de iniciação à docência:

Bem sei que é um desafio muito grande para nós professores abriremos as portas da nossa sala e permitir que se insira ali alguém que irá nos observar, vendo nossa forma de trabalhar, nossa dinâmica e posicionamento frente aos alunos e aos acontecimentos. Contudo, penso que é um ganho positivo para nós professores docentes nos permitir pensar coletivamente a nossa prática com a participação dos bolsistas, discutindo, testando, avaliando o processo e se auto avaliando, sendo co-formadoras deles, junto com a universidade, onde todos (as) nós possamos opinar e construir o conhecimento juntos na busca de um único objetivo: o de melhorar a qualidade da educação. [...] (Ana, Memorial, 2017)

Assim, no relato de Ana, fica visível que ela se percebe como co-formadora. Esta foi uma questão clara para as supervisoras, até para as professoras que não estavam certas da existência de tal formação continuada. Como Dora que destaca em outro relato:

Os bolsistas chegam à escola achando que vão aprender muita coisa. Na verdade, eles aprendem sim, mas eles ensinam muito também. Pra mim os bolsistas têm contribuído muito para a minha formação. Fazer parte do PIBID fez-me repensar minha prática em sala de aula, preocupar mais com o planejamento, saber que as bolsistas estão observando minha postura, sendo exemplo para elas, ajudando na formação deles e aprendendo com eles, pois foi partir com a ajuda dos bolsistas que comecei a usar mais os recursos tecnológicos, como: datashow, entre outros.(Dora, Memorial, 2017)

Dora consegue entender que além de ser co-formadora, ela também aprende nesta relação com os bolsistas, seja no sentido de pensar a própria prática ou de aprender coisas mais objetivas como o uso das tecnologias. Esse é um processo formativo recíproco também.

Outro ponto relevante também apontado pelas professoras foi a questão da renovação, uma renovação que passa pelo campo simbólico, da perspectiva de revigorar suas práticas e motivar o trabalho. Essa relação com os licenciandos trabalhando na relação direta com outros modos de pensar o fazer pedagógico foi algo sinalizado pelos docentes:

Ao receber os iniciantes que foram selecionados para minha supervisão, descobri que me entusiasmavam os olhares atentos para o meu trabalho. Descobri que gostava de discutir com eles as questões que me lançavam sobre algum aspecto da prática docente. Fui achando interessante poder compartilhar o meu modus operandi e passei a me preocupar em sistematizar melhor as minhas aulas, a fim de que eles pudessem acompanhar o planejamento delas seguindo todas as etapas. Nisto, percebo que o PIBID agregou em qualidade na minha prática, pois por meio desta sistematização, é que consegui visualizar com clareza aspectos frágeis de uma aula expositiva, por exemplo, que precisariam ser revisitados para ganhar novo direcionamento, momento este, que tantas vezes escapa ao olhar apressado de quem já está em sala de aula ano a ano, realizando muitas atividades no “automático” tantas vezes. O PIBID nos tira de uma zona de conforto que os anos de trabalho nos deram, aquilo que nos embaça os olhos e que reproduz o eco que fala ‘Já sabemos’ “Já dei essa aula antes” e nos instiga a fazer novas previsões, mudança de plano, redirecionamento de ações. (CAPITU, memorial de formação, 2017)

A professora sente uma valorização da sua prática pedagógica, pois percebe que seu trabalho é importante para aquele estudante que a está observando, e também ela percebe com mais clareza aspectos que precisam ser melhorados, ou seja, precisa repensar a sua prática, e isso também é formativo para ela. Assim, a

relação com os bolsistas oxigena a formação docente, por meio do contato com jovens estudantes, alternando outras posturas na criação e utilização de metodologias diferenciadas dos conteúdos buscando contextualizar as ações”, exigindo que “os professores saiam das paredes da sala de aula” e passem a “olhar com mais cuidado para o contexto escolar”. Lindoya destaca ainda que:

[..] às vezes, depois de lutar tantos anos as mesmas batalhas cotidianas, a gente fica com preguiça, já muito cansada de colocar o menino para reescrever as suas produções textuais. Então, o desenvolvimento das atividades do Pibid tornou a me despertar para outras metodologias, para essa necessidade de promover a reescrita dos textos pelos alunos, incentivando ao aperfeiçoamento nos processos de leitura/escrita e compreensão textual. Obviamente, tais processos não eram por mim desconhecidos: era algo que eu já sabia, que já fiz antes, mas que eu deixava um pouco de lado, não prestava tanto atenção. Assim, no Pibid me vi olhando mais atentamente para a produção dos alunos, com a ajuda dos bolsistas, também serve para reafirmar o óbvio, pois muitas vezes você já está abusado de fazer aquela rotina de sala de aula, mas isso também é importante, é necessário. (LINDOYA Memorial de Formação, 2017)

