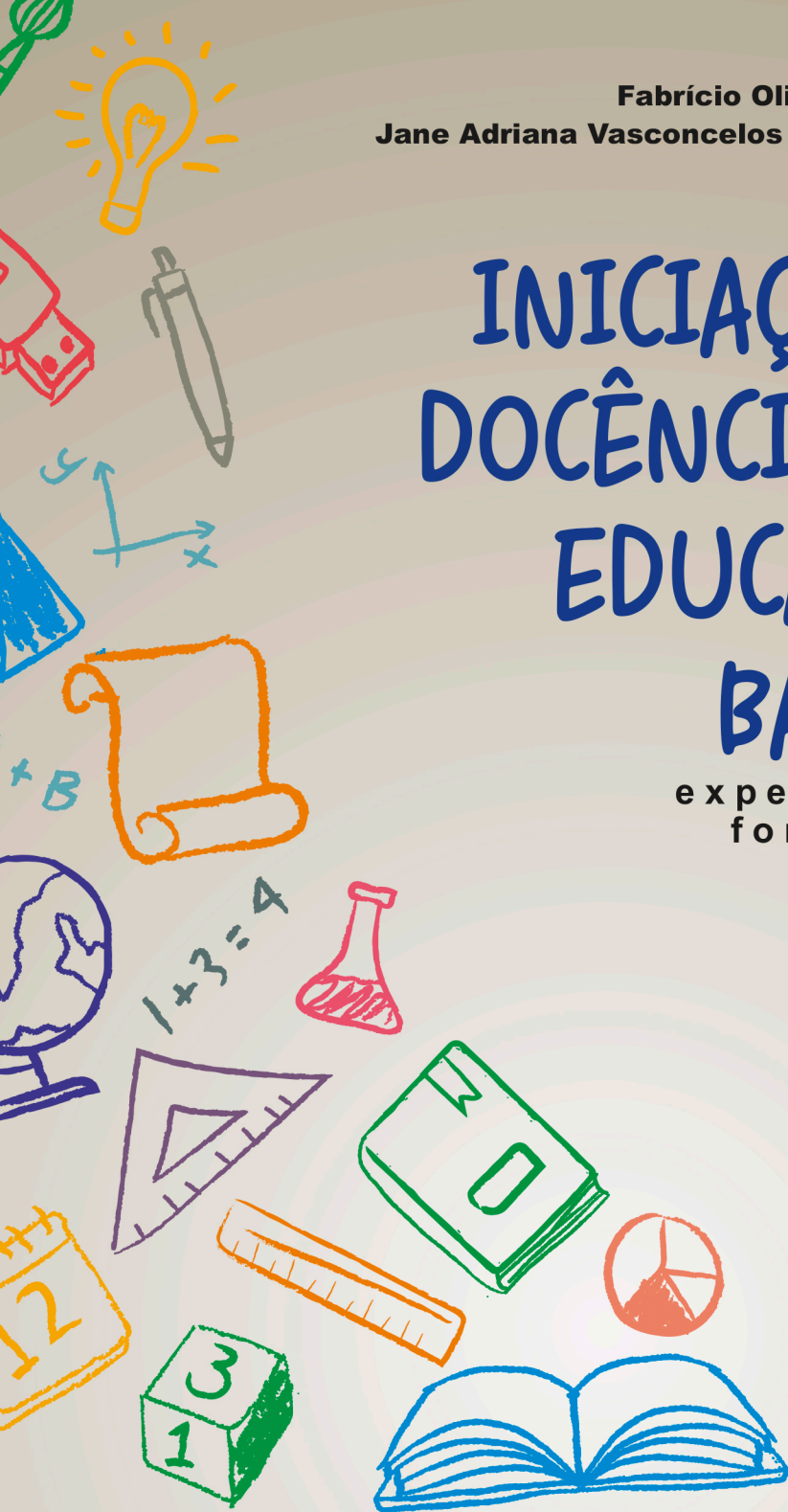


Fabrcio Oliveira da Silva  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
(Organizadores)

# INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

experiências  
formativas  
no PIBID



# INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



## Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho

**Reitor**

Marcelo Duarte Dantas de Avila

**Vice-Reitor**



## Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

**Diretora**

Sandra Regina Soares

### Conselho Editorial

#### **Titulares**

Alan da Silva Sampaio  
Antenor Rita Gomes  
Darcy Ribeiro de Castro  
Elizeu Clementino de Souza  
Gabriela Sousa Rêgo Pimentel  
Hugo Saba Pereira Cardoso  
Janaina de Jesus Santos  
Luiz Carlos dos Santos  
Maria das Graças de Andrade Leal  
Reginaldo Conceição Cerqueira  
Rosemary Lapa de Oliveira  
Rudval Souza da Silva  
Simone Leal Souza Coité  
Valquíria Claudete Machado Borba

#### **Suplentes**

Agripino Souza Coelho Neto  
Ana Lúcia Gomes da Silva  
Eduardo José Santos Borges  
Isaura Santana Fontes  
Márcia Cristina Lacerda Ribeiro  
Marcos Antonio Vanderlei  
Marcos Aurélio dos Santos Souza  
Marcos Bispo dos Santos  
Marilde Queiroz Guedes  
Maristela Casé Costa Cunha  
Marluce Alves dos Santos  
Monalisa dos Reis Aguiar Pereira  
Mônica Beltrame  
Nilson Roberto da Silva Gimenes

Fabrcio Oliveira da Silva  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
(Organizadores)

# **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**experiências formativas no PIBID**

Salvador  
EDUNEB  
2019

© 2019 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.  
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma  
idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.  
Depósito Legal na Biblioteca Nacional  
Impresso no Brasil em 2019.

**Coordenação Editorial**

Fernanda de Jesus Cerqueira

**Coordenação de Design**

Sidney Silva

**Revisão Textual e Normalização**

Tikinet Edições Ltda

**Diagramação e Capa**

George Luís Cruz Silva

**Revisão de Diagramação de Prova**

Henrique Rehem Eça

**Revisão Textual de Prova**

Maria Aparecida Porto Silva

**Ficha Catalográfica**

Bibliotecária: Fernanda de Jesus Cerqueira – CRB 162-5

---

Iniciação à docência na educação básica: experiências formativas no Pibid/

Organizado por Fabrício Oliveira da Silva e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco

Rios. – Salvador: Eduneb, 2019.

417 p.: il.

ISBN 978-85-7887-366-0

1. Formação de professores. 2. Docência. I. Silva, Fabrício Oliveira da. II. Rios,  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco.

CDD: 371.13

---

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula

41150-000 – Salvador – BA

editora@listas.uneb.br

portal.uneb.br

Esta Editora é filiada à



*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.*

Larrosa Bondía e Kohan (2002)



# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

- A constituição da profissionalidade docente e o Pibid** 11  
Bernardete Gatti

## APRESENTAÇÃO

- Iniciação à docência na educação básica** 17  
Fabrício Oliveira da Silva  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

## PARTE I

### FORMAR-SE PROFESSOR NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

- A busca por professores, a formação docente e o Pibid: alguns apontamentos** 35  
Eliane Greice Davanço Nogueira  
Cristiane Ribeiro Cabral Rocha

- Temporalidades, cotidiano escolar e iniciação à docência** 61  
Fabrício Oliveira da Silva

- Operar com Pierre Bourdieu na leitura de narrativas de egressos do Pibid** 97  
Jacira Helena do Valle Pereira Assis

**Formação continuada no Pibid** 129  
Hilderlândia Penha Machado Santos  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

**Formação de professores e educação inclusiva:  
os impactos do Pibid na formação inicial de  
licenciandos de Biologia e Química** 161  
Viviane Borges Dias  
Ivete Maria dos Santos  
Zeneide Martins da Silva

**O Pibid e a formação de professores de química:  
modelagem, experiências e inovação** 193  
Sandra Novais Sousa

## PARTE II INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ESPAÇOS E TEMPOS DAS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FORMAÇÃO

**Sobre aprendizagem da docência, desenvolvimento  
profissional, nomadismos e suas relações com o Pibid** 223  
Eliene Maria da Silva

**Tornar-se professor: contribuições do Pibid para o  
processo de aprendizagem profissional da docência  
na perspectiva dos estudantes do curso de Música** 255  
Siméia Almeida Souza  
Amali de Angelis Mussi

<b>Estudo do meio em Feira de Santana e o Pibid: relações de iniciação da aprendizagem docente em Geografia</b>	291
Maria Cleonice B. Braga Maria da Conceição M. Queiroz	
<b>Travessias: experiências (auto)formativas com a diversidade no Pibid</b>	327
Joana Maria Leôncio Núñez Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	
<b>Aprendizagens, experiências narrativas e impactos do Pibid na escola básica</b>	363
Daniela Almeida de Oliveira Lima Leandro Gileno Militão Nascimento	
<b>O Pibid na Unicamp: lembrar para esperar!</b>	389
Guilherme do Val Toledo Prado Eliana Ayoub Elaine Prodócimo	
<b>Sobre os Autores</b>	411



# **PREFÁCIO**

## **A CONSTITUIÇÃO DA**

### **PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

#### **E O PIBID**

Bernardete Gatti

Muito há que se fazer para melhor qualificarmos o currículo e a formação de docentes para a educação básica. Processos de formação baseiam-se em mudanças de concepções em relação a uma atividade, e isso demanda tempo. Fazer a passagem do senso comum sobre o trabalho de docentes – da observação superficial para um conhecimento fundamentado que contextue e oriente práticas – é o que se espera dos processos formativos de professores. Este aspecto tem sido desconsiderado, de modo geral, nas propostas curriculares de cursos de licenciatura, o que vem afetando o desenvolvimento da educação no país, da condição da profissionalidade<sup>1</sup> docente e da própria luta para a profissionalização da docência.

---

<sup>1</sup> Esse conceito se refere ao conjunto de características inter-relacionadas e integradas que se mostram relevantes ao exercício qualificado de uma profissão.

Não há passe de mágica na formação humana ou profissional. O exercício de um ofício exige formação consistente, e o trabalho docente é complexo e exigente porque implica domínio dos fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e metodológicos, o que envolve o desenvolvimento de perspectiva interdisciplinar e relativa aos contextos em que a ação educacional se dará: com quem, por que e como. O trabalho de professores da educação básica, em essência, é o trabalho com turmas de alunos – sejam crianças, adolescentes ou jovens – em contexto escolar. Esse trabalho envolve questões específicas das práticas escolares relativas ao nível educacional a que se destinam, das relações pedagógicas e profissionais na escola, que devem ser consideradas por quem as está constituindo como responsável por um grupo ou mais de aprendentes. Ele envolve perspectivas filosóficas e teóricas em relação à educação escolar, bem como a consciência de contextos socioculturais e comunitários. Abrange ainda atitudes éticas e posturas adequadas em relação às diversidades sociais, culturais e humanas. Discutir o trabalho de professores implica considerar, portanto, além dos aspectos de contexto, as práticas reais da docência: formas de relacionamento pedagógico e consideração com as crianças ou jovens, criação de ambiência de aprendizagens, reflexão na ação, utilização concreta de planejamento do trabalho, análise de dificuldades e impasses, capacidade de resolução de problemas, atenção a atitudes evidenciadas, atenção a dúvidas etc. Trazer a dialética do vivido e experimentado, com seus dilemas e contradições, é aspecto importante a se considerar na formação de professores. Uma profissão envolve práticas e, na educação, essas práticas se dão com humanos e são voltadas para a formação humana. Práticas são fatos culturais e não podem ser confundidas com protocolos rígidos de ação. Porém, exigem para sua realização

conhecimentos da área de trabalho – seja Alfabetização, Matemática, História, Ciências, ou outras – intrinsecamente associados a aspectos didático-pedagógicos. O fruto do processo formativo de professores deve ser um certo grau de autonomia profissional que será aperfeiçoada e ampliada posteriormente no exercício da docência. A constituição do saber docente, de sua condição de profissionalidade, inicia-se na formação inicial nas licenciaturas, e é essa base que está no cerne de sua valorização social. O saber e o saber fazer.

O Pibid é um programa que se propôs a contribuir com a formação inicial para a docência, considerando o papel dessa formação como essencial na constituição da profissionalidade docente; ou seja, é um programa que propõe aprimorar as características relevantes para o exercício qualificado do trabalho docente, estimulando a consideração das relações entre teoria e prática e universidade e escolas de educação básica. Este livro nos oferece conhecimentos e bases para reflexões sobre o desenvolvimento de projetos de ação no âmbito desse programa, contribuindo para o avanço de interpretações de processos educacionais e para a construção e reconstrução de práticas educacionais em contextos variados. Trata-se de uma valiosa proposta que expõe aos formadores e aos em formação um rico conjunto de experiências educativas, de reflexões e proposições de perspectivas formativas.

Em seus diversos meandros, os textos aqui socializados nos fazem evocar a ideia de que professores e licenciandos agem e se expressam como pessoas que partilham de uma ambiência social na qual vivenciam formas de pensar e de ser, por meio de configurações subjetivas que são próprias a cada um; ao mesmo tempo, eles têm características coletivas, expressas nos modos em que organizam e reorganizam permanentemente os diferentes elementos que sua

inserção com o trabalho escolar lhes propicia experienciar, dando-lhes um certo sentido. Da mesma forma, os textos nos lembram que a vivência docente se manifesta em formas relacionais que não são compatíveis apenas com sua subjetividade individual, mas, também, com o sistema de relações sociais dos quais os licenciados/docentes fazem parte. Conhecimentos e modos de agir, sociais e psicológicos, compartilham a constituição de atos pedagógicos em um movimento dialético contínuo gerado pelas práticas educativas.

Aprender com suas experiências nas escolas, em salas de aula e nas trocas com colegas e seus formadores é, para os licenciandos, parte importante de sua definição como futuros profissionais professores, criando, cada um, um jeito próprio de ser docente e um modo específico de lidar com os conhecimentos que visa transmitir, pois a educação escolar solicita ensinar educando. Vivenciar práticas educacionais e refletir com suas experiências e práticas é fundamental para seu desenvolvimento como professor. No programa em foco, esse aspecto vale tanto para aqueles em formação quanto para os seus formadores. Lembramos com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2007, p. 274) que o

[...] conhecimento científico e as teorias pedagógicas são importantes para conhecer melhor, ser conscientes das consequências e rever e entrever com mais clareza caminhos alternativos, mas por si mesmos não orientam diretamente a prática docente.

Para aprender a nadar é preciso entrar na água, não é suficiente ler o manual. Para o aprendizado da docência é preciso adentrar e viver a escola e as salas de aula, conviver com professores da

educação básica e com crianças, adolescentes e jovens que estão em processo de escolarização. São os caminhos propostos pelo Pibid.

## REFERÊNCIA

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ. Angel.  
*Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# APRESENTAÇÃO

## INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fabício Oliveira da Silva  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

O que significa iniciar? Como iniciar a docência? O que é iniciação? De que maneira o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) se constituiu em um espaço de iniciação à docência nas universidades? Estas e outras questões transversalizam este livro numa tentativa de trazer para o leitor uma compreensão da iniciação à docência a partir dos ritos praticados pelo licenciando, no âmbito do Pibid e no cotidiano da escola, que favorecem a vivência e a produção de aprendizagens experienciais sobre e na docência. Neste sentido, esta obra revela como a iniciação é compreendida pelos licenciandos e pelos docentes e como ela tem relação direta com a aprendizagem, no contexto de práticas organizativas do ser/formar-se professor.

O livro nasce como mais uma proposta, entre outras já existentes, que objetiva evidenciar como o Pibid tem se constituído

enquanto uma poltica de formaco inicial de professores que emerge das praticas cotidianas do trabalho docente na educaco basica. Ser mais uma obra sobre o Pibid não implica ser apenas mais um conjunto de textos que debatem sobre o Programa e, conseqentemente, que o elogiam e lhe dão destaque no campo da formaco de educadores. Mas implica, sobretudo, ser um livro que insurge num contexto poltico e educativo de necessidade da reafirmao de polticas que valorizem a formaco de professores e a promovam enquanto mecanismo de elevaco da qualidade da docencia.

Neste aspecto, a presente obra traz a baila as singularidades de diversas pesquisas sobre o Pibid, focalizando aspectos pontuais da formaco sobre os quais aqui se reflete. Assim sendo, o Programa é visto e explorado de diversos prismas analiticos que trazem o cotidiano escolar, a diversidade, a inclusão, as temporalidades, a iniciao  docencia, a experiencia, o desenvolvimento profissional, a identidade docente, entre outros, como temas centrais para se pensar as acoes do Pibid enquanto propostas de desenvolvimento de acoes e polticas permanentes nos cursos de licenciatura. Neste interim, os textos que compoem esta coletânea discutem e dão uma conotao singular a essas temáticas, demarcando-as como fundantes para se debater a formaco inicial de professores no cenário brasileiro.

O leitor, portanto, encontrar, em diferentes tessituras argumentativas, olhares e análises sobre os resultados do Pibid no cenário educacional, sobretudo em pesquisas desenvolvidas por instituioes como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre outras,

que têm desenvolvido subprojetos em diferentes áreas do conhecimento, promovendo um debate sobre a necessidade de articular a formação inicial de professores com contextos do cotidiano da profissão docente, especialmente por aqueles que lidam com a diversidade de práticas e de saberes e com o reconhecimento e a valorização das diferenças.