Assim, questionar a própria prática é fator determinante para tirar as supervisoras da “zona de conforto”, fazendo-as “repensar sua teoria e prática docentes, seja na universidade ou na escola. A perspectiva trazida pelas professoras nos permite entender como, Gatti (et al, 2014), que na participação ativa de todos os atores, no espaço de compartilhamento de informações e experiências

[...] há ganhos dinâmicos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados esperados ou não alimentam as reflexões de todos sobre a escola, a sala de aula, as questões didáticas importantes para o dia a dia da educação escolar”. (GATTI et al, 2014, p. 29)

Dessa forma, os compartilhamentos resultantes dessas relações estabelecidas entre professoras supervisoras e bolsista de iniciação, proporciona espaço de ensino/aprendizagem dinâmico tanto para as supervisoras quanto para os bolsistas de iniciação.

Assim chegamos ao final da análise dos “achados” desta pesquisa. Ressalto que esta investigação não tem como objetivo criar novas teorias sobre a formação de professores e sim compreender e identificar propostas de formação continuada para as professoras supervisoras, de modo que possamos pensar numa proposta mais ampla de formação continuada para outros professores da educação básica, a partir dessa experiências vividas pelas professoras supervisoras no espaço do PIBID. Portanto, dentro deste contexto, podemos afirmar que a formação continuada

potencializada pela relação das professoras colaboradas desta investigação, aconteceu a partir de três dimensões formativas: pesquisa colaborativa, coformação e relação teoria /prática no entrelaçamento da relação com a universidade/educação básica. Percebemos nas narrativas dos docentes que o espaço/tempo proporcionado pelo PIBID permite o conhecimento da realidade da escola pública pelos bolsistas ID e provoca as professoras supervisoras no sentido de olhar de forma mais atenta para comportamentos, concepções e práticas, revendo seus processos formativos.

Como produto deste estudo, pensando no potencial da formação em rede e a partir das três dimensões formativas destacadas neste estudo: coformação e relação teoria /prática no entrelaçamento da relação com a universidade/educação básica, vislumbramos a construção uma proposta de formação continuada para educação básica, tendo como referência proposições sobre formação continuada que emergiram desta investigação formação. Em respeito ao protagonismo das professoras, evidenciado e defendido neste estudo, acredito que seja possível, pensar junto com elas, uma proposta de formação, a partir da nossa experiência e achados nesta pesquisa/ formação.

CAPÍTULO IV

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.
(SUÁREZ, 2010).

4 PROPOSTA DE PLANO DE FORMAÇÃO

A proposta de Plano de Formação Continuada que será apresentada aqui traz as marcas da construção realizada a partir do processo de Oficinas Reflexivas desenvolvidas nesta pesquisa-formação que contou com a colaboração de cinco professoras supervisoras do PIBID. Trata-se de uma construção coletiva, considerando o protagonismo das professoras envolvidas neste estudo, a partir de suas experiências formativas vividas nesta pesquisa-formação.

Durante o desenvolvimento das Oficinas e discussões em outros espaços, percebi que a formação docente pode a ser pensada não mais, apenas, pelas proposições metodológicas vindas de fora da escola. As professoras puderam pensar a partir do lugar de protagonistas e isso requer outros posicionamentos que, ao meu ver, puderam ser constituídos porque as professoras permitiram compreender os movimentos resultantes dos próprios processos formativos. Como resultado destes tensionamentos, apresento com produto final deste estudo uma proposta de Oficinas a ser construída com as professoras colaboradoras de modo a produzirmos um plano de formação continuada para o professor da educação básica do município de Irecê a partir do que nos marcou na discussão sobre a formação continuada vivenciada por essas professoras no espaço do PIBID: pesquisa colaborativa, coformação e relação teoria /prática no entrelaçamento da relação com a universidade/educação básica

Desta forma, utilizaremos a Documentação narrativa de experiências pedagógicas como inspiração metodológica para construção da proposta do plano de formação, por acreditar que a proposta da Documentação narrativa é coerente como nosso referencia teórico/metodológico que considera o protagonismo dos sujeitos e acredita no potencial do relato como instrumento pedagógico capaz de evidenciar as vozes dos professores. Daniel Suárez (2007) apresenta a documentação narrativa, como um dispositivo de investigação-formação que tem como referência o relato e a reflexão da prática como alicerce do processo de formação docente:

Nuestra propuesta de trabajo pedagógico con docentes que narran sus experiencias escolares y que se dan a conocer mediante esos escritos siempre estuvo orientada a que los educadores se atrevan a llevar adelante unas prácticas de escritura, de indagación y de documentación pedagógicas diferentes a las que desarrollan, la mayoría de las veces de manera rutinaria y estereotipada, en el aparato escolar. (SUÁREZ, 2007, p.08)

Para o autor, a documentação narrativa das próprias experiências escolares dos professores apresentam relatos pedagógicos que nos possibilitam interpretar o mundo escolar do ponto de vista dos seus protagonistas. Trata-se de outro modo de olhar para o mundo escolar, seus tempos e seus ritmos, culturas e poderes e pretende ser uma alternativa à documentação dominante e uma modalidade de produção do saber pedagógico, a ser divulgada e preservada.

Assim, a documentação narrativa, pensada por Suárez (2007), constitui-se em uma ação de investigação, formação e questionamentos pedagógicos, orientados a pensar o espaço escolar a partir da fala de quem o vive, por meio de relatos escritos dos próprios professores e professoras, os quais devem ser produzidos e discutidos em roda entre os pares. O autor ainda destaca que a documentação narrativa compreende uma série de diretrizes operacionais a serem observadas para sua concretização. Deve compreender movimentos de escrita, leitura, conversa e discussão entre os pares. Essas orientações se orientam em torno de princípios articulados ao desafio de pensar possibilidades de processos formativos nos quais os docentes sejam compreendidos como protagonistas de seus saberes e fazeres.

A dimensão formativa da documentação narrativa nos provoca a pensar como viver a ação investigativa também como espaço/tempo de aprendizagem coletiva. A narrativa permeia diferentes espaços da escola, na sala de aula, nas reuniões pedagógicas, nas conversas dos professores e nas suas práticas educativas. Entende-se que o mundo escolar é constituído de fragmentos narrativos, encenados em diferentes momentos, espaço e tempo, que podem ser entendidos em termos de unidades narrativas (SUÁREZ, 2007). Mas, nem sempre esta narrativa é compreendida como uma ação formativa para professores. Então, como narrar histórias e aprender com os fatos narrados? Aposta-se na escrita narrativa, no exercício de narrar por meio da escrita acontecimentos significativos da sala de aula e na partilha destas narrativas entre os docentes, possibilitando aprender com outro; nas conversas a respeito das práticas pedagógicas. Afirma-se este posicionamento com Suárez (2010, p.183):

Quando os docentes se convertem em narradores de suas próprias experiências escolares, deixam de ser o que eram, se transformam, são outros. Assumem uma posição reflexiva que desafia as próprias compreensões, reconfigura

as próprias trajetórias profissionais e ressignificam as próprias ações e interpretações sobre a escola.

Diante de tais provocações, buscamos em nosso estudo um modo de investigar coerente com os princípios da nossa pesquisa-formação: formar e formar-se, acrescentamos o “investigar/investigando-se”. Assim, tomamos a proposta apresentada por Daniel Suárez como inspiração para metodologia por conta do protagonismo que a figura do professor ocupa na proposta metodológica da documentação narrativa.

Na nossa proposta, pretendemos desenvolver **encontros** que se organizarão em uma série de momentos de construção de relatos sobre o cotidiano escolar, evidenciado processos pedagógicos e formativos a partir da visão dos envolvidos na proposta. Assim a proposta está estruturada, conforme planejamento que segue:

Plano de formação continuada: proposta de construção coletiva

Justificativa

A pesquisa Docência na educação básica: a formação continuada do professor supervisor no espaço do PIBID nos ofereceu a compreensão de que a pesquisa colaborativa, coformação e a relação teoria /prática no entrelaçamento da relação com a universidade/educação básica são dimensões da formação continuada que emergiram das experiências do professor da educação básica no espaço do PIBID, tomando o relato de experiências pedagógicas como o porta-voz dos processos formativos destes professores. Acreditamos que tais dimensões podem ser ampliadas a partir do olhar do professor sobre o cotidiano da escola, impresso em seus relatos, Daí a importância de realizamos as Oficinas Formativas a fim de discutirmos os relatos produzidos pelos professores, de modo a promover e ampliar o debate sobre a formação continuada de professores, possibilitando a construção de um plano de formação docente da educação básica do município de Irecê²².