Ratificamos que o Pibid é um espaço de formação que tem possibilitado a iniciação à docência a partir de uma concepção de que essa iniciação se configura como uma inserção do futuro professor na escola para além das práticas organizativas da sala de aula. Trata-se de evidenciar como a iniciação se constitui em práticas, experiências e relações dos licenciandos com os diferentes sujeitos que estão na escola.

A aprendizagem experiencial que se desenvolve no contexto da atividade docente resulta de um processo de construção de saberes sobre a docência que leva em consideração a “verdade” do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 40). Durante a trajetória universitária, as aprendizagens experienciais desenvolvidas no Pibid referem-se ao processo de aprendizagem do conhecimento, que se centra no sujeito da formação, em suas vivências, suas histórias de vida escolar, suas singularidades e subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação. Assim, a aprendizagem experiencial na iniciação à docência implica um desenvolvimento prospectivo decorrente da aprendizagem que se produz nas vivências logradas no contexto da profissão docente. Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em

aprendizagem. Essa aprendizagem é, sobretudo, reflexiva e motivada por desejos de aprender o que é significativo para a docência.

Na ótica do Pibid, a imersão do licenciando no contexto da escola tem como objetivo favorecer a elaboração de experiências formativas que lhe permitam compreender, no caso específico das discussões apresentadas neste livro, como a docência é gestada no processo das relação intersubjetivas, em que se considera a observação, a participação e a iniciação como elementos construtivos de uma formação que busca promover condições para o futuro fazer docente.

O reconhecimento do espaço escolar e de seu funcionamento constituem elementos que possibilitam a identificação da escola como um lugar de formação e não somente de trabalho, onde o professor exerce o ofício de ensinar. A entrada no Pibid promove a chegada ao ambiente escolar, com vistas a permitir percebê-lo em sua dinâmica organizacional, o que dá ao professor em processo de formação a condição de refletir sobre a docência para além dos muros da universidade. É a entrada numa dimensão real da escola, com aquilo que nela existe, para que o futuro professor compreenda o ofício da docência e se coloque em condições de desenvolvê-lo a partir da realidade que se instaura ao se considerar todo o movimento relacional que é estabelecido na escola.

A aprendizagem experiencial para o professor em formação é entendida no Pibid como uma possibilidade de aquisição de conhecimentos, que significa estar em formação na condição de desenvolver um *saber-fazer* que o auxilie a desenvolver ações educativas no contexto da profissão. Há um reconhecimento de que a formação inicial de professores demanda uma vivência temporal

e de produção de experiências, no cotidiano escolar, que possibilitem aos licenciandos participantes do Programa as condições de perceber e aprender a lidar com os contextos da sala de aula, ou seja, com as artes do fazer na docência, a partir de aspectos percebidos e apreendidos nos contextos específicos da sala de aula na escola básica em que essas artes são produzidas.

Trilhar o percurso organizativo da formação constituída experiencialmente no Pibid possibilita aos participantes conceberem que a futura chegada à escola, como docente de fato, será marcada pelo sabor de já terem se inserido numa dinâmica de iniciação à docência que lhes dará condições de retomar as experiências vividas como modo de produzir novos saberes da docência que nortearão a sua prática. Enfrentar dificuldades, tendo conhecimento das realidades do ensino, será menos penoso, uma vez que a reflexão levou-os à criação de estratégias e metodologias que dão pistas de como exercer a docência e por que exercê-la de um dado modo e não de outro, baseando-se nos preceitos dos conhecimentos implícitos produzidos pela dimensão das práticas educativas, com as quais foi possível iniciar-se na docência por meio de experiências formativas.

Neste sentido, o conhecimento construído na teia da ação pedagógica da sala de aula, em se tratando das práticas educativas no campo da docência, enquanto processo de iniciação, constitui para o licenciando um conjunto de saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos, metodologias, estratégias) que vão sendo adquiridos por meio da experiência. Em outras palavras, por meio daquilo que o toca em seu percurso formativo, mobilizando sua atividade intelectual em direção à construção de ideias e valores sobre o trabalho do professor, fruto da sua própria trajetória

de formação e de sua subjetividade enquanto sujeito participante de relaoes na escola.

As relaoes subjetivas do processo de aprendizagem vivenciado no Pibid ganham visibilidade pelas narrativas, que evidenciam pelo discurso um lugar especial na análise da experiência. Elas se processam a partir da concepo do sujeito como um sujeito de linguagem, que reflete sobre si e sobre como o Pibid lhe possibilitou a experiência, caracterizada como formativa, exatamente pela condio de inserço, participao e produço de saberes que se constroem no cotidiano da escola, no contexto da aço educativa e, sobretudo, na relaço com o outro.

A iniciao, enquanto elemento experiencial do ser professor, é caracterizada neste livro por diferentes narrativas dos professores em formao e em serviço. O sujeito faz emergir o sentido da experiência pela linguagem, que passa a ser considerada como uma ordem simbólica na qual as práticas educativas, os sentidos e as experiências pedagógicas encontram seus fundamentos. Ela é concebida como um efeito de significados entre os sujeitos da experiência, produzindo sentidos, reconhecimentos, relaoes de poder e a constituio de identidades docentes. Logo, a iniciao no Pibid emerge de uma cultura de práticas educativas que se desenvolvem no cotidiano da profissão. Desse modo, a iniciao se configura como um movimento de inserço do licenciando no ambiente no qual, provavelmente, irá desenvolver seu conhecimento profissional.

A experiência, como a definiu Larrosa Bondía (2002), é o componente que faculta o desenvolvimento de um saber-fazer, de uma reflexão sobre os modos de ser capaz de fazer algo na escola – como ensinar português – que permite ao sujeito se apropriar e

produzir saberes da docência pela inserção na realidade escolar, condição de instauração do ato reflexivo sobre a profissão, ainda que em estágio de iniciação à docência.

Os textos deste livro revelam a compreensão do processo de iniciação à docência refletida pelos percursos formativos que cada participante logra no contexto específico de sua participação. Assim, em diferentes áreas do conhecimento, o Pibid vai descortinando os modos de ser e de fazer a docência na educação básica, aproximando o cotidiano escolar da realidade formativa que os estudantes da licenciatura vivenciam na universidade.

A formação ganha destaque ao ser entendida como condição epistemológica da criação e da aprendizagem de saberes e fazeres da docência, que precisam considerar, além das especificidades de cada área do conhecimento, o cotidiano escolar por meio das tessituras de práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar. É nesse movimento formativo que o Pibid tem possibilitado vivências e produção de experiências em contextos do trabalho educativo com a diversidade, com a educação inclusiva, com o estudo do meio urbano e rural, com o desenvolvimento profissional docente, além de transversalizar as discussões formativas para o exercício da docência a partir de saberes constituídos pela aprendizagem na universidade sobre o ensino da língua materna, da Biologia, da Geografia, da Química etc.

A primeira parte do livro, “Formar-se professor na iniciação à docência”, traz à cena a discussão da formação docente enquanto um processo de reflexividade que ocorre no contexto de práticas educativas vivenciadas no cotidiano escolar, bem como da ação colaborativa do Pibid para o desenvolvimento da aprendizagem da docência,

como modo de aumentar o interesse dos professores no exercício do magistério e incentivar sua permanência. Compõem essa primeira parte da obra pesquisas que discutem a formação docente a partir de ações formativas do Pibid que se caracterizam, sobretudo, por problematizar o processo de formação inicial e continuada de professores nos cursos de licenciatura. Nesta seara, os trabalhos discutem como o Programa possibilita um novo jeito de formar professores, considerando as demandas contemporâneas da profissão e das unidades educacionais.

Abre a primeira parte do livro o trabalho desenvolvido pelas professoras Eliane Greice Davanço Nogueira e Cristiane Cabral Rocha, com o texto “A busca por professores, a formação docente e o Pibid: alguns apontamentos”. Nesse trabalho as autoras discutem a formação inicial de professores e a contribuição do Pibid como uma política nacional para este fim. Partem da problematização sobre a pouca procura dos cursos de licenciatura por parte de estudantes egressos do ensino médio e concluem que a iniciação à docência ganha configurações outras por ser vivenciada por jovens que não elegeram o magistério como profissão. Discutem também, a necessidade de o professor em formação vivenciar as práticas educativas na escola e concluem defendendo que o Pibid se constitui em uma política que cria condições para que a prática docente seja uma realidade no processo formativo dos estudantes.

Em “Temporalidades, cotidiano escolar e iniciação à docência”, Fabrício Oliveira da Silva busca analisar como o Programa possibilita o processo de formação docente de licenciandos do curso de Letras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na abordagem (auto)biográfica, em que o autor se vale de três dispositivos – ateliê reflexivo, entrevistas narrativas e memoriais – para compreender

como o Pibid possibilita a potencialização do processo formativo de estudantes bolsistas do Programa. Conclui em sua pesquisa que a formação inicial de professores no Pibid se assenta em uma tríade formativa, composta por temporalidades, cotidiano escolar e iniciação à docência. É nessa tríade, segundo o autor, que a produção de experiências se constitui enquanto processo na constituição da identidade docente que se inicia ainda no transcurso da licenciatura.

“Operar com Pierre Bourdieu na leitura de narrativas de egressos do Pibid”, de Jacira Helena do Valle Pereira Assis, enfoca o processo pelo qual a autora, enquanto pesquisadora e coordenadora institucional do Pibid, pôde analisar as experiências do Programa na formação inicial de professores. Apresenta, na primeira parte do texto, as contribuições da teoria bourdieusiana no que tange aos efeitos/potencialidades do Pibid na formação de seus egressos, principalmente em relação às práticas que resultam em alterações do *habitus* e na ampliação do capital cultural. Na segunda parte, a autora evidencia os resultados de práticas narradas por ex-pibidianas, que revelam processos de constituição do *habitus* professoral.

O texto “Formação continuada no Pibid”, de Hilderlândia Penha Machado Santos e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, analisa como a formação dos professores da educação básica acontece, no âmbito do Pibid, como proposta de formação continuada. As autoras partem da compreensão de que o Pibid facilita a formação continuada de professores da educação básica ao envolvê-los na trama formativa de licenciandos, dando-lhes a condição de inserirem-se em atividades autoformativas, por meio das quais os professores supervisores, ao tornarem-se protagonistas do seu processo formativo, vivenciam um *processo de formação para si*, ao mesmo tempo em que dialogam e se relacionam com outros agentes

integrantes do Pibid, como o professor da universidade e os estudantes da licenciatura. Ancoradas na teoria tripolar de Pineau, defendem que a formaçõo se caracteriza pela concepçõo de que a experiênciac do outro é também formadora.

Viviane Borges Dias, Ivete Maria dos Santos e Zeneide Martins da Silva trazem no texto “Formaçõo de professores e educaçõo inclusiva: os impactos do Pibid na formaçõo inicial de licenciandos de Biologia e Química” os resultados do subprojeto interdisciplinar Educaçõo Especial no que tange ao trabalho com a diversidade, sobretudo com foco na deficiênciac visual e auditiva de estudantes da escola básica onde o subprojeto foi desenvolvido. Por meio de pesquisa qualitativa, as autoras identificam categorizações que evidenciam a ressignificaçõo da concepçõo de deficiênciac, o reconhecimento das limitações do currículo das licenciaturas na abordagem da temática, o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para a inclusáo dos alunos com deficiênciac visual e auditiva e a superaçõo da insegurançaa. No contexto analítico das contribuições formativas do Pibid para o trabalho com a diversidade na escola, as autoras mostram que o Programa possibilitou que licenciandos pudessem desenvolver estratégias metodológicas para o ensino na escola básica considerando a acessibilidade de estudantes surdos, cegos e com baixa visáo aos conteúdos complexos de Biologia e Química.

Encerra essa primeira parte o texto “O Pibid e a formaçõo de professores de Química: modelagem, experiênciac e inovaçõo”, em que Sandra Novais Sousa debruçaa-se sobre a análise dos resultados acerca das contribuições do Pibid para estudantes do curso de Química do Instituto Federal de Educaçõo, Ciênciac e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). A autora defende que a observaçõo do

cotidiano das aulas, as pesquisas e as discussões teóricas sobre os problemas vistos e vivenciados na escola têm sido um diferencial do Programa. O texto chama a atenção do leitor para as contribuições que o subprojeto de Química oportunizou aos estudantes, dentre as quais está a concepção de que a utilização da modelagem como estratégia didática favoreceu o processo de construção do conhecimento científico por meio de interações entre diferentes sujeitos, professores e alunos. A autora conclui que o Pibid trouxe para os graduandos de Química a possibilidade de aprender a profissão docente por meio da articulação entre o estudo dos conteúdos específicos da disciplina, o estudo teórico sobre ensino e aprendizagem, e a prática da docência.

A segunda parte deste livro, “Iniciação à docência: espaços e tempos das aprendizagens docentes na formação”, discorre sobre o processo de iniciação à docência, evidenciando os diferentes modos de ingressar nessa profissão em diferentes áreas de conhecimento, bem como nos diferentes espaços (escola e universidade) em que a docência passa a se constituir como elemento de aprendizagem da profissão. Os trabalhos que compõem essa parte do livro apresentam a concepção de formação como possibilidade de conhecimento da realidade educativa e avançam para mostrar como a formação inicial de professores a partir do Pibid oportuniza novas compreensões experienciais da iniciação à docência.

Eliene Maria da Silva, no texto “Sobre aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional, nomadismos e suas relações com o Pibid”, defende a experiência formativa lograda pelo Programa como constituidora do espaço nômade da aprendizagem docente e como fonte pré-profissional dessa aprendizagem. A autora afirma o princípio de que as vivências de iniciação à docência possibilitadas

pelo Pibid potencializam a compreensão do desenvolvimento profissional docente como um processo nomade. Para essa compreensão, o texto se desenvolve ancorado na pesquisa qualitativa, em que a autora recorre a entrevistas narrativas com diferentes sujeitos envolvidos no Pibid para desvelar como o Programa vai possibilitando o que ela chama de *pertença docente*. Trata-se de um texto que aborda a iniciano  docência no contexto de bolsistas que são vistos como aprendentes da profissão docente e, segundo a autora, se encontram numa condio pre-profissional. Nessa logica argumentativa, conclui, defendendo que a profissão docente  desenvolvimental e, nesse sentido,  construída num processo de aproximao gradativa entre o sujeito e a profissão, o que é possibilitado pelo processo de iniciano  docência vivenciado no Pibid.

Simeia Almeida Souza e Amali de Angelis Mussi apresentam as contribuioes do Pibid no contexto formativo de licenciandos do curso de Musica da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O texto, intitulado “Tornar-se professor: contribuioes do Pibid para o processo de aprendizagem profissional da docência na perspectiva dos estudantes do curso de Musica”, parte da problematizao da seguinte questão: que contribuioes o Pibid oferece ao processo de aprendizagem profissional da docência, na perspectiva dos estudantes do curso de licenciatura em Musica? As autoras discorrem sobre as caracterizaoes e estruturaoes do subprojeto Pibid no curso de Musica da UEFS, revelando como os bolsistas se envolvem num processo de iniciano a partir da participao em atividades que culminam na aprendizagem profissional da docência. Destacam as contribuioes do Pibid para o bolsista de iniciano  docência de Musica e chamam a ateno para o contato com a escola de educao básica ainda durante a graduao, com as experiências

que permitiram o confronto com a expectativa e a idealização que os estudantes tinham acerca do curso, da atuação profissional e do papel como educadores.

O texto seguinte, intitulado “Estudo do meio em Feira de Santana e o Pibid: relações de iniciação da aprendizagem docente em Geografia”, de Maria Cleonice B. Braga e Maria da Conceição M. Queiroz, abre a discussão apresentando uma discussão que reflete sobre o papel do Pibid na formação de futuros professores de Geografia a partir do envolvimento num estudo sobre o processo de urbanização recente de Feira de Santana, cidade do interior da Bahia. Com uma abordagem qualitativa, as autoras elegem o texto narrativo como dispositivo de pesquisa para analisar os percursos formativos da iniciação à docência e da aprendizagem geográfica dos participantes. O estudo do meio se apresenta como uma estratégia pedagógica de produção do conhecimento para a formação do professor de Geografia, a partir da qual a iniciação é também possibilitada pela compreensão da realidade local.

Em seguida, Joana Maria Leôncio Núñez e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios apresentam o texto “Travessias: experiências (auto)formativas com a diversidade no Pibid”, no qual tratam de uma pesquisa realizada com professores supervisores do Pibid que revela como as experiências (auto)formativas com a diversidade foram construídas pelos professores supervisores. Como resultado, as autoras evidenciam que as experiências com a diversidade vividas a partir da formação no Pibid foram importantes vetores de valorização das identidades culturais que perpassam os espaços onde os professores participantes do estudo atuam profissionalmente, contrapondo-se ao ponto de vista homogeneizante da educação. Por fim, as autoras afirmam que a experiência do

Pibid com a diversidade se traduziu na formação como um lócus de resistência, e nesse espaço os supervisores (auto)biografaram-se e refletiram acerca das questões relativas à liberdade religiosa e a atitudes preconceituosas, sexistas, machistas e racistas, relatando outros modos de entender e atuar na docência.

No texto “Aprendizagens, experiências narrativas e impactos do Pibid na escola básica”, Daniela Almeida de Oliveira Lima e Leandro Gileno Militão Nascimento trazem ao debate a leitura que a comunidade externa (pais dos estudantes) faz da escola, ao analisarem o trabalho com a diversidade desenvolvido em parceria com o Pibid. Na pesquisa, também de natureza qualitativa, os autores valem-se de relatos de pais e estudantes da escola básica para evidenciar como o Pibid constituiu-se em um espaço de formação de valores e atitudes na escola, revelando a importância do seu papel no processo de aprendizagem dos estudantes e a melhoria das atitudes dos alunos durante as aulas e na relação com o professor.

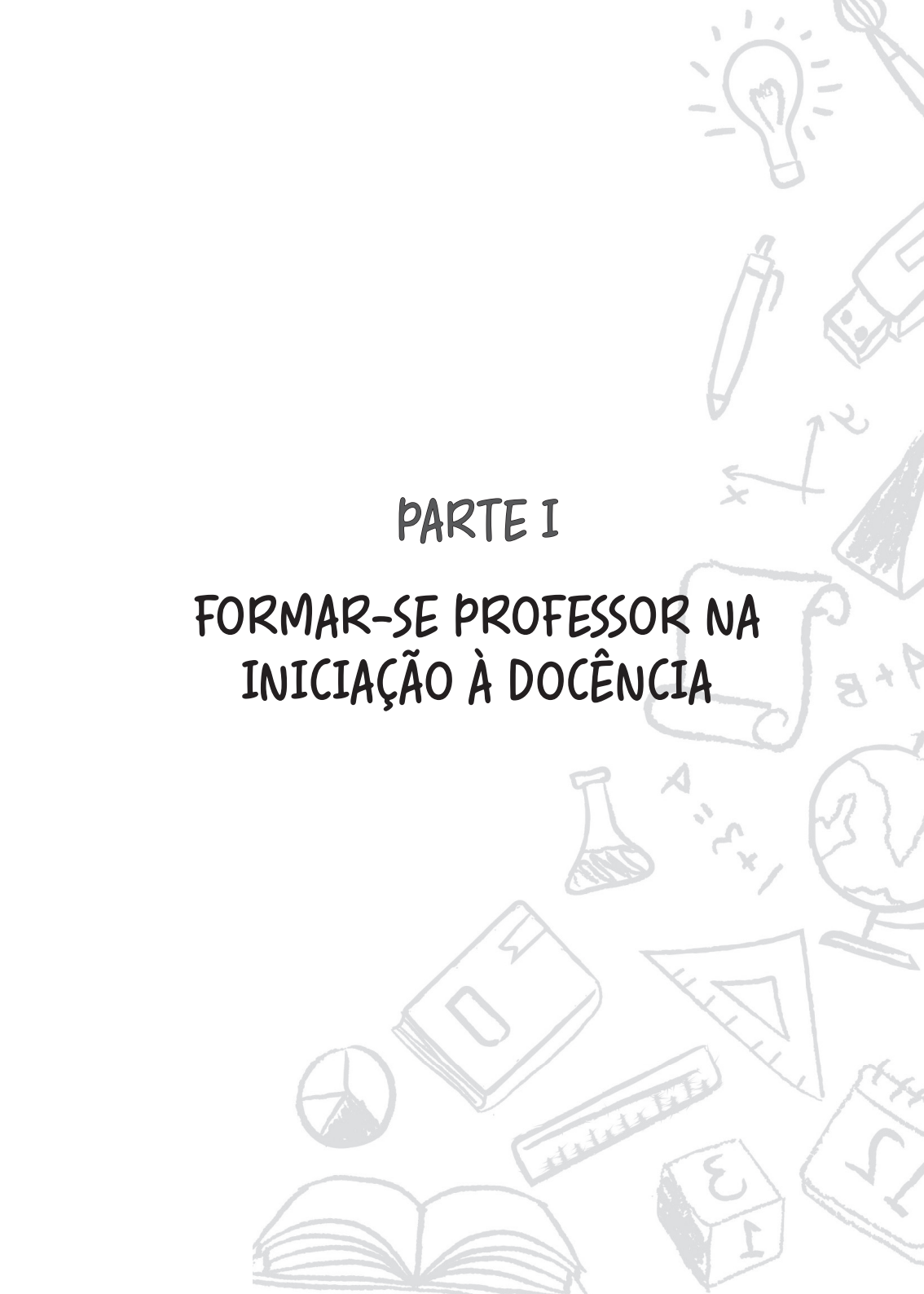
O texto “O Pibid na Unicamp: rememorar para esperar!” de Guilherme do Val Toledo Prado, Eliana Ayoub e Elaine Prodócimo, encerra a segunda parte do livro. Os autores apresentam as condições institucionais de implementação e desenvolvimento do Pibid na Unicamp e as aprendizagens oriundas do Programa naquela instituição. Neste aspecto, destacam a produção da coleção de livros *Formação docente em diálogo*, produzida no âmbito do Pibid/Unicamp desde 2014, a qual contribui com a reflexão sobre a formação de professores na instituição, evidenciando os aspectos dialógicos entre saberes que se produzem na Universidade com os que emergem da escola.

É a partir dessas experiências que esta obra dialoga com os leitores em um movimento de constituição de sentidos acerca da formação docente na educação básica, tomando o Pibid como um espaço de iniciação à docência a ser analisado no processo de constituição da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre experiências e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 19, p. 20-28, 2002.



A background collage of various educational icons in a light gray, hand-drawn style. The icons include a glowing lightbulb, a pencil, a USB drive, a coordinate system with x and y axes, a cone, a globe, a flask with liquid, a book with a lightning bolt on its cover, a triangle, a ruler, a calendar page showing the number 5, a die with numbers 1 and 3, a pie chart, and an open book. Some icons also contain mathematical symbols like  $A+B$ ,  $A=3=1$ , and  $A=3$ .

**PARTE I**

**FORMAR-SE PROFESSOR NA  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**



# **A BUSCA POR PROFESSORES, A FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID: ALGUNS APONTAMENTOS**

Eliane Greice Davanço Nogueira  
Cristiane Ribeiro Cabral Rocha

Este estudo trata da formação inicial de professores e das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), uma política lançada com o objetivo de tornar a carreira docente mais atrativa e fomentar ações de melhoria da formação nos cursos de licenciatura, por meio da articulação entre a universidade e as escolas de educação básica.

A baixa atratividade da carreira docente entre jovens concluintes do ensino médio foi evidenciada em uma pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Victor Civita (ESTUDOS..., 2010). De acordo com essa pesquisa, embora os jovens percebam a profissão “[...] como uma atividade nobre, gratificante e necessária para a sociedade”, apenas 2% declaram ter a Pedagogia ou algum tipo de licenciatura como primeira opção para o vestibular. Entre as razões

apontadas pelo relat3rio, est3o “[...] os baixos sal3rios, a rotina desgastante e a desvaloriza33o social”. (ESTUDOS..., 2010, p. 8).

Para Gatti *et al.* (2010, p. 145), entre os fatores que estariam ligados 3 baixa atratividade da carreira docente entre os jovens, est3o a

[...] massifica33o do ensino, feminiza33o no Magist3rio [...], condi33es de trabalho, baixo sal3rio, forma33o docente, pol3ticas de forma33o, precariza33o e flexibiliza33o do trabalho docente, viol3ncia nas escolas, emerg3ncia de outros tipos de trabalho.

No entanto, um fator especialmente evidenciado pelo estudo em quest3o est3 relacionado 3s transforma33es sociais e ao aumento das exig3ncias sobre a atividade docente na sociedade contempor3nea. A autora aponta que “[...] o trabalho do professor est3 cada vez mais complexo e exige responsabilidade cada vez maior” (GATTI *et al.*, 2010, p. 146), devido ao estabelecimento de uma nova din3mica que se reflete de forma direta no trabalho dos professores e em sua profissionalidade.

No entanto, apesar de a profiss3o docente n3o ser considerada uma op33o atrativa pelos jovens concluintes do ensino m3dio, o n3mero de professores atuantes tem aumentado consideravelmente. Segundo a pesquisa de Giovanni e Guarnieri (2014, p. 5), muitos professores que ingressaram na educa33o b3sica s3o iniciantes:

[...] verifica-se um crescimento exponencial de cerca de 80.000 professores que passaram a pertencer aos quadros do magist3rio na educa33o b3sica. Boa parte desses, certamente, iniciantes.

Um dos fatores que pode dar pistas sobre as razões do aumento substancial do número de professores, considerando-se que a carreira docente não tem atraído os jovens, é a menor concorrência dos cursos de licenciatura nas universidades públicas. Esses cursos são procurados por indivíduos que, devido às suas condições socioeconômicas e à realidade educacional a que tiveram acesso, têm restringidas as suas possibilidades de escolha, por terem menos chances de ingressar em cursos mais procurados e, portanto, mais concorridos (ANDRÉ, 2012; GATTI *et al.*, 2010). Mesmo nas instituições particulares de ensino superior os cursos de licenciatura tornam-se mais acessíveis a pessoas de baixa renda, pois oferecem mensalidades de menor custo.

Dessa forma, ainda que “[...] o aspecto salarial [...] seja fator forte quando há possibilidade de escolha” (GATTI *et al.*, 2010, p. 143), este não abrange todos os aspectos que definem a atratividade de uma profissão, pois

[...] outros elementos, de ordem tanto individual como contextual, também compõem motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes não há escolha apriorística, mas inserção por oportunidades particulares. (GATTI *et al.*, 2010, p. 143).

No cenário sul mato-grossense, em um livro lançado recentemente pela Secretaria de Estado de Educação (SED) com o título *Quem quer ser professor?* (MARQUES, 2018), a autora traz os resultados de questionários aplicados a 7.894 alunos do ensino médio da rede estadual de ensino, que responderam algumas questões acerca

de suas pretenses ao finalizar o ensino mdio. A Tabela 1 traz a sntese dessas respostas:

**Tabela 1** – Pretensao de atividade aps a concluso do ensino mdio

RESPOSTA	CONTAGEM	PORCENTAGEM
Estudar e trabalhar	5.872	74,39%
Somente estudar	1.106	14,01%
Ainda no sei	593	7,51%
Somente trabalhar	323	4,09%

Fonte: Marques (2018, p. 44).

Percebemos que a maioria dos estudantes pretendem conciliar estudos e trabalho aps a concluso do ensino mdio, o que sinaliza um perfil socioeconmico de sujeitos que no podem somente investir na profissionalizao em nvel superior, necessitando tambm ingressar no mercado de trabalho, geralmente em funes que exigem pouca escolaridade e que so, conseqentemente, mal remuneradas e em jornada de tempo integral, o que faz com que as escolhas acadmicas fiquem restritas aos cursos noturnos ou a distncia.

Outra pergunta feita foi em relao a pretensao de curso para ingressar em uma Instituio de Ensino Superior (IES). As trs primeiras opes mais mencionadas foram Direito (11,25%), Engenharia – diversas reas (9,90%) e Medicina (8,65%). O curso de Pedagogia foi mencionado por apenas 282 estudantes, nmero que corresponde a 3,58% do total das respostas. Fica evidente, assim, que os alunos do ensino mdio no almejam profisses nas reas da licenciatura.

No entanto, os cursos mais mencionados so, em sua maioria, ofertados nas universidades pblicas e em perodo integral, o que

contradiz a pretensão de conciliar estudo e trabalho apresentado inicialmente. Muitos, por não terem condições econômicas e requisitos acadêmicos mínimos para ingressar nos cursos desejados a princípio, acabam optando por cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, a problemática da iniciação à docência ganha novos contornos, pois se tratam de profissionais recém-formados que podem ter optado pela carreira docente por motivos outros, não ligados à identificação com a profissão ou ao desejo de trabalhar com o ensino.

Gatti *et al.* (2010, p. 144), citando uma pesquisa de Valle (2006), em que professores com mais tempo de carreira justificaram sua escolha pela docência, apontou que “[...] o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber” (GATTI *et al.*, 2010, p. 144) estavam entre as motivações citadas pelos entrevistados. Assim, questionamos: como suscitar esses sentimentos motivadores nos professores iniciantes que acabaram na docência por contingências contextuais e não necessariamente por uma afinidade pessoal com a profissão? Como mantê-los na profissão e desencorajá-los de evadir logo nas primeiras experiências?

André (2012, p. 115) indica que, segundo o relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, desenvolvido pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2006, as taxas de evasão do magistério “[...] tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão”. Assim, a autora chama a atenção para a urgência de se elaborar políticas que “[...] possam não só atrair, desenvolver e

recrutar bons profissionais, mas tambm criar condies para que os docentes queiram permanecer na profisso”. (ANDRÉ, 2012, p. 115).

Nesse contexto, um dos fatores determinantes em relao ao desenvolvimento de bons profissionais so os cursos de formao inicial. No entanto, os cursos de licenciatura, em sua maioria, so considerados responsveis por parte das angustias enfrentadas pelos docentes em seus primeiros anos de experincia profissional, devido a pouca articulao entre teoria e realidade educacional e a nfase na racionalidade tcnica, ou seja, no fornecimento de modelos ou mtodos a serem aplicados indistinta e homogeneamente.

Há poucas oportunidades de contato direto com a realidade escolar ainda na fase de formao, limitadas às insuficientes horas de estgio supervisionado, das quais uma boa parte é destinada apenas à observao. Porém, observar uma realidade sem problematizá-la, à luz da teoria, na volta à universidade, não pode ser considerado suficiente para preparar o profissional para lidar com os desafios impostos no cotidiano escolar.

Segundo Silva (2005), a teoria se aprende ainda quando se está cursando a formao, mas a prática se aprende somente com/ no exercício da profisso. Nesse sentido, conforme Imbernón (2010, p. 63), para

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve[-se] capacitá-lo a assumir a sua tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade

social e política que implica todo ato educativo em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude, reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora.

O maior desafio da formação inicial é propiciar aos futuros professores os subsídios necessários para uma atuação profissional duradoura e promover o contato com a prática de uma forma não superficial, que provoque o envolvimento intenso e a reflexão sobre a realidade do ensino, relacionando-a com os conhecimentos adquiridos, para formar um profissional que pensa não somente em suas ações, como também nas de seus companheiros de profissão.

Para tanto, é necessária uma formação com conhecimento e prática que permita a proposição de soluções para as variadas dificuldades que se apresentem. Isto implica a

[...] valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e as considerações do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 48).

Ao lidar com diferentes situações práticas que demandam soluções imediatas, o futuro profissional, assim como o professor iniciante, desenvolverá a percepção necessária para problematizar e refletir sobre as ações didáticas e pedagógicas, pois, levando-se em consideração que a formação inicial, em qualquer profissão, não consegue abranger todas as possíveis situações que serão encontradas no cotidiano da atuação profissional, torna-se mais válido trabalhar a

criatividade para a resolução de problemas do que apresentar inúmeros modelos a serem seguidos.

No entanto, aliada ao fato de que a universidade ainda apresenta um modelo de ensino conservador, focado na transmissão do máximo de conteúdo que a matriz curricular e a carga horária do curso permita, encontra-se a ausência de políticas efetivas de inserção de professores iniciantes, o que, entre outros fatores historicamente situados, tem contribuído para a baixa qualidade no ensino e para o índice elevado de abandono do magistério.

André (2012), em seu trabalho “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil”, traz alguns dados sobre programas e ações desenvolvidos em âmbito local ou regional para auxiliar os professores iniciantes:

[...] recorreremos aos dados de pesquisa recente sobre as políticas docentes no Brasil, a qual incluiu 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do país. [...] os resultados evidenciaram, em dois estados e em um município, ações formativas voltadas aos professores iniciantes, no momento do concurso de ingresso. Em dois municípios podem-se identificar ações de apoio aos professores principiantes, inseridas em uma política de formação continuada. A pesquisa revelou ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí (SP). São iniciativas muito recentes, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência. (ANDRÉ, 2012, p. 1).

Como programas de favorecimento à iniciação à docência, foram encontrados apenas o Pibid, o Bolsa Alfabetização e o Bolsa Estagiário, sendo que, desses, apenas o Pibid atua em nível nacional, enquanto os outros dois apenas em São Paulo (um em todo o estado e outro na cidade de Jundiá). E, como ações isoladas, encontraram-se iniciativas públicas em apenas dois estados e um município, evidenciando a escassez de políticas, em todos os níveis da Federação, destinadas a facilitar o ingresso na docência.

Preocupar-se com a formação profissional dos professores iniciantes implica entender que

[...] a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se, como fundamental, a formação continuada, em que as reflexões sobre práticas profissionais se tornem a base desse processo, no qual a formação deve ser o resultado da vivência teórica e prática, de forma que o docente possa tecer alternativas para o seu desenvolvimento profissional. (URZETTA; CUNHA, 2013, p. 842).

A valorização da carreira do magistério, portanto, envolve ações que visam mais do que capacitações pontuais, oficinas, cursos, atualizações ou qualquer das tradicionais formas de se pensar a formação continuada. Envolve oferecer condições para que haja investimento, por parte do professor, em seu desenvolvimento profissional, um conceito mais amplo que abrange todo o trabalho de pesquisa, reflexão sobre a prática e busca cooperativa de soluções para os diversos desafios encontrados no espaço escolar, durante todo o percurso profissional, de modo contínuo. Adiante, iremos abordar, especificamente, o Pibid no curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), enquanto

política voltada para a inserção do estudante universitário nas vivências de sua profissão.