²² A princípio, não trabalharemos com todos os docentes da educação básica do município de Irecê. Contudo, nesta fase de construção do projeto de intervenção, a proposta se apresenta generalizada, mas o contato com os envolvidos oferecerá o entendimento necessário para delimitarmos as dimensões do projeto de intervenção.

Objetivos

Geral:

Construir plano de formação continuada para professores da educação básica do município de Irecê tendo como referência as possibilidades formativas que emergiram da pesquisa: docência na educação básica: implicações do PIBID na formação do professor supervisor

Específicos:

- Firmar parceria com os envolvidos na proposta
- Produzir relatos sobre o cotidiano da escola, evidenciando o olhar do docente sobre sua prática pedagógica e seu processo formativo
- Realizar Oficinas formativas para discutir os relatos produzidos pelos professores
- Publicar em meios digitais os relatos produzidos, de modo a fazer publicizar e circular conhecimentos produzidos pelos professores.

Envolvidos

Professores, estudantes e funcionários do DCHT XVI e professores e gestores da educação básica do município de Irecê.

Meta

Construir um plano de formação continuada para professores da educação básica do município de Irecê

Prazo

02 anos de imersão em campo de pesquisa

Ações:

1º ano imersão no campo: realização de oficinas formativas para construção do plano de formação a partir dos achados nos relatos.

2º ano: construção do plano de formação

Custos

- Inclusão do Plano de formação no SIP do DCHT XVI (bolsas de monitoria para os estudantes)
- Concorrer a editais de financiamento de projetos

Produtos

- Relatos publicados em meios digitais
- Plano de formação continuada para professores da educação básica do município de Irecê

A proposta apresentada organizar-se-á em torno de princípios e orientações articulados ao desafio de pensar possibilidades de processos formativos nos quais os professores e professoras sejam compreendidos como autores de seus saberes e fazeres. Quais sejam esses princípios, segundo Suárez (2007):

- os/as docentes autores/as são também investigadores narrativos de suas experiências pedagógicas, pois, além de “dispositivo formativo”, a documentação é uma modalidade de investigação e indagação narrativa;

- o processo de negociação precisa acompanhar todo o movimento da documentação narrativa de experiências pedagógicas – e não apenas a escolha/definição do tema, a fim de garantir horizontalidade ao processo vivido.

No primeiro ano de imersão em campo, será destinado para construção e levantamento dos pontos de vistas sobre os relatos, apresentando a visão dos professores sobre o cotidiano escolar. No segundo ano, analisaremos os relatos no sentido de buscar caminhos para construir o plano de formação continuada, a partir destas vivências. Assim, as revisões, reescritas e decisões a respeito de cada texto serão negociadas e tomadas levando em consideração a opinião/decisão de seu autor e sua autora, então construiremos o plano de formação para os professores da educação básica do município de Irecê.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousou mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, são os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada. (CLARICE LISPECTOR, 1998)

Quando me propus a realizar este estudo, minha intenção era estabelecer diálogos que pudessem me ajudar a dar continuidade a meu processo formativo, mas que também ajudassem a compreender aspectos que somente com a teoria não é possível dar conta. Afinal como é possível conhecer a trajetória de formação de professoras supervisoras no espaço do PIBID sem ouvi-las?

É esse foi um dos desafios que se apresentou no percurso da pesquisa: precisava suspender preconceções e colocar-me a ouvir o que diziam as supervisoras do PIBID na realização da formação/profissão, para ver quais categorias, efetivamente, poderiam emergir no estudo e não previamente. Aos poucos fui sendo provocada a descobrir, pensar e repensar sobre algumas certezas que carregava comigo a respeito da formação continuada e no diálogo com essas professoras foi possível compreender o quão desafiadores e complexos são os caminhos da formação.

Não poderia deixar de ressaltar o último encontro com o grupo que pretendeu retomar a questão *nietzschiana* anunciada no início dessa caminhada da pesquisa: Como se chega a ser o que se é? Quem são vocês, quem somos nós, hoje?

Tudo fazia sentido. Sentadas ao redor de uma mesa posta, compartilhávamos não só a comida que nos alimentava o corpo físico, mas o alimento que dava significado às nossas vidas de professoras. Através do ato de narrar, reconhecemos nos como sujeitos da nossa própria história, dando sentido para a professora que somos ou gostaríamos de ser.