## PIBID/PEDAGOGIA DA UEMS: REALIDADES E POSSIBILIDADES

O subprojeto do Pibid do curso de Pedagogia da UEMS intitulado “Ateliês formativos de professores iniciantes: construindo práticas eficazes” teve como forma de trabalho o acompanhamento dos estudantes universitários, uma vez por semana, às aulas de professores regentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, além do atendimento, fora da sala de aula, a dez alunos com dificuldades de aprendizagem, indicados pelos professores. Nesse atendimento foram desenvolvidas atividades diferenciadas, pautadas na teoria da psicogênese da língua escrita e buscando superar as formas tradicionais e transmissivas dos métodos de alfabetização.

A formação e o preparo dos universitários para trabalhar com os alunos e vencer as angústias encontradas na profissão contou com reuniões quinzenais, em que foram trabalhados textos de autores como Moraes (2012), Kleiman (2005) e Solé (1998), oferecendo um amplo repertório de estudos sobre o aprendizado infantil. Ao final de cada mês foram entregues relatórios, escritos em forma de narrativa, que tratavam de toda a vivência da escola, abrangendo desde as conversas na sala dos professores até as formas de trabalho das professoras regentes e a prática dos universitários com os alunos nos ateliês.

As escritas desses relatórios levaram a uma constante reflexão sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido, possibilitaram relacionar teoria e prática e apontaram os erros e os acertos do percurso, sensibilizando os participantes para as relações desenvolvidas no ambiente de trabalho.

De acordo com Nogueira e Almeida (2012), as escritas (auto) biográficas, das quais fazem partes as narrativas, permitem

[...] uma ampla reflexão e uma maior apropriação da realidade vivida, tanto na prática pedagógica quanto no processo formativo. Cada um trava, consigo próprio, um diálogo sobre sua própria ação, que carrega em si uma reflexão sobre o objeto narrado e sobre si na condição de ator, de protagonista dos fatos descritos, ou enquanto pessoa capaz de expressar sentimentos, desejos, intenções e emoções. (NOGUEIRA; ALMEIDA, 2012, p. 212).

O Pibid também permitiu a participação em eventos para a divulgação do trabalho desenvolvido e dos resultados que vinham sendo obtidos. Para isso, os universitários elaboraram artigos, possibilitando também a pesquisa dentro de suas vivências e formando assim o olhar de pesquisador.

Sousa (2018), em sua pesquisa de doutorado, cujo objeto de estudo foi esse subprojeto, utilizou a teoria bourdieusiana e o método biográfico para buscar indícios de que as vivências no Pibid potencializaram a ampliação de capital cultural e o movimento do *habitus* entre dez egressos do curso de Pedagogia da UEMS – participantes do Pibid e atuantes na docência como professores iniciantes.

A autora defendeu a tese de que esse modelo de subprojeto

[...] potencializou a movimentação do *habitus*, a modificação dos esquemas de apreciação e julgamento interiorizados pelos agentes, que se exteriorizaram em ações docentes diferenciadas daquelas encontradas no campo educacional. (SOUSA, 2018, p. 225).

Para chegar a esses resultados, a pesquisadora utilizou dados dos relatórios de formação dos egressos, escritos durante a participação no Pibid, e realizou entrevistas narrativas que abordaram a socialização primária, a formação na educação básica e no curso de Pedagogia, as experiências vivenciadas no Pibid e o período de iniciação profissional depois de formados. Segundo a autora, os dez entrevistados

[...] se propuseram a instituir novas práticas de alfabetização e utilizar estratégias de enfrentamento frente à concepção de estudante, ensino, currículo e avaliação hegemônicas nas escolas públicas. (SOUSA, 2018, p. 225).

## DESENREDANDO CAMINHOS PARA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Para identificar no curso de Pedagogia o que contribuiu para a formação e o auxílio no processo de entrada na docência, em nossa

pesquisa<sup>1</sup>, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UEMS (ROCHA, 2016), percebemos que não era suficiente apenas a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso.

Desta forma, a primeira parte da pesquisa envolveu a aplicação de um questionário aos egressos de 2011 a 2015 do curso de Pedagogia, realizada por meio de um programa de mídia social denominado *Survey Monkey*. Neste programa, é distribuído por e-mail um questionário para ser respondido *on-line*. Essa escolha deveu-se ao grande alcance que essa ferramenta de investigação apresenta, bem como pelos recursos de tabulação de respostas que oferece.

Para o questionário, foram elaboradas 35 questões, sendo apenas uma de resposta aberta e o restante de múltipla escolha. Para atingir toda a demanda de egressos foi solicitada à secretaria do curso de Pedagogia uma lista contendo o contato de todos os formandos, de acordo com o limite temporal apresentado. Os questionários não continham a identificação dos participantes, a fim de preservar o sigilo da pesquisa.

Para o recorte que objetivamos nesse artigo, optamos por apresentar e analisar as respostas a uma das perguntas do questionário, que versava sobre as atividades acadêmicas de maior relevância na formação e que contribuíram de forma significativa no início da carreira como docente. No que tange à participação na universidade, além das disciplinas obrigatórias do curso, 38,33% não se envolveram

---

<sup>1</sup> Trata-se da dissertação “Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande, defendida em 2016, de autoria de Cristiane Cabral Rocha, sob orientação de Eliane Greice Davanço Nogueira. Trazemos um recorte dessa pesquisa neste artigo.

em nenhuma outra atividade, mas 40% dos envolvidos participaram do Pibid. Sobre essas vivências, os participantes relataram:

*Tive excelentes experiências durante meu percurso formativo. A mais significativa foi participar do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), pois possibilitou-me conhecer um pouco da realidade da escola, e ainda poder contar com a orientação da universidade, na pessoa da nossa querida coordenadora, diante das dificuldades encontradas.* (Egresso 1, 2016, informação verbal).

*Minhas melhores experiências foram o Pibid e a participação no projeto de pesquisa Professor Iniciante durante a graduação. Como egressa foi a participação no projeto “Tô voltando pra casa” e do grupo de estudos do Gepenaf [Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas].* (Egresso 2, 2016, informação verbal).

Pimenta e Lima (2004) destacam a importância do envolvimento do estudante universitário em outras atividades durante o desenvolvimento do curso, como a residência e os colégios de aplicação, que proporcionam um contato maior com a realidade da profissão e possibilitam a articulação entre teoria e prática.

O papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações do sujeito e, ao mesmo tempo, elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Os universitários bolsistas do Pibid passam não só a reorganizar os imaginários que tinham da escola, como também a disseminar novos imaginários acerca dessa importante instituição social, por conta das reflexões e vivências proporcionadas pelo subprojeto (NOGUEIRA; PRADO, 2014, p. 82).

As atividades que permitem o contato com a realidade do campo de trabalho propiciam aos universitários que ressignifiquem suas ações a partir das vivências obtidas, fomentando ações e reflexões mais efetivas, tanto em sua formação na graduação quanto posteriormente, em sua atuação na escola. De fato, em alguns relatos escritos que responderam à outra pergunta do questionário, que indagava sobre quais foram as melhores experiências dos egressos na UEMS, houve menção ao Pibid: “*Participar do Pibid teve grande importância pois pude ver a realidade de uma instituição pública de ensino*” (Egresso 3, 2016, informação verbal); “*Com certeza o Pibid e as disciplinas que relatavam o cotidiano da educação*” (Egresso 4, 2016, informação verbal); “*Quando entrei no Pibid, pois me ajudou muito na minha formação acadêmica para a docência*” (Egresso 5, 2016, informação verbal).

O Pibid contribuiu de forma significativa na vida dos estudantes, ficando marcado como o melhor momento vivenciado durante a graduação de muitos deles, pois permitiu que os licenciandos pudessem, nas reuniões de formação com a coordenação de área na universidade, ampliar seus estudos sobre a alfabetização inicial e debater teorias e experiências advindas da observação das aulas e da regência em pequenos grupos de estudantes com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em um segundo momento dessa pesquisa (ROCHA, 2016), após a aplicação mais abrangente dos questionários, foram realizados ateliês biográficos com seis egressas do curso de Pedagogia, então professoras iniciantes, das quais três haviam participado do Pibid durante a graduação.

Os ateliês biográficos de projeto, propostos por Delory-Momberger (2006), foram empregados para revelar as especificidades e subjetividades que pudessem ajudar a entender com maior profundidade a iniciação docente. Nesses momentos, as egressas

produziram narrativas (auto)biográficas e memoriais, em que trouxeram memórias das influências anteriores que norteiam hoje o seu desenvolvimento docente e relatos das principais dificuldades enfrentadas no início da carreira.

Esses dispositivos de pesquisa e formação, conforme Sousa e Nogueira (2016), citando versos de Manoel de Barros, são utilizados a fim de

[...] cavar vestígios, como caçadores de achadouros, à procura justamente de indícios que nos façam entender como o professor chegou a pensar da forma que pensa e, mais importante ainda, provocá-los a refletir sobre isso, para que nesse processo reflexivo haja tomada de consciência de quanto há de autoral em suas escolhas metodológicas e quanto há de impositivo, seja pelos costumes históricos e culturais ou mesmo por controles institucionais. Portanto, os ateliês, nessa pesquisa, foram parte desses “achadouros”. (SOUSA; NOGUEIRA, 2016, p. 126).

Como nos aponta Delory-Momberger (2014), a vida de um indivíduo não transcorre de maneira linear ou contínua. Cada história é marcada por determinados momentos, e os ateliês, segundo Delory-Momberger (2006, p. 16),

[...] destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao *projet*o de si.

O espaço do ateliê é de formação e insere a história de vida em três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro),

ou seja, ocorre um movimento de se remeter ao passado, analisar o presente e olhar para o futuro.

Uma das questões levantadas estava relacionada ao local ou a quem as egressas, professoras iniciantes, recorriam em busca de auxílio. Para manter o sigilo das participantes, foram escolhidos codinomes.

Para Hibisco, a fonte de ajuda

*[...] foi o Pibid, pois eu trabalho na escola em que eu fiz Pibid e eu sempre recorro a algo que eu vi no Pibid ou a uma das meninas. Não me lembro de muita coisa da minha graduação, inclusive penso que eu aproveitaria melhor se eu estivesse com a mentalidade que estou hoje. Quando se diz “prática docente” sempre me recordo das reuniões do Pibid, antes de qualquer módulo que tive. (Hibisco, 2016, informação verbal).*

O relato da ex-pibidiana é revelador. Ainda que não se possa separar as contribuições do curso de Pedagogia das do Pibid, podemos inferir que o Programa preencheu alguma lacuna do curso, a ponto de Hibisco afirmar que não se lembra de “muita coisa” da graduação, mas se recorda das reuniões de formação do Pibid. No sentido apontado por Larrosa Bondía (2002), converte-se em “experiência” aquilo que “toca” o sujeito de alguma forma, e são essas experiências que são formativas, ao contrário dos acontecimentos que não se mostram significativos.

Uma formação que não prepara suficientemente para o início profissional pode estar entre os fatores que fazem com que os estudantes universitários levem mais tempo para se identificar com a profissão escolhida. Por isso, estar no lócus de trabalho por mais tempo permite essa compreensão necessária do exercício docente, e o Pibid contribui para essa ação:

O Pibid, ao se propor como política de valorização da carreira do magistério, tem cumprido um papel importante nesse processo. A falta de atratividade da profissão entre os concluintes do ensino médio e as taxas de evasão dos professores iniciantes, apontadas nesse estudo, implicam ações efetivas do Estado, e o Pibid pode ser considerado uma destas ações com potencial para contribuir para a modificação, em longo prazo, dessa situação no país. (SOUZA, 2018, p. 229).

Durante a pesquisa com egressos do curso de Pedagogia (ROCHA, 2016), destacou-se a importância dos projetos de iniciação à docência e os estágios, pois esses favorecem as experiências, possibilitando um retorno para a universidade e um amparo diante dos embates que a profissão docente apresenta, trazendo a teoria como elemento vivo que pode subsidiar a prática, mostrando a

[...] importância e a necessidade de avançar em práticas formativas mais integradas, inclusive instituindo políticas. [...] São iniciativas que reconhecem a qualidade da formação inicial como agente de repercussão, no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional. (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015, p. 79).

Um dos ateliês que realizamos teve como proposta que as iniciantes retratassem como foi o seu primeiro ano como profissional. Para tanto, foi socializado entre as seis iniciantes um texto de Roseli Cação (FONTANA, 2000), no qual a autora narra sobre o início na docência de uma de suas ex-alunas, utilizando como metáfora as estações do ano. Da mesma forma, foi solicitado que as iniciantes retratassem metaforicamente seu início profissional, usando as estações para caracterizar esse momento. Trazemos aqui as narrativas

de três ex-pibidianas. Metaforicamente, a primavera foi considerada um momento ameno na profissão e o inverno caracterizado como um momento amargo:

*O meu início de docência não foi só de inverno, aos poucos experimentava a chegada da primavera, e até alguns dias de inteira realização pelo meu trabalho com meus alunos. (Beijinho, 2016, informação verbal).*

*Meu primeiro ano na docência foi como a primavera, clima agradável e muitas flores. Eu tinha uma parceira na outra turma do mesmo ano, que me ajudava, trocando ideias, provas, aflições e tudo mais. Além dela ainda contava com outra colega que estudou comigo na graduação e as coordenadoras me davam toda autonomia e apoio necessário. (Folha, 2016, informação verbal).*

*Na semana seguinte, a primeira escola que eu esperava me chamou e lá estou, enfrentando a angústia, mas me sentindo com condições para tal. (Hibisco, 2016, informação verbal).*

O que ficou evidente em suas narrativas foi que as egressas tiveram um início mais ameno, pois, apesar de enfrentarem problemas, estes ocorreram na contratação e não nas questões de regência de sala de aula e de aprendizagem dos alunos, tornando notória a influência positiva do Pibid no decorrer da graduação, sendo que uma delas, Hibisco, permaneceu na mesma escola em que participou do projeto.

De fato, na pesquisa de Sousa (2018), aponta-se que, em relação aos egressos desse subprojeto,

[...] a forma com que passaram a perceber a escola, o campo educacional e, mais especificamente, as questões relacionadas à alfabetização, sofreu modificações importantes, a ponto de constituírem um diferencial como professores alfabetizadores, que, mesmo

iniciantes, tm alcanado uma posio de prestgio na instituio, por serem considerados bem preparados e por empreenderem prticas que se mostram inovadoras e eficazes. (SOUSA, 2018, p. 228).

Dessa maneira, observamos a potencialidade do Pibid na formao docente e na minimizao dos problemas que so encontrados no incio profissional, uma vez que o Programa propicia maior articulao entre teoria e prtica, maior contato com o campo de trabalho e com a realidade das escolas e, principalmente, o aprofundamento terico que subsidia prticas diferenciadas, contribuindo para que haja maiores chances de realizao pessoal e profissional e menos propenso a evadir – seja da graduao, seja da profisso docente.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O incio de carreira do professor necessita que os iniciantes tenham tido acesso, durante sua passagem na universidade, a boas estratgias para ingressar na profisso, e que a eles tenham sido ofertados suportes de acompanhamento, seja pela universidade, seja pelo poder pblico ou por meio de parcerias entre essas duas instncias, assim como o Pibid possibilita.

Diante dos grandes problemas que os iniciantes na docncia tm enfrentado, ocasionando ora em abandono precoce da carreira, ora na vivncia do “choque de realidade” (VEENMAN, 1988) que enfrentam ao chegarem nas escolas e iniciarem profissionalmente sua atuao, torna-se relevante debater a questo da

formação inicial e do compromisso da universidade com o acompanhamento dos seus egressos:

Convém insistir nessa ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho para se tornar um professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo. (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 28).

As instituições de ensino superior não podem se isentar da sua parcela de responsabilidade em dar suporte para essa iniciação, para que se minimize as possibilidades de que o recém-formado precise dar esse “salto no vazio” ou vivencie a ruptura abrupta com a universidade. Para tanto, é preciso promover uma continuidade na relação do egresso com a universidade e com a escola básica, por meio de canais de comunicação e de projetos que aproximem a universidade da escola e vice-versa.

Tomar intencionalmente os espaço-tempos de formação como possibilidades de constituição desse tipo de experiência singular e estética contribui para refinar o pensamento sobre a realidade em que a experiência acontece de modo a enriquecê-la, ampliar seus horizontes, colocar certos óbvios sob suspeita, tomar distância e conquistar outras dimensões de compreensão nem sempre alcançadas nos modelos convencionais de formação, alimentar a imaginação e a criação de novos inéditos. (SOLIGO; NOGUEIRA, 2016, p. 3).

Cabe à formação inicial possibilitar essas experiências do cotidiano escolar, em que os recém-formados possam desenvolver

ferramentas teóricas e prticas para enfrentar as condies que so impostas, transformando suas vivncias e formando “novos ineditos”, no apenas na educao, mas tambm em suas vidas profissionais, saindo do conformismo de seguir, como fazem muitos professores, uma carreira marcada pela frustrao, que no mantm abertas as possibilidades, mas fazendo o novo e reagindo de forma positiva, construindo e se reconstruindo em meio ao caos que se estabelece.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e prticas sobre a iniciao à docncia: avaliando a produo dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliao* (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formao e socializao: os ateliês biogrficos de projeto. *Educao e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *As histrias de vida: da inveno de si ao projeto de formao*. Traduo: Albino Pozzer. Natal: EDUFRRN, 2014. (Coleo Pesquisa (auto)biogrfica: mobilidades, incertezas e refiguraes identitrias).

ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS: estudos realizados em 2007, 2008 e 2009. São Paulo: Fundao Victor Civita, n. 1, 2010.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 103-119, 2000.

GATTI, Bernadete *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e pesquisas educacionais: estudos realizados em 2007, 2008 e 2009*, São Paulo, n. 1, p. 8-19, 2010.

GIOVANNI, L.M.; MARIN, A.J. Apresentando: contextos e necessidades de professores no início da profissão docente. *In: GIOVANNI, L.M.; MARIN, A.J. (org.). Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 05-12.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel/Unicamp; Brasília, DF: MEC, 2005.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARQUES, Nelagley. *Quem quer ser professor?* Campo Grande: SED/MS, 2018. (Série de estudos sobre a atratividade da carreira docente, v. 1).

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes e

acadêmicos residentes em foco. *In*: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny; PERRELI, Maria Aparecida (org.). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 205-228.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas e imaginários: perspectivas outras na formação de professores. *In*: ALVES, Fábio Lopes; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia; BARROS, Ana Taís Martins Portanova (org.). *Diálogos com o imaginário*. Curitiba: CRV, 2014. v. 3, p. 71-84.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Cristiane Cabral. “Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, ago. 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOLIGO, Rosaura; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. A experiência de escrita como espaço-tempo de formação. *In*: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da (org.). *Narrativas docentes, memórias e formação*. Curitiba: CRV, 2016. p. 12-310.

(Coleção Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos, v. 3).

SOUSA, Sandra Novais. *Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento*. 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. *A alfabetização no PNAIC e “Alfa e Beto”*: (im)possibilidades teóricas. Riga: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

URZETTA, Fabiana Cardoso; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.



# TEMPORALIDADES, COTIDIANO ESCOLAR E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Fabrcio Oliveira da Silva

A formaço inicial de professores, compreendida no cenrio das trajetrias de vida e de formaço, constrói-se a partir da inserço do sujeito, em diferentes temporalidades, no cotidiano das atividades escolares, em que conhecimentos da docncia vão sendo tecidos e gerando espao para a produço de experiêcias, consideradas uma espécie de alicerce para as reflexões que o licenciando produz sobre si no percurso de sua própria formaço.

Neste sentido, discorreremos neste trabalho a respeito do processo de produço de experiêcias de formaço construídas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciaço à Docncia (Pibid) com os estudantes do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É nesse cenrio que a pesquisa objetivou compreender como o Pibid possibilita a produço de experiêcias e vivências do ser professor, levando em consideração uma tríade formativa composta por temporalidades, cotidiano escolar e iniciaço à docncia. A partir disto, desenvolvemos o estudo que se problematizou a partir das seguintes questões: a) de que forma as temporalidades

de formação são vivenciadas no Pibid?; b) como a produção da identidade docente constitui-se pelas experiências de formação no Programa?; c) como a iniciação à docência no Pibid facilita a produção de experiências no cotidiano escolar?

O estudo envolveu seis licenciandos do curso de Letras, bolsistas de iniciação à docência do Programa, utilizando como dispositivo de coleta de informações o ateliê reflexivo, os memoriais e as entrevistas narrativas, por meio dos quais se buscou analisar como esses sujeitos desvelam sentidos sobre a aprendizagem experiencial na docência lograda no cotidiano escolar. Pela viabilidade de se tomar a própria narrativa como elemento de estudo das trajetórias de formação dos licenciandos, tornou-se central a ideia de compreender como a trajetória de formação de um sujeito é tecida pelas experiências, dada a sua inserção e participação em condições cotidianas da docência que um professor na escola básica desenvolve ao ensinar língua portuguesa.

A compreensão de si construída pelas narrativas permitiu analisar como o Pibid se insere no espaço escolar, oportunizando a produção de experiências formativas transversalizadas pelo tempo cronológico de organização da atividade docente na escola, assim como pelo tempo do sujeito, tempo psicológico em que as aprendizagens se desenvolvem em outro ritmo, nascidas a partir da subjetividade de cada um. Nesta seara, as temporalidades se entrecruzam no movimento formativo que, pela inserção no cotidiano escolar, possibilita aos estudantes a produção de experiências e vivências no processo de iniciação à docência.

## TESSITURAS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Por se tratar de uma pesquisa que prima por compreender os sentidos construídos pelo sujeito ao se inserir em um movimento formativo, adotamos a perspectiva dos estudos (auto)biográficos, exatamente por esse ser um método de base qualitativa, que propõe analisar as histórias de vida e de formação, centrando a investigação nos sentidos que o próprio sujeito imprime para a produção de experiências durante o percurso formativo. Logo, a nossa opção por essa abordagem de pesquisa efetivou-se, entre outras razões, por possibilitar uma perspectiva de estudar as trajetórias de formação dos licenciandos no Pibid, focalizando as subjetividades do processo de formação e de produção de experiências docentes.

A aproximação entre as escritas de si e a aprendizagem da docência no Pibid é entendida como uma possibilidade de aplicação dos pressupostos metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, que segundo Nóvoa e Finger (2014) introduziu uma revolução na concepção tradicional acerca da formação de professores. A história de vida dos sujeitos é atravessada pelos processos formativos que vivenciam, dado que não se pode separar o vivido socialmente do contexto de formação que se dá em uma especificidade da vida do sujeito. Isso favorece a compreensão que se tem da história de formação, numa perspectiva hermenêutica concebida por um sistema de interpretação e de construção de sentidos, que une e faz significar os acontecimentos formativos da vida como elementos que se organizam no interior de um todo.

Segundo Delory-Momberger (2012), a dimensão formativa do método (auto)biográfico evoca algumas questões sobre a natureza

das operaes que se realizam sobre o vivido, e a maneira pela qual o homem integra em sua experincia biogrfica as situaes e os eventos que acontecem com ele ou que a ele sso narrados. No cenrio de atuao dos licenciandos no Pibid, as situaes de experincia que se obtiveram pelo vivido integraram as suas narrativas a partir da condio biogrfica que cada sujeito produz no mbito de sua atuao no cotidiano da escola.

Assim, a opao metodolgica deveu-se a aproximao da ideia de compreender como se processam os significados das experincias formativas produzidas pelos licenciandos na realidade escolar com a epistemologia da (auto)biografia, pois quem narra a prpria vida estabelece relaes temporais e de situacionalidade consigo e com aqueles com quem interage durante o seu percurso formativo. Como aponta Arfuch (2010), as formas que integram o espao biogrfico apresentam como caracterstica comum o fato de que narram, de distintas maneiras, histrias e experincias de vida, que por se constituirem como verdadeiras narrativas, esto sujeitas

[...] a certos procedimentos compositivos, entre eles, e prioritariamente, os que remetem ao eixo da temporalidade. (ARFUCH, 2010, p. 111).

Ademais, Delory-Momberger (2008, p. 26) considera ser o mtodo (auto)biogrfico uma “[...] das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se apresenta e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histrico”.

Neste estudo, tomamos a abordagem (auto)biogrfica no sso como um importante elemento de investigao das trajetrias formativas dos licenciandos colaboradores da pesquisa, mas sobretudo

como um instrumento de formação. Defendemos o princípio de que ao produzir narrativas sobre si os sujeitos desta pesquisa se inseriram numa condição de reconstruir e de refletir sobre alguns momentos vividos, fazendo aflorar os significados que o ato de narrar é capaz de promover, uma vez que ele se dá a partir da ideia de que é preciso fazer escolhas sobre o que, quando e como um momento deve ser reconstruído. O movimento formativo que se pode observar na abordagem (auto)biográfica permite ao sujeito que narra tomar a linguagem como um cenário reflexivo, por meio do qual ele deu forma e sentido às suas experiências, numa condição perene de produção de conhecimento sobre si e sobre a docência em língua materna.

A narrativa, portanto, é o elemento de apropriação do sujeito, para que em primeira pessoa se possa dar e revelar os sentidos para a trajetória de formação. É desse lugar, de poder narrar e de ser autor de sua própria história, que o bolsista faz uma análise sobre si, tomando consciência de sua formação experiencial na vida e no Programa. A narrativa o faz olhar para o seu interior e compreender quem ele é e como pensa, sobretudo quando considera ser muito positivo ouvir as narrativas de seus colegas.

Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida a partir de dois dispositivos que nos possibilitaram acessar as narrativas e os escritos do memorial de formação dos licenciados sobre o Pibid, sendo:

a) *Entrevista narrativa*: este dispositivo possibilitou a produção de narrativas de modo a criar um enredo, estruturado por uma concepção de espaço e tempo formativo, dando sentido à trajetória do sujeito e permitindo, assim, o desenvolvimento de uma história que tem começo, meio e fim e que pode sempre ser reconstruída, em um novo tempo e espaço, produzindo novos sentidos. Este foi,

portanto, um dispositivo que favoreceu a organizaço dos fatos relevantes dos licenciandos, que, ao narrá-los, os organizaram de forma a potencializar as experiêncas vividas no cotidiano da escola, apoiando-se na oralidade e na competênci reflexiva.

b) *Ateliê reflexivo*: este dispositivo foi assim denominado por ter assumido uma dupla funço no desenvolvimento deste estudo: permitir a construço do memorial de formaço dos sujeitos envolvidos e constituir um material produzido a partir de reflexões e análises sobre as trajetórias formativas, considerando-se as experiêncas desenvolvidas no âmbito do Pibid. O ateliê foi desenvolvido em cinco sessões, geralmente com um intervalo de duas a três semanas entre elas, durante o segundo semestre de 2016. O ateliê teve como objetivos principais favorecer um ambiente de reflexão sobre as vivências no Programa, numa perspectiva de troca dialógica, em que a experiênci de um é analisada e refletida pelo outro; e permitir a construço do memorial de formaço e constituir dados sobre os sentidos do processo de escolarizaço, da opção pela profissão e das experiêncas no Pibid. O dispositivo foi desenvolvido em três principais eixos, quais sejam: processos de escolarizaço; opção pela profissão; e sentidos das experiêncas no Pibid, que foram programados em seis etapas, uma a cada encontro.

A partir das análises que fizemos das narrativas produzidas nas entrevistas e nos memoriais, foi possível perceber como os licenciandos revelam aspectos do processo de formaço inicial para a docênci a partir das vivências logradas no contexto de atuação no Pibid, por meio do qual o cotidiano emerge como elemento colaborativo da produço de experiêncas do ser professor em formaço. Neste sentido, as narrativas nos possibilitaram compreender como a inserço do licenciando na escola favorece a aprendizagem

da docência que se revela nas tramas do cotidiano escolar, ou seja, na tessitura das práticas educativas que desenvolve o professor no contexto do seu trabalho.

## AS TEMPORALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: *KRONOS* E *KAIRÓS*

A história nos mostra que o entendimento da noção de tempo se aferiu no passado de forma diversa do que se faz na contemporaneidade. Assim, o homem da Idade Média via o tempo de forma diferente do modo como o homem da atualidade o vê. Ainda há de se considerar que o homem da cidade tem uma percepção do tempo diferente da que tem o homem do campo. Essa diferença está associada a percepções de fenômenos naturais, que o homem do campo tem, mas que o da cidade só experiencia pela medida dos ponteiros do relógio ou pelo calendário. O sociólogo Elias (1998) ratifica a compreensão de que o tempo é produto historicamente situado pelas trajetórias, práticas e cultura da humanidade. Desta forma, o tempo

[...] é reforçado na percepção humana porque sua padronização social inscreve-se na consciência individual, tão mais sólida e profundamente quanto mais a sociedade se torna complexa e diferenciada, levando todos a se perguntarem ‘Que horas são?’ ou ‘Que dia é hoje?’ (ELIAS, 1998, p. 84).

Nesta seara, o tempo cronológico é uma convenção social criada pela humanidade para dar uma ideia de organicidade, praticidade e controle das ações, entendendo-as sempre no tripé início,

meio e fim. Essa lgica parece ter sido adotada pela escola, que prioriza o tempo na ptica do cronograma, do turno e do tempo estabelecido sob o mesmo trip. Isso advm da necessidade que a escola teve de se organizar socialmente, dando conta de cumprir os contedos, desenvolver seu planejamento, enfim, cumprir seu papel social, que se centra muito mais na ptica do tempo da escola, enquanto instituio social que se organiza cronologicamente, do que no tempo dos sujeitos que, diferentemente, desenvolvem processos de aprendizagem em diferentes ritmos e tempos.

A escola moderna transformou-se num espao disciplinado, organizado, planejado, intelectualizado, capaz de educar por partes. As partes remetem ao tempo cronolgico que determina as aes, uma aps a outra. Os critrios de rigor e eficincia pedaggica so preconcebidos pela aplicao de um tempo determinado, visto que o eficiente para a escola o que atinge a excelncia em um curto espao de tempo. Esta concepo revela a tendncia de no se valorizar na escola a dimenso do tempo da subjetividade. So procedimentos, cronogramas, disciplinas, tempos e espaos organizados em funo da instrumentalizao do ser humano num tempo estritamente determinado, o *kronos*<sup>1</sup>, em funo de algo e no em funo do ser humano enquanto sujeito que possui um tempo individual que, notoriamente, diferente do tempo do outro, mesmo que estes dois sujeitos ocupem o mesmo espao em um mesmo tempo cronolgico.

Hassard (1996) discorre sobre uma perspectiva fsica do tempo, concebendo-o como produto de uma abordagem metodolgica que permitiu mensur-lo. A partir dessa viso, questiona-se

---

<sup>1</sup> O termo refere-se noo de tempo utilizada pelo filsofo Norbert Elias (1998), que o concebe em referncia ao tempo cronolgico, hegemnico. O termo *kairós* utilizado para designar o tempo que no se mede, tempo subjetivo, em referncia ao tempo do sujeito.

filosoficamente a possibilidade de se conceber a existência de um único tempo ou de tempos distintos. Assim, pergunta-se: como conceber o tempo? Como um bem quantitativo unitário ou como uma experiência qualitativa múltipla? Desta forma, segundo o autor, é possível estabelecer uma relação ontológica, epistemológica e metodológica da compreensão do tempo e de como ele se configura para a humanidade. Na dimensão ontológica, o tempo é considerado em sua essência subjetiva, produto de “redes de significações”. Na epistemológica, compreende-se o tempo a partir do atributo estrutural de pensá-lo segundo sua natureza homogênea ou heterogênea. Já na dimensão metodológica, o tempo é visto pelo prisma de experiências que podem ser produtos de uma unidade temporal ou do tempo em sua natureza qualitativa múltipla.

A teia de complexidade em que o tempo pode ser analisado e compreendido permite afirmar que a temporalidade se constitui como um elemento também complexo, quando está relacionada aos processos de formação e de atuação profissional de um sujeito. Nem sempre é possível determinar ou perceber a sua dimensão nos processos formativos, mas é fato que o tempo se constrói de forma multirreferencial, a partir das experiências do sujeito em sua trajetória de vida. Entretanto, não há como prever o tempo exato de se começar ou terminar uma experiência, quando esta carrega a mesma complexidade cíclica do tempo. As experiências são atravessadas por várias dimensões temporais e o conjunto delas produz sentido para as trajetórias dos sujeitos. Nesse contexto de entendimento, é possível relacionar as características da infinitude do tempo e do conhecimento, ambos complexos e essenciais para dar forma e contorno às experiências formativas da humanidade.

Além da característica de infinitude do tempo, há, na relação com a produção de experiências, o reconhecimento de que o tempo se apresenta em diferentes ritmos, que, na verdade, não são ritmos do tempo, assim como o tempo não é universal. Nessa concepção, fora do humano não há sentido em se determinar o peso e as características temporais, sobretudo as relacionadas às aprendizagens, à produção de experiências. O tempo, o ritmo, a infinitude e as experiências estão no reconhecimento da subjetividade do sujeito. Está nele e no contexto em que se insere a ideia de valoração e distinção temporal relacionada às experiências, que, do mesmo modo, são distintas para cada sujeito.

Percebe-se que o tempo formativo de cada bolsista de Iniciação à Docência (ID) no programa é diferente, a aquisição dessa experiência se dá no tempo do sujeito. Assim, é importante salientar a relevância desse programa, que concede ao bolsista ID um tempo relativo a todo o período da graduação, que nos permite ter compreensão do ser docente. Para alguns, essa compreensão pode vir rapidamente, para outros, porém, ela pode demorar (cronologicamente falando) a chegar. (Marinês, 2016, memorial de formação).

O tempo subjetivo é analisado por Marinês<sup>2</sup> como um tempo formativo que acompanha os ritmos de aprendizagem de cada um. Daí a ideia de ser diferente e de estar relacionado ao processo de constituição de experiência que se entrecruza às dimensões da temporalidade vivida. Assim, a bolsista revela como constrói, pelo tempo, sua aprendizagem experiencial, marcada pelos acontecimentos da

---

<sup>2</sup> Apesar de optar pela abordagem (auto)biográfica, em que a centralidade está nos sentidos produzidos pelo próprio sujeito, que é tomado como autor de sua própria história de vida e formação, os nomes aqui utilizados são fictícios, em atendimento ao sugerido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os nomes foram escolhidos pelos colaboradores.

vivência no Pibid. Nesse contexto, as experiências são acontecimentos da vida/formação da bolsista, que geram a condição de se produzir aprendizagens sobre o ser docente, a partir do percurso formativo daquilo que acontece com a bolsista e que, conforme Passeggi (2011, p. 86), remete a “[...] prova, ensaio, tentativa”, e logo a uma aprendizagem experiencial. Nessa concepção, a aprendizagem experiencial se dá na relação entre o tempo do conhecer e a vida humana, e isso, para Marinês, é o que lhe acontece enquanto sujeito da experiência no Pibid. Nesta lógica, a temporalidade se constitui pela percepção dos diferentes ritmos que os sujeitos da experiência vivenciam.