Por vezes, narrar não representou uma tarefa tão fácil, como já anunciava a epígrafe de Clarice, no início deste texto, “escrever é duro como quebrar rocha”. E assim foi também para as professoras, como nos revela, Ana: “dá um pouco de medo”, visto que as narrativas são registros carregados de conhecimento de nós mesmas”. “Escancarar sua a vida, seus sentimentos e valores”, requer coragem para retomar histórias que, muitas vezes, representam lembranças marcadas não somente por alegrias, mas por dor e tristeza, as quais são preferíveis que permaneçam no esquecimento, mas ao mesmo tempo é um desafio que as provoca um olhar mais devagar para si mesmas:

Esse relato de minhas experiências docentes foi um desafio, um deslocamento do meu lugar confortável: tive que pensar nos imbricamentos entre as minhas diversas máscaras sociais: a de ser humano, a de mulher, a de esposa, a de mãe, a de filha, a de amiga, a de cristã, a de pecadora – todas elas entrelaçadas com a professora, a educadora. É impossível

separar a profissional da pessoa – trabalhar duro, ser ética, assumir responsabilidades não me faz menos humana, pois sou uma soma de todos os meus papéis sociais – sou camaleoa, multifacetada, única e plural, mansa e feroz, calma e tempestade. E assim eu trago um pouco de mim, abro algumas portas para o mundo, para que as pessoas percebam como eu sou quem eu sou: a pessoa, a mulher, a professora – e não se enganem – amanhã pode ser que eu não seja mais nada disso, pois pode ser que eu me reinvente, de novo. [...] Sou, finalmente, a professora do devir, não estou pronta e vou ganhando consciência disso todos os dias em que saio da escola onde trabalho e a cada vez que encontro os meus pibidianos. Escola pública com o público que eu gosto de lidar, sujeitos que são um recorte de nossa sociedade, da ampla maioria de nosso povo, pessoas que como eu, enfrentam situações das mais adversas, complexas, às mais simples para se tornarem indivíduos plenos em dignidade. (CAPITU, Memorial de Formação, 2017)

Foi a partir destes lugares, destas vozes multifacetadas das colaboradoras, que construímos esta pesquisa formação que teve o objetivo de compreender como a formação das professoras supervisoras acontece no espaço do PIBID e de que modo essas experiências contribuem para formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada. Para isso, realizamos as oficinas reflexivas, como lugar para produzir este conhecimento, a partir da teoria tripolar da formação de Pineau(1988) e do conceito de recordações-referências de Josso(2004).

Dedicamo-nos a pensar sobre sua história de vida/formação, em momentos que buscaram construir o conhecimento de si através da autoformação que envolve a experiência do sujeito com ele próprio, com os outros e com as coisas. Assim, a autoformação correspondeu a uma dupla apropriação do poder da formação, e ao tomar em mãos esse poder, é tornar-se sujeito dele, mas também é aplicá-lo a si mesmo, ou seja, tornar-se objeto de formação para si mesmo. Entendemos que a Heteroformação e a Ecoformação estão relacionadas com a Autoformação, pois dizem respeito às aprendizagens adquiridas nas relações, nos diálogos da relação outro/espço.

Destacamos a presença do outro em nossas discussões, desde as referências familiares e afetivas até a relação entre os três sujeitos do processo formativo no PIBID: professor formador da universidade, professor supervisor da escola básica e estudantes de licenciatura. Estávamos diante do desafio de pensar na história de vida/formação, a partir de três tempos: passado, presente e futuro que se articularam de forma não linear para irmos entendendo como e se acontecia a formação continuada para as supervisoras no espaço do PIBID, dentro de um contexto mais amplo de relação da universidade com a educação básica. Neste

momento construímos nosso entendimento de formação e experiência como conceitos imbricados e indissociáveis.

Através da concepção de “ecoformação” que também está relacionada com a autoformação e a heteroformação porque é a formação com o outro através dos espaços, tomamos a universidade/educação básica como espaços para chegarmos às dimensões formativas produzidas nas experiências das professoras supervisoras no espaço do PIBID. Ao analisar as narrativas das professoras colaboradoras, busquei os caminhos percorridos por elas na constituição dos seus processos formativos, não esquecendo que essas mulheres são pessoas singulares, atravessadas pelas experiências vividas individual e coletivamente no percurso da vida/formação. E como nos lembra Larrosa (2016), o que vivenciamos, a forma como experimentamos o mundo, só se torna inteligível para nós ao narrarmos, ao rememorarmos.