Assim, é da concepção de um ritmo próprio, de uma esquizocronia, que a temporalidade é produzida no e pelo sujeito. Isso implica o reconhecimento de que estamos em um constante movimento temporal, em que a formação é atravessada pela busca incessante do eu, sobretudo em se tratando de uma formação que possibilita a atuação profissional. Balizado pela compreensão de temporalidades que evidenciam os ritmos do eu, da escola, da profissão e da vida, o sujeito está em constante estágio de mudança, de descolamento de si, revelando seu *status* de “impermanência”, termo que Josso (2004) utiliza em seus estudos para acentuar que, em se tratando de formação e de identidade, não há permanência, pois estamos sempre em mudança.

A “impermanência” caracteriza a incompletude do processo de constituição identitária do sujeito, tendo na temporalidade o objeto da tomada de consciência sobre: quem sou eu? Como aprendo a ser professor no cotidiano escolar? Como meu tempo se pluraliza no processo de aprendizagem? Como no Pibid eu aprendo a ser professor? Como aprendo com o outro? Esses são questionamentos que nos fazemos, constantemente, no processo de formação, e que

geram a tomada de consciência da temporalidade formativa. A esse respeito, Josso (2004) se questiona:

De onde vem a tomada de consciência da temporalidade do meu ser psicossomático e sociocultural bem como dos fenômenos do meu meio humano e natural? A 'impermanência' parece-me ser a tomada de consciência mais primitiva que o eu pode fazer na observação/exploração de si-mesmo e do seu meio humano e natural. Isso não exclui uma capacidade de assinalar ritmos, recorrências, estabilidades temporais. (JOSSO, 2004, p. 198).

A autora nos mostra que a consciência de si tem uma relação com a temporalidade do ser psicossomático e sociocultural, na medida em que nos compomos em um conjunto complexo dos fenômenos do humano. Um dos aspectos dessa complexidade está na linguagem, que faculta a compreensão de si, em uma pluralidade temporal que nos permite assinalar os ritmos e as estabilidades, para não dizer as regularidades/irregularidades temporais. Se a temporalidade é do sujeito, é ele quem constrói a estrutura reflexiva temporal para compreender a si mesmo no processo de formação.

*Estando no Pibid, eu pude perceber como eu me entendi no curso, me formando professora. E digo isso porque no subprojeto a gente vive um tempo grande, de muitas horas durante o ano na escola. Ficar toda semana lá na sala de aula me ajudou muito a ver como eu ia fazer as coisas. Já no estágio do curso, o tempo é pequeno, é curto, são poucas horas e a gente não tem como viver a escola, entende? (Karine, 2016, informação verbal).*

A bolsista Karine aborda a temporalidade, centrando sua análise na comparação entre o(s) tempo(s) vivido(s) por um licenciando

nos estágios e no Pibid. Nessa ótica, a compreensão que se manifesta é a de que o tempo cronológico é determinante para a produção das experiências pedagógicas construídas, a seu ver, mais no Pibid do que nos estágios supervisionados, exatamente pela duração da vivência na escola. Assim, em sua lógica, o tempo *kronos* é aferido como determinante para a aprendizagem da docência no contexto do Programa, pois, em se tratando de uma duração marcada pelo relógio, vivencia-se no Pibid, durante o processo de formação na licenciatura, uma carga elevada de horas no âmbito das práticas organizativas do trabalho docente. No Programa, esse tempo é alargado e está relacionado diretamente com o tempo da escola, que se estrutura em uma lógica cronológica de carga horária.

Nesse contexto, o tempo cronológico parece ser um problema para que o licenciando construa suas experiências e aproveite as oportunidades das ocasiões para gerar aprendizagem para a docência. O Pibid parece permitir que cada licenciando viva esse tempo subjetivo, vivencie os momentos oportunos para produzir aprendizagens da docência na escola e, conseqüentemente, atribua-lhe sentidos. Numa tentativa de evidenciar a relevância do tempo *kairós* em seu processo formativo e experiencial no Programa, Jonas pondera sobre a distinção entre o estágio supervisionado e o Pibid, focalizando a limitação temporal do estágio como um elemento a ser considerado na formação do professor, bem como no caráter avaliativo desse componente curricular. Assim, em seu memorial, o licenciando informa que:

Estou ali, acima de tudo, para cumprir pré-requisito do meu curso; estou ali para ministrar aulas, ser acompanhado por um professor e no final receber uma nota, o que não acontece no Pibid. Essa é uma diferença que, para mim, significa muito nesse processo. Além disso,

a gente pensa na ideia de tempo e entende o movimento do Pibid mais preocupado com uma rede de processos formativos. O tempo nos estgios, por sua vez, busca mais o cumprimento de protocolos e normas e a materializao final do desempenho do estudante em forma de nota. No h notas no Pibid. O que vai dizer se o bolsista de iniciao a docncia deve ser aprovado ou no h a sua desenvoltura para lidar com a realidade da sala de aula. Nesse sentido, a ideia que temos do tempo passa por um processo de ressignificao porque, no Pibid, o que se leva em conta h o tempo do sujeito para se integrar as dinmicas da escola, a preparao das aulas e ao aperfeioamento de habilidades metodolgicas. (Jonas, 2016, memorial de formao).

A partir dessa considerao, a centralidade argumentativa do licenciando sugere que o Pibid se coloca numa temporalidade que congrega as condies subjetivas do processo de aprender a ser docente. Assim, na comparao entre o estgio e o Pibid, Jonas argumenta que, no Programa, o tempo do sujeito, da aprendizagem na oportunidade, gera condies para que ele aprenda o que chama de “preparao de aulas e aperfeioamento de habilidades metodolgicas” (Jonas, 2016, memorial de formao). Com isso, o bolsista ratifica a ideia de que o tempo do sujeito, da ocasio, do desenvolvimento de diferentes usos de suas prticas que se faz na docncia h o *kairós*, vivido intensamente no Pibid mas pouco no estgio, sobretudo porque neste a preocupao de aprendizagem h com a avaliao e, naquele, com a produo de vivncias e experincias que se efetivam numa dupla dimenso temporal: a do *kronos*, que atravessa todo o perodo letivo da escola, e a do *kairós*, que est na subjetividade de cada um e na condio de aprender na ocasio e na oportunidade.

Assim, o tempo produzido na subjetividade de cada sujeito o faz desenvolver um ritmo peculiar que, no contexto da escola, possibilita a produo de experincias que se ancoram na intersecao dos

dois tempos, gerando condições para vivências formativas a partir dos movimentos da reflexão de si e daquilo que o toca, que surgem como elementos significativos para o desenvolvimento do processo identitário, ou seja, das experiências que emergem na escola pela imersão temporal que o Programa faculty. Dessa maneira, as temporalidades constituem-se como um dos mecanismos de produção de experiências do ser professor, que ocorrem de fato no chão da escola.

## COTIDIANO ESCOLAR NO PIBID: ARTES DE FAZER E DE APRENDER A DOCÊNCIA DOS LICENCIANDOS

A partir da proposição da existência de uma tríade formativa, congregando os papéis das temporalidades, do próprio cotidiano escolar e da iniciação à docência, realizamos nesta sessão as discussões sobre como o cotidiano, visto como um elemento de construção e de socialização de práticas educativas na escola, figura como um elemento de formação no Pibid. Motivados a pensar numa concepção de cotidiano que tivesse uma estreita relação com os modos de se pensar as práticas educativas na escola, para além de uma noção de mera repetição de coisas que acontecem no dia a dia, deparamo-nos, no desenvolvimento da pesquisa, com as ideias de Michel de Certeau (1994), que constrói uma concepção de cotidiano que transcende a lógica de entendê-lo enquanto uma ação que se repete dia após dia. Para esse autor,

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente.

[...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (CERTEAU, 1994, p. 31).

Assim, buscamos uma compreensão do tema cotidiano, considerando que este nos é dado pela construção de nossa própria história, ou seja, pelas práticas que produzimos socialmente. Nesse raciocínio, o cotidiano não se limita a uma noção espacial e temporal de repetições dissociadas da dinâmica criativa dos modos de fazer que o sujeito empreende no cotidiano. A invenção do cotidiano é feita a cada dia, como nos lembra Certeau (1994, p. 87), quando diz “[...] que o cotidiano nos é dado a cada dia, que nos prende intimamente, a partir do interior”. Nessa condição, as práticas cotidianas mesclam-se com uma riqueza epistemológica e geram condições para a sua análise do ponto de vista de práticas que saem da invisibilidade e se tornam visíveis pela transcendência do olhar totalizante daqueles que só enxergam o geral das práticas cotidianas. Mas, nas entrelinhas das “artes do fazer” no cotidiano das escolas, há singularidades, elementos que distinguem um modo de fazer de outro, dando a cada prática e a cada experiência uma presentificação única, que não se repete e se apresenta enquanto prática que remete a uma forma específica de realizar “operações” (maneiras de fazer).

O trabalho de Certeau (1994) evidencia que a presença e a circulação de uma representação não sugere o que ela é para seus usuários. Ressalta que os produtos são utilizados, também, pelos sujeitos que não os fabricam. Dessa condição é que o autor propõe a reflexão de que só então é que se pode analisar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. Assim, as “maneiras

de fazer” constituem as mil práticas pelas quais os sujeitos – para Certeau (1994), usuários – se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Em sua análise, a “cultura popular” se constitui e se apresenta diferentemente, assim como toda uma literatura chamada “popular”. A cultura popular constitui-se essencialmente em artes de fazer isto ou aquilo, isto é, em usos combinatórios e utilitários. Nessa lógica, inferimos que a escola é vista como um grande palco em que as artes do fazer são ressignificadas pelos sujeitos que lá estão, que se apropriam do cotidiano escolar e desenvolvem distintos modos de conceber culturalmente novas práticas do fazer docente.

As práticas educativas são tomadas como elementos de reflexão para os professores em formação, que, indo na contramão de uma lógica de reprodução de técnicas e modos de fazer a docência, inauguram uma condição reflexiva sobre si mesmos e a escola a partir do seu cotidiano, gerando novas artes de fazer a profissão. Assim, a aprendizagem da docência figura como elemento combinatório de uma cultura que não prima pela mera reprodução de práticas, mas que promove uma reflexão de si, no processo de formação, tendo na iniciação e no próprio cotidiano os modos de produção de novas práticas.

Essa posição é evidente nas palavras de Jonas, que, em seu memorial, reflete sobre o lugar do cotidiano e da própria iniciação à docência enquanto elementos que exigem do professor em formação a condição de desenvolver novas artes de fazer, em se considerando as práticas educativas que desenvolverá no futuro. A esse respeito, assim considera o licenciando:

Outro aspecto que tem me despertado interesse é o fato de o Pibid e a vivência com a escola impulsionarem em mim verdadeira preocupação com o ensino em sala de aula. Depois do Pibid, minha visão acerca do ensino ficou mais sensível [...]. Nesse sentido, percebo-me nesse processo de busca de práticas pedagógicas para o meu futuro ofício de docência e assim vou entendendo esse funcionamento como um mecanismo de amadurecimento, que não me deixa pronto para encarar os desafios da profissão, mas que, certamente, me instrumentaliza para enfrentar as dificuldades do ser professor com mais capacidade e segurança. (Jonas, 2016, memorial de formação).

O Programa desperta a sensibilidade do licenciando para o ensino, ao possibilitar a vivência da escola e, conseqüentemente, do seu cotidiano. Assim, se tomarmos o cotidiano na concepção de Certeau (1994), que o define como um conjunto de operações singulares, e considerar, em nosso caso, o cotidiano escolar como um conjunto de práticas educativas, poderemos ver que, se estas operações podem dizer muito de uma sociedade e de um indivíduo, como nos adverte Certeau (1994), conseqüentemente poderão mostrar a escola e os sujeitos que lá estão. Neste sentido, as práticas que observo dizem do indivíduo enquanto sujeito social que busca se apropriar de modos de fazer e das práticas que emergem da relação que ele constrói com diferentes sujeitos na escola.

O modo de fazer singulariza-se em cada sujeito em formação, dado o contexto de análise que se instaura nas práticas experienciais produzidas no cotidiano escolar. Há uma lógica culturalmente construída de que é necessário desenvolver novos modos de fazer e de conceber a docência. Na percepção de Jonas, isso se processa pela condição autoavaliativa e reflexiva que desenvolve em si a partir da prática do outro. É, portanto, no cotidiano da escola que se

estabelecem as condições de uma apropriação cultural das práticas educativas que lá se desenvolvem e que precisam constituir a base de outras, que não sejam meramente reprodutivas.

Daí a lógica de ancorar a visão do cotidiano nas práticas educativas desenvolvidas na escola, refletidas pelos sujeitos dessa pesquisa, nos modos produtivos e contemporâneos das artes de fazer descritas e analisadas por Certeau (1994). Ainda que a análise deste autor focalize outros tempos e contextos, oferece-nos a condição de compreender que o cotidiano permite uma apropriação e, conseqüentemente, a transformação dos modos de fazer que emergem das situações educativas vivenciadas na escola.

Pensar a escola a partir de sua configuração cotidiana implica pensar em um processo de formação no Pibid que é atravessado por experiências logradas pelos sujeitos em seu movimento de produção de artes do fazer que acontecem e ganham sentidos na vivência das práticas educativas. É a partir delas, ou seja, do processo de interação entre os licenciandos, o professor supervisor e os alunos, que a aprendizagem da docência mobiliza modos de pensar a sala de aula e a escola, logo, a própria profissão docente. Assim, estar inserida na dinâmica cotidiana de desenvolvimento de aulas provocou uma reflexão em Angelina, que, motivada pela participação nas aulas do professor supervisor, instaurou um processo que a levou a considerar quem ela é, como pensa a escola a partir das experiências do Pibid, e como isso provocou uma compreensão da profissão docente distinta daquela que teve enquanto aluna. Em seu memorial, considerando o cotidiano das aulas do professor supervisor, ela assim narra:

Na primeira unidade do ano de 2015, o professor iniciou suas atividades com a apresentação da música *A novidade*, do Paralamas

[do Sucesso], onde ele e os alunos cantaram juntos e refletiram sobre a letra da música, sempre apontando pontos a serem repensados na sociedade. Aprendi muito com esse docente, durante as duas unidades em que participei das suas aulas; essa experiência só pôde ser proporcionada pelo subprojeto, que me direcionou a conhecer outras realidades escolares diferentes daquelas que eu já conhecia enquanto aluna, pois, nesse momento, experimentei como é estar do outro lado da sala – agora já não era apenas uma aluna, me senti pela primeira vez a professora da turma. (Angelina, 2016, memorial de formação).

A narrativa da bolsista busca evidenciar como a prática educativa do professor supervisor lhe propiciou aprendizagens. A centralidade de sua análise revela que Angelina vivenciou as aulas de modo a buscar nelas uma forma de aprendizagem que se fundamenta na relação com o outro, ou seja, no processo de heteroformação. Estar no Pibid e vivenciar o cotidiano como possibilidade de aprender as artes do fazer docente sugere que, nessa inserção, Angelina estava interessada em saber como as práticas eram desenvolvidas pelo professor. Não se tratava apenas de um querer saber, mas de um envolvimento formativo no cotidiano do trabalho realizado em sala de aula, que permitiu à licencianda compreender como acontece o processo de ensino e aprendizagem na escola, de um ponto de vista de quem já não é mais aluna, mas professora em formação.

Outra bolsista que considera o cotidiano da escola como um elemento de formação possibilitado pelo Pibid é Marinês, quando trata das experiências de aprendizagem sobre o ensino de gramática. Em sua narrativa, é possível depreender que foi no contexto do cotidiano da escola que ela passou a conceber a funcionalidade do trabalho com a gramática. Assim, as razões para um ensino contextualizado encontraram respaldo na vivência propiciada pelas aulas

desenvolvidas pela professora supervisora, a quem observa, prestando atenção à condução da proposta metodológica desenvolvida, sobretudo no trabalho com questões gramaticais.

Isso implica reconhecer que a bolsista se insere num contexto que lhe permite depreender os modos de fazer da professora supervisora, no que tange ao ensino da gramática. O uso de estratégias por parte da professora supervisora para estabelecer um ensino contextualizado passa a figurar como uma arte do fazer docente que dará a Marinês a possibilidade de usar esta estratégia no futuro, bem como de elaborar novas estratégias a partir dela, promovendo outros modos de fazer por meio de práticas educativas que contemplem o ensino contextualizado da gramática. O cotidiano, aqui, se apresenta como um campo produtivo de práticas que se constituem como elementos significativos da produção de novas artes de fazer, dentre as quais a estratégia e o uso desta que a licencianda passa a compreender, exatamente por estar no momento específico do cotidiano em que o ensino de gramática contextualizada, ou ao menos sua intenção, acontece.

Além disso, o modo de compreensão de como se ensina gramática na escola tem origem na observação de como os estudantes reagem à proposta da docente. A reação é aferida pelas intervenções, questionamentos, dúvidas e ponderações feitas no momento da aula, entre alunos e professora: *“Eu ficava prestando atenção às perguntas dos alunos, pois eles queriam que a professora explicasse a gramática no texto”* (Marinês, 2016, informação verbal). A bolsista Jovina, também no ateliê reflexivo, considerou:

*Lá na escola em que eu desenvolvo o Pibid os alunos não querem que o professor explique as frases de forma isolada. Eles não gostavam disso*

*e eu queria saber o porquê. E só tinha como descobrir vendo a aula lá na escola mesmo.* (Jovina, 2016, informação verbal).

Nesta feita, é o cotidiano da sala de aula que favorece as condições para que a bolsista possa perceber em qual perspectiva o professor ensina gramática e se essa é a modalidade requerida pelos estudantes em suas necessidades.

Ao inserirem-se numa condição que lhes possibilita refletir sobre a prática da professora supervisora e tentar encontrar, a partir daí, formas de pensar em como poderia ser o ensino contextualizado de gramática, as bolsistas se colocam enquanto sujeitos que produzem outras artes de fazer, tecidas nos estilos e nas possíveis estratégias que cada um passa a desenvolver e que poderá adotar na futura atuação profissional. Nesse sentido, e como podemos ver em Certeau (1994), os sujeitos no cotidiano criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos, no caso deste contexto de análise, as estratégias pensadas pelas bolsistas para o ensino de gramática contextualizada, dando origem a novas artes de fazer, para além do que estava posto na prática da professora supervisora.

Assim, para Certeau (1994), os praticantes da vida cotidiana, tais como Angelina e Marinês, desenvolvem ações, produzem formas e alternativas de uso, tornando-se produtores, gerando novas práticas e pensando, ao seu modo, nas estratégias que poderão criar para produzir outras artes de fazer, no contexto do ensino contextualizado de gramática. Essa apropriação se torna possível pela imersão no cotidiano, de onde as estratégias emergem como forma de compreender como a docência acontece e como cada sujeito poderá se apropriar do que vivencia para fazer uso dessas práticas, e transformá-las em outras a partir dos seus contextos experienciais e de vivência na/da

escola. São artes do fazer do professor na escola, que se constroem numa dimensão cultural, que reconhece a escola como um espaço de aprendizagem experiencial, sobretudo de como ser professor. Assim entende Marinês, ao afirmar que o Pibid lhe oportuniza viver o cotidiano da escola e aprender como se ensina gramática:

A partir do programa, adquiri muito conhecimento acerca das questões da linguagem. A perspectiva da gramática contextualizada (que propõe trabalhar os elementos gramaticais aplicados ao texto), por exemplo, refletida e trabalhada por nós, abriu-me para um ensino de língua mais significativo para o estudante. Ajudou-me a perceber que as aulas de português podem ser diferentes. (Marinês, 2016, memorial de formação).

Estar no Programa e poder inserir-se na escola mobilizou Marinês e seus colegas a elaborarem questões sobre o ensino de gramática, considerando a funcionalidade deste ensino e tendo em vista desenvolver o que ela mesma chama de um ensino de língua mais significativo. Aí se pergunta: significativo para quem? Que ensino de língua? Talvez seja possível pensar em algumas respostas, ao refletirmos sobre o fato de que, no contexto da formação de professores, a escola e seu cotidiano figuram como elementos basilares para que os professores em formação possam desenvolver, entre outras concepções, uma que considere a escola a partir de um valor cultural emanado das representações em torno dela, especialmente quando a colocam em um lugar onde se desenvolvem aprendizagens que têm valor cultural.

As artes do fazer singularizam-se no cotidiano, do mesmo modo que se singularizam os sujeitos que ali estão. Assim, o cotidiano é visto como lócus que promove a produção de novas formas de desenvolver a prática cultural escolar, a partir dos modos pelos

quais cada um se apropria do universo educativo. Para o sujeito em formaço, isso se dá em uma visào de empoderamento do saber fazer, que demarca os sentidos daquilo que se aprende da profissào em que se está formando.

Essa lógica está presente nas reflexões dos sujeitos, que, em seus memoriais, assim como fizeram em suas entrevistas narrativas, fazem aflorar os sentidos e contribuições criativas do processo de formação que emerge da inserção de cada um no cotidiano escolar. A esse respeito, Karine aborda a relação professor e aluno na perspectiva do cotidiano escolar, assumindo a ideia de que há uma produção latente de vivências e experiências do ser professor, que dá a ela formas e modos de conceber como a educação é tecida no ambiente escolar. Em suas palavras:

Na perspectiva professor × escola, falo enquanto essa possibilidade que o Pibid permite de vivermos o cotidiano escolar. Nós participamos de todo o ano letivo da escola, participamos dos projetos, fazemos em conjunto o planejamento, ministramos aulas, elaboramos provas, corrigimos, fazemos a frequência, chamamos a atenção daqueles alunos que começam a faltar ou a média cai, nos preocupamos com o rendimento dos alunos a partir de nossas intervenções, entre outras atribuições que temos. Nós enquanto pibidianos somos professores, vivemos a realidade e as angústias da educação, no âmbito escolar. (Karine, 2016, memorial de formação).

O cotidiano escolar é responsável pela participação efetiva da bolsista na dinâmica do trabalho educativo do professor. O ano letivo é o marco temporal de vivência no dia a dia da escola, criando possibilidades para que o cotidiano propicie a apropriação cultural do que vem a ser o trabalho do professor. A partir da relação professor-aluno, o Pibid passa a ser outro espaço de formação, uma porta

de entrada para a observação e, conseqüentemente, a apropriação dos modos de fazer docente que estão no cotidiano da escola.

Tanto nas entrevistas narrativas como nos memoriais, o Pibid é entendido como um espaço de formação que leva o licenciando a reconhecer que o cotidiano escolar constitui-se como lócus em que a aprendizagem da docência é tecida, para além de uma racionalidade que preconiza os modos de fazer na escola como elementos determinados por quem está fora dela. Isso sugere que os bolsistas passam a desenvolver uma forma de pensar sobre como o professor lida com essas situações e dilemas da educação. Esse é um movimento reflexivo que não acontece em uma lógica repetitiva, como se assim fosse o cotidiano da escola. As realidades vão sendo tecidas segundo a ótica experiencial de estar inserido no cotidiano escolar pelo Pibid, o que significa ser professor em fase de formação, mas em uma atuação que precisa se inserir no cotidiano da escola, enfrentando, pensando, criando e modificando, cada um a seu jeito, os sentidos de ser docente no cotidiano escolar e de como nesse âmbito a ideia de ser professor se constitui em uma cultura marcada pelo processo histórico de pluralização dos sentidos da docência.

## INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID: A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL DO SER PROFESSOR

Concebendo a iniciação à docência como todo rito praticado pelo licenciando, no âmbito do Pibid e no cotidiano da escola, esta formação emerge na pesquisa como o terceiro elemento da tríade que, junto com as temporalidades e o próprio cotidiano, favorece

a vivência e a produção de experiências que levam o licenciando a se identificar com a docência. A constituição identitária é atravessada pela tríade, no Pibid, gerando consciência de si e da profissão, que passa a ser tema de reflexão no movimento formativo que o Programa oportuniza.

As experiências constituídas no espaço escolar fazem com que a bolsista veja o Pibid como um espaço que possibilita a aprendizagem da docência e que se configura pela inserção no ambiente escolar, nos contextos das práticas educativas do ensino de língua que os professores desenvolvem. Neste caso, a formação universitária se amplia e abre possibilidades para Marinês perceber a escola como locus de aprendizagem experiencial da docência, exatamente por estar a licencianda num processo que lhe permite viver a sala de aula e nela intervir com questionamentos e reflexões que a fazem pensar sobre o que é ser professor de língua portuguesa. Essa condição ratifica a compreensão de que a iniciação à docência está em pleno curso no contexto do processo formativo oportunizado pelo Pibid. A bolsista pondera que:

*Então, por meio do Pibid, nós podemos conseguir essa experiência na realização da intervenção em sala de aula. E também nos enriquece em todas as áreas de conhecer, em todas as atividades docentes mesmo, desde as atividades, provas, jornadas pedagógicas, conselhos, todas essas questões da formação docente, contribui muito. (Marinês, 2016, informação verbal).*

As aprendizagens experienciais de si no processo de formação constituem-se em dispositivos de compreensão da iniciação ao mundo da docência. Assim, Marinês, através do Pibid, se insere no cotidiano da escola e inicia a aprendizagem da docência, analisando

as ações educativas que fazem parte do universo do ser professor de língua materna. Não só analisando, mas vivenciando cada ação, num movimento de pensar a experiência de vir a ser docente, a licencianda procede a uma ressignificação dessa experiência, de modo a gerar uma aprendizagem experiencial.

Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem. Esta aprendizagem é, sobretudo, reflexiva e motivada por desejos de aprender o que é significativo para a docência. Daí a relevância que Marinês atribui às aprendizagens que produz na vivência de jornadas pedagógicas, conselhos de classe e outras tantas atividades que se fazem na docência. Assim sendo, apropriar os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão das relações internas da escola, de práticas cotidianas que se inscrevem na cultura da docência e no constructo de saberes inerentes a um profissional docente. Assim, o Pibid possibilita a produção de aprendizagem experiencial que tem relação com:

Uma cultura acadêmica compatível com a cultura profissional docente, de forma que a organização, os procedimentos metodológicos de ensino, as relações internas, as crenças, os valores, os significados, os modos de agir, as práticas cotidianas sejam compatíveis com a formação de uma cultura profissional. (GUIMARÃES, 2006, p. 13).

Logo, com uma cultura das práticas educativas que se desenvolvem no cotidiano da profissão. Desse modo, a iniciação se configura como um movimento de inserção do licenciando no ambiente onde ele, provavelmente, irá desenvolver seu conhecimento profissional. Essas mesmas atividades são também apontadas pela licencianda

Jovina (2016, informação verbal), sinalizando que o Pibid possibilita sua participação na elaboração de planos de aula e demais projetos pedagógicos, o que a faz perceber como os professores lidam com as práticas educativas para o ensino de língua, fato que ela considera de muita relevância para o seu processo formativo. Ela evidencia a compreensão de que, como estudante de uma licenciatura, precisa ir além da atividade de observação de como o professor faz. Vê no planejamento didático da professora supervisora um processo que envolve operações mentais valorizadas para um docente, tais como analisar, refletir, definir, selecionar, estruturar, distribuir ao longo do tempo e prever formas de agir e organizar.

Assim, o processo de planejamento da ação da professora supervisora se constitui como motivador para que a licencianda saiba como, na prática, se faz um plano didático. Isso sugere que ela compreende que o papel do professor não se limita, de fato, a uma transmissão do saber linguístico, do conteúdo de língua, avançando para a perspectiva de entender que, na dinâmica do trabalho escolar, o planejamento do que ensinar e de como ensinar revela uma aprendizagem experiencial que se efetiva na relação com o outro e com o ambiente educacional.

Em sua narrativa, ela considera que não tem experiência em sala de aula como professora, e relaciona esse fato às dificuldades que enfrentou em seu processo de sua escolarização. Assim, Jovina nos diz:

*Eu não tenho nenhuma experiência como professor, não tinha como, não tinha nenhuma experiência em sala de aula. Terminei o ensino médio e, para estudar, fui fazer a universidade. Então, fui fazer o curso de Letras e, como já disse, foi a realização de um sonho, agora dentro do curso de Letras. É... vivenciando cada dia lá no colégio Luiz Eduardo Magalhães e participando da elaboração de planos de aula,*

*e do projeto, no caso dos projetos que têm sido desenvolvidos lá, de leitura viva e elaboração de redações. Então isso, pra mim, tem sido muito, muito importante, porque eu tenho certeza que, apenas como estudante, observando a sala de aula, eu não teria. É... a experiência, o conteúdo que eu tenho adquirido através do Pibid. Eu comecei logo no segundo semestre do curso de Letras. Eu comecei a participar do Pibid e provavelmente eu vá terminar o curso, e vou continuar, vou até terminar o curso e estarei participando do Pibid.* (Jovina, 2016, informação verbal).

A aprendizagem experiencial produzida na iniciação à docência efetivada no Pibid aparece como um elemento significativo na formação de Jovina. Não ter nenhuma experiência como professora implica em dizer que, até o momento de sua participação no Pibid, a bolsista ainda não tinha realizado o processo de iniciação à docência, nem mesmo em estágio supervisionado, mesmo porque ela, quando iniciou sua participação no Programa, estava no segundo semestre do curso de licenciatura. Assim, foi por meio do Pibid que ela diz ter vivenciado o colégio, onde fez as atividades do Programa, dia a dia. A licenciatura passa a ter um sentido importante, reconhecida por ela como um sonho, que ganha novos sentidos quando Jovina convive e aprende de modo experiencial alguns saberes das práticas educativas.

Em perspectiva semelhante, a licencianda Jerusa considera que a experiência, como a definiu Larrosa Bondía (2002), é o componente que faculta o desenvolvimento de um saber fazer, de uma reflexão sobre os modos de ser capaz de fazer algo na escola – como ensinar português –, que permite ao sujeito se apropriar e produzir saberes da docência, pela inserção na realidade escolar, condição de instauração do ato reflexivo sobre a profissão, ainda que em condição de iniciação à docência.

*Bom, e esse tempo no Pibid, na UNEB, esse tempo todo em mim gerou experiênciã. Experiênciã nã é repetir as aulas, nã é toda semana estar lá no Polivalente ou estar participando das reuniões do Pibid; experiênciã é ver que toda semana a gente estã sim no Polivalente, a gente estã sim lá, junto com a supervisora, mas cada semana tem algo novo, cada semana você pode contribuir com algo novo, cada semana também o seu aluno também lá tem algo novo pra ensinar. Entã, experiênciã é o novo, experiênciã é saber que você pode fazer, que você é capaz de fazer esse novo, que você pode contribuir. [...] porque, se eu nã tivesse feito o Pibid, talvez eu sãisse da universidade e nã sei se eu iria entrar na sala de aula, se eu teria coragem de entrar na sala de aula, por falta dessa experiênciã, porque só o ler nã preenche, você tem que viver, tem que experimentar. (Jerusa, 2016, informaçã verbal).*

Em sua narrativa, Jerusa focaliza o conceito de experiênciã, tomando-o nã em uma lógicã de construçã de saber pelo processo de repetiçã, mas em uma relaçã, como concebe Larrosa Bondiã (2002), de algo que a toca e que é gestado na entrega do sujeito a uma açã, sobre a qual impera a sua permissividade a fim de produzir sentidos sobre aquilo que a toca e só entã poder gerar reflexã sobre o que acontece. Daí a ideia que a licencianda traz de estar em constante movimento de produçã de um saber, marcado por novos fatos e novos acontecimentos, que contribuem para a construçã de saberes da experiênciã, que necessariamente nã se produzem a partir da prãtica por ela produzida, mas da qual participa como sujeito em processo de formaçã, demarcando a produçã de uma experiênciã que se faz no ato relacional, na produçã mesmo de um saber da experiênciã.

Nesse sentido, as narrativas ganham um lugar especial na anãlise da experiênciã, uma vez que elas se processam a partir da concepçã do sujeito como um sujeito de linguagem, que reflete sobre si e

sobre como o Pibid lhe possibilitou a experiência que é caracterizada como formativa, exatamente pela condição de inserção, participação e produção de saberes que se constroem no cotidiano da escola, no contexto da ação educativa e, sobretudo, na relação com o outro.

Assim, a narrativa constitui-se em um modo de usar a palavra, na sua representação simbólica, que permite fluir os significados que cada sujeito produz para dar sentido à experiência construída em sua trajetória formativa no Pibid. O sujeito faz emergir o sentido da experiência pela linguagem, que passa a ser considerada como uma ordem simbólica na qual as práticas educativas, os sentidos e as experiências pedagógicas encontram seus fundamentos. Ela é concebida como um efeito de sentidos entre os sujeitos de experiência, produzindo sentidos, reconhecimentos, relações de poder e a constituição de identidades docentes. Nessa direção, o sujeito não tem o controle da produção de sentidos, assim como também não o tem com relação à produção das experiências, já que elas acontecem do inesperado, da ordem da passividade e da paixão, possíveis pelo risco que este sujeito assume de produzir novos sentidos e saberes sobre o que se vivencia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que o Pibid se constituiu para os colaboradores da pesquisa como um Programa que congrega perspectivas formativas, vistas como possibilitadoras e potencializadoras do processo de formação inicial de professores. Neste contexto, a tríade formativa aqui considerada, se caracteriza numa intersecção temporal e espacial no processo de formação, que cria ao licenciando a

condiçao de viver diferentes temporalidades, de inserir-se em prticas do cotidiano escolar e a partir disso iniciar a docncia ancorado na produo de experincias que desenvolve nesse contexto, o que tem direta relao com o processo identitrio do ser professor em franca formao.

Neste trabalho, a abordagem (auto)biogrfica foi relevante para que se pudesse compreender que o ato de narrar sua prpria histria de vida ou de formao constitui-se para os licenciandos um momento em que a reflexo se instaurou como forma de compreenso de si e do outro, na relao que se estabelece na e pela linguagem. Tanto os memoriais como as entrevistas narrativas foram significativos para que as experincias de formao no Pibid pudessem ser registradas, desvelando os sentidos que se atribui a cada experincia. Assim, a narrativa demarcou um lugar onde o sujeito organizou sua compreenso do percurso formativo no Pibid, em um constante movimento de reflexo e autorreflexo, sobretudo no ateliê reflexivo, focalizando as experincias produzidas nas temporalidades, no cotidiano e na prpria iniciao, e revelando como todo esse percurso tem relao com a produo de sua identidade docente.