Na análise das narrativas, buscar, então, a ordem e o sentido dos acontecimentos nas histórias narradas pelas colaboradoras, isso significou juntar os fios que construíram a trama deste trabalho, para entender o processo formativo delas no espaço do PIBID para chegar às dimensões que as mobilizaram no seu processo de formação continuada vivenciada no espaço do PIBID: formação pela pesquisa/ação colaborativa, relação teoria-prática e a coformação no entrelaçamento da relação com a universidade/educação básica.

Aprendemos que a formação continuada é um processo dinâmico que extrapola os limites profissionais e faz parte também da formação humana. As narrativas das professoras nos mostraram que a dimensão da formação para elas está muito ligada também à aquisição de responsabilidade na formação inicial dos licenciandos, sentem-se de certa forma responsáveis por fomentar um espaço de aprendizagem e responsáveis por estarem aptos a responder questões contingenciais que surjam no desenvolvimento do projeto.

Eu, como formadora híbrida, penso como Zeichner (2010) na importância da criação do *terceiro Espaço* como uma alternativa para os cursos de formação de professores, por meio da aproximação entre as instituições formadoras e a articulação com o conhecimento profissional e acadêmico. Ao rememorarem suas histórias as professoras trazem as referências das pessoas com quem conviveram, suas famílias, professores e professoras que marcaram suas vidas na época de estudantes e que para algumas, abriram-lhes as portas para a primeira experiência

profissional, mestres e mestras que se tornaram exemplos a serem seguidos ou não, que serviram de referência para as professoras colaboradoras. As narrativas nos mostram que a construção de formação continuada depende da colaboração do outro neste processo.

É preciso reconhecer que a leitura que faço das narrativas das professoras colaboradoras é uma entre as muitas tantas possíveis, provisória, aberta a outros olhares e outras significações. Ao concluir, provisoriamente, este trabalho de pesquisa/investigação provoca em mim o desejo de prosseguir nesse caminho, pois entendo que é necessário olhar para os docentes da educação básica que precisam de formação continuada numa proposta mais intensa como a vivenciada pelas colaboradoras no espaço do PIBID. Pensando nisso, pretendo continuar o estudo a partir da documentação narrativa de experiências, seria uma forma de aprofundar essa discussão. Por outro lado, vejo também a importância de um estudo das memórias da profissão docente, como forma de não deixar que a história construída pelas professoras se percam no tempo.

Finalizo retomando as palavras de Clarice Lispector na epígrafe inicial das considerações: não sinto mais necessidade de achar um caminho, “hoje me agarro ferozmente a procura de um modo de andar, meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros”.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. EDIPUCRS, 2004.

ANDRÉ, Marli. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo Em Educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, 2013.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, p. 189-217, 2002.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, Brasil, 2011.

BRAGANÇA, Inês. F. de S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista@ mbienteeducação, São Paulo**, v. 2, n. 2, p. 37-48, 2009.

BRAGANÇA, Inês. F. de S. **Histórias de Vida e Formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ 2012.

CAPES. **Edital nº 001/2011**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do projeto institucional. Disponível em: . Acesso em: 19 jul. 2016.

CAPES. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013a. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Educação básica. Disponível em: Acesso em: 30 jun. 2017.

CUNHA, M. **Formação continuada**. In Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Marília Costa Morosini [et al]. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.368.

DE OLIVEIRA, Luciani; DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida. O PAPEL DOS PROFESSORES SUPERVISORES NO PIBID DE ACORDO COM O RELATADO EM PESQUISAS BRASILEIRAS Autores e infomación del artículo, disponível em <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/02/pibid.html>, acesso 29/06/2017

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, p. 51-61, 1988.

FABRE, Michel. **Penser La Formation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo et al. **A importância do ato de ler**. Moderna, 1999

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. **MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Augusto; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, Bernadete. A et al. Um estudo avaliativo do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **São Paulo: FCC**, 2014.

GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. Campinas/Cascavel, Unicamp/Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. Martins fontes, 1991.

.HOLANDA, A. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. Disponível em: <https://artenocampo.files.wordpress.com/2013/09/holanda-pesquisa-qualitativa-e-fenomenologia1.pdf>>. Acesso em 03 de abril. de 2016.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. *In*: _____. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JOSSO, Marie-Christine et al. **Experiências de vida e formação**. 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 61.

LISPECTOR, Clarice; RANGEL, Pedro Paulo; BETHÂNIA, Maria. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. Compreender/mediar: a formação o fundante da educação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, 2010.

MOMBERGER, C D. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. IN. **Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação e Pesquisa. São Paulo**, v. 32, n. 2, 2008.

NIETZSCHE. Schopenhauer como educador. In: ____. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M.. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, p. 63-77, 1988.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de suas vidas**. In: _____. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. (Salto Para o futuro) **Histórias de vida e formação de professores**. 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EdUFRN, 2008.

PASSEGGI, M da C. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

PINEAU, G.. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Triom, 2004.

RICOEUR, Paul. A marca do passado. **História da historiografia**, n. 10, p. 329-349, 2012.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 135-147, 2006.

SOUZA, E. C . Acompanhar e formar mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão e itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-180.

SUÁREZ, Daniel H. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. **Sverdlick, Ingrid (comp.) La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SUÁREZ, Daniel H.; OCHOA, Liliana; MADDONI, P. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas.pdf, 2010.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação. Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 3, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro das Oficinas Reflexivas

OFICINAS REFLEXIVAS	ATIVIDADES
<p style="text-align: center;">1ª Oficina</p> <p>Objetivo</p> <p>- Apresentar os objetivos da investigação formação, firmando o compromisso como o grupo.</p>	<p>- Apresentação da proposta de trabalho, dos objetivos e dispositivos da pesquisa.</p> <p>- Conversa sobre o método (auto)biográfico e sensibilização do grupo para a importância trabalho com as oficinas formativas como procedimento de investigação-formação.</p> <p>- Apresentação e discussão do TCLE²³</p> <p>- Discussão e definição de “combinados” para o desenvolvimento dos trabalhos.</p> <p>Encomenda²⁴</p> <p>Leitura individual das entrevistas transcritas</p>
<p style="text-align: center;">2ª e 3ª Oficinas</p> <p>Objetivo</p> <p>-Rememorar experiências que foram/são significativas no processo de formação/profissão trajetórias e percursos da vida que as impulsionaram à escolha da docência.</p>	<p>- Leitura e discussão coletiva das entrevistas narrativas²⁵</p> <p>Encomenda</p> <p style="padding-left: 40px;">- Escrita do primeiro relato sobre a história de vida/formação, tendo como provocação: a entrada na profissão, e a formação continuada passando pelos cursos de formação, chegando ao espaço do PIBID.</p>
<p style="text-align: center;">4ª e 5ª Oficinas</p> <p>Objetivo</p> <p>- Discutir a concepção de experiência e formação</p>	<p>- Discussão da primeira narrativa</p> <p>Encomenda</p> <p>- Escrita da segunda narrativa a partir da provocação: as experiências vivenciadas no espaço do PIBID podem</p>

²³ O Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, fora lido e discutido, as professoras fizeram questionamentos e sugestões, depois assinaram o documento, concordando com os termos da pesquisa.

²⁴ Combinamos que seria necessário continuar a produção dos relatos em outros momentos e espaços, fora das oficinas, assim a cada final de encontro era feita a **encomenda** que seria discutida na oficina seguinte.

²⁵ As entrevistas transcritas por mim, circularam para as professoras, por e-mail. Na transcrição, mantive todas as marcas de oralidades das narrativas.

continuada.	se constituir em proposta de formação continuada para vocês, professoras
<p>6ª e 7ª Oficinas</p> <p>- Pensar na possibilidade de proposta de formação continuada a partir da experiência das professoras no espaço do PIBID</p>	<p>- Discussão da segunda narrativa</p> <p>Encomenda</p> <p>- Escrita da 3ª narrativa: memorial de experiências a partir das discussões nas oficinas formativas</p>
<p>8ª e 9ª Oficinas</p> <p>Objetivo</p> <p>Discutir e sistematizar os dados que emergiram das narrativas sobre formação continuada das professoras no espaço do PIBID.</p>	<p>- Apresentação e discussão dos memoriais</p> <p>Encomenda²⁶</p> <p>Pensarmos em um plano de formação continuada a partir das propostas que emergiram das discussões e produção das narrativas, para os professores do município de Irecê.</p>

Fonte: Autora (2017)

²⁶ O grupo se comprometeu a pensar no plano de formação a ser construídos nos próximos dois anos previstos pelo regulamento do MPED/CAPES para imersão no campo de pesquisa.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE- PPEd
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR SUPERVISOR NO ESPAÇO DO PIBID**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR SUPERVISOR NO ESPAÇO DO PIBID

OBJETIVOS:

- Compreender como a experiência com o PIBID contribui para formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada.
- Identificar propostas de formação que emergem da experiência com o PIBID.
- Analisar de que maneira a experiência com o PIBID se relaciona com as experiências de vida-formação dos docentes.
- Construir e publicizar documentação narrativa sobre a experiência do professor da educação básica no PIBID, apresentando base teórico-reflexiva para fomentar um plano de formação continuada para os docentes da educação básica no território de Irecê

ESPAÇO: UNEB – DCHT – Campus XVI – Irecê e escolas parceiras Colégio Modelo de Irecê, Escola Estadual Polivalente de Irecê onde os subprojetos do PIBID são desenvolvidos.

PARTICIPANTES: Professoras bolsistas supervisoras participantes dos subprojetos do (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) PIBID vinculados à UNEB do DCHT – Campus XVI.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; Realização de entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio; Transcrição; Textualização; Devolução do texto final para os participantes do estudo. construção de perfil biográfico.

Fase II – Levantamento de histórias de vida-formação - Realização de **oficinas formativas** para a produção da documentação narrativa de experiências pedagógicas.

Fase III – Construção de um plano de formação continuada para os professores da educação básica do território de Irecê, a partir da documentação narrativa de experiências pedagógicas.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de formação e atuação no PIBID, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de formação, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês estão participando de uma pesquisa em que trarão à tona em suas narrativas as suas trajetórias de atuação no Programa, podendo revelar no percurso situações do cotidiano que não gostariam em tese de partilhar ou revelar a ninguém. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas. Manteremos o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e para publicização, decidiremos coletivamente qual material a ser publicado, conforme orientação das Resoluções 466/2012 e 510/2016 Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis percepções de como a docência pode se configurar a partir das experiências formativas oportunizadas pelo PIBID;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo formação continuada dos professores da educação básica.
- Contribuição e fomentação das discussões sobre o PIBID na formação continuada do professor.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de dezembro de 2016 a março de 2017, podendo ser encerrada antes desse período.
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, a pesquisadora se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Hilderlândia Penha Machado Santos – Praça Largo da Pátria, 46, Bairro Centro, São Gabriel Bahia, CEP: 44915-000. Tel. (74) 98113- 9114 (Mestranda responsável pela pesquisa)
- Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - Avenida Cardeal da Silva, 523 Ed. Liliana, apt. 703 – Federação Salvador – BA. Cep: 40.231.305 Tel.: (071) 92043623 (Orientadora do curso de Doutorado)

Irecê/BA, ____ de _____ de 2016.

Colaboradora da pesquisa

Hilderlândia P. M. Santos
Coordenadora da Pesquisa

ANEXO

Quadro síntese de pesquisas sobre formação continuada e PIBID²⁷

D-01	D-02	D-03	D-04	D-05	T-01
Pesquisa com três professores supervisores de Biologia, Física e Química;	Pesquisa com cinco professores supervisores de Química;	Pesquisa com três professores supervisores de Química;	Pesquisa com um professor supervisor de Química;	Pesquisa realizada com dez professores supervisores de diferentes subprojetos da UFSM;	Pesquisa com quatro professores supervisores de Ciências/Biológicas
Participar do PIBID enriquece o conhecimento;	Participar do PIBID auxilia na mudança da prática pedagógica;	Intervenção do professor supervisor no desenvolvimento das atividades dos alunos/bolsistas do PIBID;	A pesquisa traz o PIBID como uma Formação Continuada;	O professor supervisor seja o mais indicado para avaliar o aluno/bolsista, por estar em mais contato com ele;	Coloca o PIBID como uma Formação Continuada para os professores supervisores;
O PIBID auxilia no desenvolvimento profissional.	Alguns professores esperavam do PIBID uma Formação Continuada.	A partir das falas dos alunos/bolsistas, os professores são receptivos e co-formadores no PIBID.	PIBID como uma valorização profissional.	O PIBID contribui para a atuação profissional dos professores supervisores e são co-formadores dos alunos/bolsistas.	O PIBID possa contribuir para uma educação de qualidade.

Fonte: DE OLIVEIRA, Luciani; DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida. O PAPEL DOS PROFESSORES SUPERVISORES NO PIBID DE ACORDO COM O RELATADO EM PESQUISAS.

²⁷ As autoras usam D para dissertação e T para Tese.