As narrativas ganharam um lugar especial na anlise da experincia, uma vez que elas se processaram a partir dos fundamentos do sujeito como um sujeito de linguagem. Foi a palavra na sua representao simblica que permitiu fluir os significados que cada bolsista produziu para dar sentido à experincia que gestou em sua trajetria formativa no Pibid. Os colaboradores fizeram emergir o sentido da experincia pela linguagem, que passa a ser considerada como uma ordem simblica, na qual as prticas educativas, os sentidos e as experincias pedaggicas encontram seus fundamentos.

No Pibid, inseridos em diferentes movimentos temporais, ao *kronos* e *kairós*, os bolsistas se permitiram viver situações que inscreveram, em cada um, marcas e vestígios, e que produziram efeitos que os fizeram pensar sobre a docência em língua portuguesa na escola e de como ela será marcada por ideologias, valores e princípios sobre a atividade docente. É desse movimento, experiência e reflexão que a formação docente foi se delineando no âmbito do Pibid. Nesse cenário, a escola foi tomada como elemento produtor da superfície em que as experiências foram sendo produzidas, gerando sentidos distintos para cada licenciando, como grande espaço produtor da docência a partir do contato direto com o cotidiano e suas práticas.

A iniciação à docência na pesquisa foi concebida não como uma prática de iniciar uma aula, ou ainda como um elemento que marca a entrada do professor na profissão. Por iniciação à docência compreendem-se todas as ações e práticas organizativas que o licenciando desenvolveu no cotidiano escolar. Assim, a própria chegada à escola, a sua participação em práticas organizativas da escola, em reuniões de pais, de professores e de planejamento, em festividades, em conselhos de classe, nos intervalos com os alunos, em comemorações estudantis, entre outras atividades, tudo isso constituiu um modo de se iniciar no mundo da docência.

Essa pesquisa possibilitou analisar de que forma o Pibid se apresenta no cenário de formação docente, como lócus em que o licenciando pode fazer um investimento pessoal que resulta na iniciação da constituição da identidade pessoal, que, a meu ver, resulta, também, na produção inicial da identidade docente, pois assim como o professor que inicia a profissão vivencia questões do cotidiano escolar que reverberam na construção da sua identidade profissional, o licenciando teve a condição de vivenciar questões

relativas à dinâmica da escola, numa dimensão de tempos e espaços formativos que lhe permitiu desenvolver experiências que terão reflexos na produçào de sua identidade docente, ainda em processo inicial, em formaçào.

## REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Traduçào: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invençào do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educaçào: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condiçào biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Traduçào: Carlos Eduardo Braga, Maria da Conceiçào Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formaçào de professores: saberes, identidade e profissào*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

HASSARD, John. Tempo de trabalho: outra dimensào esquecida nas organizaçõe. In: CHANLAT, Jean François (coord.). *O indivíduo nas organizaçõe: dimensõe esquecidas*. Traduçào: Antônio Moraes Rodrigues. São Paulo: Atlas, 1996. v. 1, p. 175-193.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.



# **OPERAR COM PIERRE BOURDIEU NA LEITURA DE NARRATIVAS DE EGRESSOS DO PIBID**

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Neste texto trazemos reflexões sobre nossas vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), ora como membro da coordenação institucional desse programa na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ora como pesquisadora e orientadora de investigações que focalizam o movimento do *habitus*, a criação de disposições para a docência e a prática docente, todas constituídas com ancoragem na teoria bourdieusiana.

Organizamos o texto em duas partes: a primeira tem como foco a teoria bourdieusiana e como esta tem nos auxiliado nos estudos e pesquisas que focalizam os efeitos/potencialidades do Pibid na formação de seus egressos, principalmente no que tange às práticas que resultam em alterações do *habitus* e ampliação do capital cultural. Na segunda parte, trazemos resultados de duas pesquisas que analisaram como as práticas narradas por ex-pibidianas revelam

sobre a ampliao do volume de capital cultural e a constituio de disposies para o *habitus* professoral.

## TEORIA DA PRÁTICA DE PIERRE BOURDIEU: CONSTRUCTOS OPERATIVOS PARA LER A CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS*, DO CAMPO E DAS ESTRATÉGIAS EM PESQUISAS COM O PIBID

Inicialmente, cabe considerar que o termo *operar* tem neste texto o sentido de ao, de trabalho, como na teoria de Pierre Bourdieu. “Trabalhar”, para Bourdieu, é fazer uma imerso na prtica em estudo e desenvolver um *modus operandi* definido no prprio processo de investigao (OLIVEIRA; PESSOA, 2013). Uma das principais caractersticas da obra de Bourdieu é o “[...] *desenvolvimento de conceitos abertos, no definitivos*, que, quando tomados *a priori*, podem funcionar como ‘marcos indicadores que assinalam fenmenos dignos de ateno’” (BOURDIEU, 2004a, p. 55-56, grifo do autor).

A teoria bourdieusiana emerge das crticas às principais correntes das Cincias Sociais, aponta as lacunas destas, seus reducionismos e a superao de ideias desvinculadas do real. Logo, é uma teoria que se preocupa com a empiria do campo e sinaliza a possibilidade de investigao com inúmeros objetos de pesquisa.

Sua combinao rara de exigncia conceitual, reflexividade metodolgica e pertinncia sociopoltica capacitaram [Bourdieu] a agir como porta-voz de uma cincica militante da sociedade, que alcanou um pblico leitor

bem mais amplo que aquele circundado pelos muros da academia [...]. (WACQUANT, 2002, p. 99).

Na defesa da indissociabilidade entre teoria e empiria Bourdieu desenvolve noções e conceitos ao longo de sua obra, não havendo somente uma capaz de agregar todo seu pensamento (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010). E por trabalhar com uma diversidade de objetos e áreas de conhecimento, Bourdieu quebra paradigmas metodológicos, ao lançar mão de técnicas variadas de coleta e análise de dados (OLIVEIRA; PESSOA, 2013). Dessa forma, para Bourdieu os trabalhos empíricos são de grande valia. Embora reconheça que no campo intelectual o prestígio se volte para sínteses teóricas, ele se declara adepto do trabalho empírico.

Bourdieu propõe uma reflexividade reflexa, método por meio do qual se pode perceber e controlar, na própria realização da pesquisa, os efeitos da estrutura social (BOURDIEU, 2008) e as distorções que prejudicam o olhar sociológico. Essa reflexividade é continuamente exercitada por Bourdieu em seus estudos, “[...] seja para transformar continuamente as ferramentas sociológicas em prática científica, seja para refletir criticamente sobre as condições sociais e as operações concretas de construção do objeto”. (WACQUANT, 2002, p. 97).

O campo da prática docente também pode ser objeto para Bourdieu. Nele é possível apreender as disposições, compreendidas por Bourdieu como tendências decorrentes do *habitus* professoral, por sua vez derivado do *habitus* estudantil:

[...] podemos dizer que o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse

ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. [...] a produo desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formao dos professores, mas *não é desenvolvido durante a formao, e sim durante o exercício profissional*. (SILVA, 2005, p. 161, grifo nosso).

Silva (2005) considera que esse *habitus* profissional específico não pode ser desenvolvido durante a formao inicial, e compreende que a qualidade teórica e cultural da formao do agente docente passa pelo capital cultural, que influencia a produo do *habitus* e, por sua vez, a formao do *habitus* professoral.

Daí decorre nosso interesse de operar com Bourdieu, trazer para o objeto que circunscreve ao Pibid aproximaes sobre a formao inicial do docente. Problematizar como se constitui o docente da educao básica, ou seja, a formao do *habitus* do professor nos faz pensar em prticas estudantis que se realizam no currículo dos cursos de graduao e em múltiplas atividades na formao do agente.

Setton (2010) defende a ideia de que “*habitus*” é um conjunto de disposies híbridas<sup>1</sup> constituídas a partir de um espao plural em que ocorrem influências de muitas matrizes de cultura, como: escola, família, escola de formao, mídias, religies, grupos de pares etc. Esse amálgama (híbrido) e esse sincrético (perda e admissao) defendidos por Setton (2010) em relao ao *habitus* não se distanciam da ideia de Bourdieu, mas fazem pensar o *habitus* como um conhecimento adquirido que leva o agente social a desenvolver sua

---

<sup>1</sup> *Habitus híbridos: mistura* em que eu já não identifico onde eu adquiri as diferentes partes. Eu misturo as coisas. É um exercício de criatividade, no qual as experiências são produzidas de maneira homeopática num processo contínuo. Está associado a processo, é alguma coisa que vai se construindo ao longo do tempo de forma inconsciente. Não me apercebo disso. É sempre conduzido pelas determinaes exteriores. (SETTON, 2002).

capacidade de escolha – consciente ou inconscientemente –, permitindo-se admitir e reorganizar seus *habitus* por meio de uma relação dialética e flexível com o(s) campo(s) no(s) qual(is) está ou já esteve inserido. Esse novo modo de ver e fazer opções diante de novas situações é o que se pode chamar de “[...] a exteriorização da incorporação do novo *habitus* adquirido”. (SILVA, 2011, p. 51).

O que pode impactar no movimento do *habitus*, que tende a ser durável e, portanto, de complexa movimentação, é a escolha do agente por ampliação do capital cultural. Assim, podemos questionar com o referencial bourdieusiano: o que é e qual o papel do capital cultural na formação inicial de professores? Capital cultural é reservado ao conjunto de conhecimentos e códigos que a universidade pode oferecer aos agentes – futuros professores. Somente com o volume de capital escolar adquirido é que o valor simbólico do diploma entra em questão nas relações sociais em um campo específico. O capital escolar é o capital cultural transmitido pelas instituições educativas.

Bourdieu (2002, p. 42) utiliza o termo “capital cultural” para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes. Os indivíduos que se envolvem com os bens culturais considerados superiores ganham prestígio e poder e distinguem-se dos grupos socialmente inferiorizados. Assim sendo, o capital cultural pode aparecer sob três formas diferentes: como *habitus* cultural, quando é fruto da socialização prolongada, que garante a alguém saber falar bem em público ou se sentir à vontade em uma ópera, por exemplo; como forma objetivada, presente em bens culturais como livros, quadros, discos etc.; e sob a forma institucionalizada, contida nos títulos escolares e vinculada ao mercado de trabalho.

Vale destacar que não necessariamente o capital cultural está associado ao capital econmico, pois o fato de pertencer a grupos menos privilegiados do ponto de vista financeiro não impede que um agente seja detentor de volumes significativos de capital cultural. Contudo, não se podem negligenciar os obstáculos que existem nesse processo. De qualquer maneira, o montante e a natureza do capital cultural possuído pelos diferentes agentes têm relação direta com suas preferências estticas, aquisições culturais e, no que se refere ao exercício de uma profissão, aos níveis de conhecimento científico e a conseqente autonomia profissional que este propicia.

Sabe-se que toda trajetória  construída ao longo de uma vida e que, portanto, durante esse percurso muitas marcas são impressas nos agentes sociais, influenciando seus modos de ser e agir, ou seja, seus *habitus*, que no caso do professor são fundamentais no seu modo de ser e estar na profissão docente.

Exatamente por essa razão os conhecimentos adquiridos e acumulados, sejam eles teóricos ou práticos, são produtos das reflexões que se estruturam em experiências vividas. Silva (2003, p. 93) assevera:

A experiência vivida nessa situação contribui para a formação de uma cultura sobre os modos dos professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula das escolas, que se manifestam por intermédio de um *habitus* profissional.

Nessa perspectiva, consideramos que a formação inicial no Pibid possibilita a organização de conhecimentos teóricos e práticos acumulados na práxis docente – isto é, não são na sala de aula, mas também no “todo” do espaço educativo no qual está inserido.

O Pibid foi criado por meio da Portaria Normativa no 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), tendo por prioridade de atendimento a formação de professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. Desde a sua criação passou por algumas alterações em sua configuração e, a partir da publicação da Portaria no 96, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), foi direcionado para atender a educação básica.

O Programa estabelece em seus editais, entre outras normas, que o seu desenvolvimento depende da configuração de um projeto, isto é, precisa ser firmada uma parceria entre uma Instituição de Ensino Superior (IES) interessada e escolas das redes municipais, estaduais ou federal de educação. Logo, tem como ponto de partida a execução de um projeto institucional e de subprojetos das IES para cada licenciatura envolvida no Programa, os quais devem ser desenvolvidos tendo como base a interlocução da universidade com as redes de ensino e as escolas.

Ao efetuarmos um mapeamento das pesquisas desenvolvidas junto a programas de pós-graduação *stricto sensu* acerca do Pibid, as relações com as IES, as escolas e os bolsistas, localizamos uma quantidade relevante de teses e dissertações (Tabela 1):

**Tabela 1** – Número de teses e dissertações sobre o Pibid (2010-2017)

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Dissertações	1	1	11	21	37	40	32	-
Teses	-	-	1	4	8	18	21	1

Fonte: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (2017).

As pesquisas trazem alguns efeitos observáveis no que se refere às relações entre as IES e as escolas que implantaram projetos

do Pibid, tais como: diminuio da evasao e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica; indissociabilidade teoria-prática; aproximao de universidades e escolas básicas; elevao da autoestima dos licenciandos; formao continuada para os coordenadores e os supervisores (professores das escolas da rede pública); e presena crescente de trabalhos dos bolsistas em eventos científicos.

Nos cursos de licenciatura, o Pibid tem promovido a valorizao da formao de professores e da educao básica como um tema nobre nas universidades, e aumentado o prestgio dos estudantes do Pibid na universidade e nas escolas da rede pública. Enfim, o Pibid é um programa que, no âmbito da universidade, realiza o tripé ensino-pesquisa-extensao.

Do ponto de vista das relaoes com as escolas de educao básica, compreendemos que o Pibid tende a propiciar o reconhecimento desse espao como um campo de produao/construo de conhecimento e, simultaneamente, de apropriao de conhecimento; de grande produao de materiais didáticos: jogos, vídeos, textos, livros, experiências, blogs, sites, abertura de laboratórios de ciências e informática; de presena de estudantes das escolas em olimpíadas científicas e outros; de formao continuada dos supervisores; e de abertura das escolas à comunidade.

Lembramos que o Pibid é ainda o único programa federal que oferece bolsas de estudos a todos os envolvidos em seu desenvolvimento e aplicao, englobando os estudantes e professores das licenciaturas, os professores das redes públicas e, também, os professores das IES para a coordenao do Programa. Esse aspecto é muito significativo, pois incentiva pecuniariamente os docentes e

futuros docentes, além de minimizar possíveis abandonos dos estudantes por questões financeiras, pois muitos deles são oriundos de famílias de baixa renda.

Outro fator mencionado nas pesquisas consiste na aproximação dos estudantes de licenciatura, de forma prática e reflexiva, da realidade escolar e dos profissionais de educação. Também há o favorecimento da formação da identidade docente e o fomento do diálogo entre os professores do ensino superior, os estudantes das licenciaturas e os professores das redes de ensino, o que cria um ambiente de integração e de aproximação da universidade e dos cursos de licenciatura à realidade escolar.

Compreendemos que um dos pilares do Pibid está relacionado às vivências dos licenciados no cotidiano escolar, uma experiência formativa que não se reduz à perpetuação do senso comum, mas é construído a partir da constante reflexão-ação-reflexão. O Pibid, portanto, tem sido um programa nas licenciaturas que se realiza sob a forma de estudo e prática na escola de educação básica.

De um modo geral, os cursos de licenciatura, na adoção do Pibid, realizam práticas capazes de gerar novas disposições e ampliar os capitais de futuros professores, por meio da organização de ambientes de estudo e práticas formadoras de disposições, predisposições, propensões ou inclinações que delineiam o *habitus* dos estudantes, futuros docentes da educação básica.

Diante desse cenário, a teoria bourdieusiana e seus constructos teóricos são operacionais quando se pretende perfurar o senso comum do cotidiano das instituições formadoras de professores e das estratégias que estas mobilizam, como o movimento de um programa nos moldes do Pibid. Além disso, podemos nos aproximar do

real e do ideal, que perpassam as questões das prticas nas institui-  
ções formadoras e no campo de atuao docente.

## RESULTADOS DE PESQUISAS COM O PIBID

*O habitus* produz prticas e representaes que esto disponveis para a classificao, que so objetiva-  
mente diferenciadas; mas elas s so imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o cdigo, os esquemas classificatrios necessrios para compreender-lhes o sentido social. (BOURDIEU, 2004b, p. 158).

Neste tpico trazemos alguns elementos que corroboram a nossa propositura de que a teoria bourdieusiana operacional para identificar o que contribui ou no na formao vivenciada no Pibid. Nesse sentido, inicialmente, problematizamos os resultados, de uma pesquisa coletiva concluda e, posteriormente, os achados de uma tese de doutoramento que orientamos no Programa de Pps-Graduao em Educao da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A pesquisa a que nos referimos foi intitulada: “Impactos do Pibid na Educao Bsica: histria de vida de professores ex-Pibidianos”, como eixo integrante da investigao: “Pesquisa, Polticas Educacionais e Formao: produao, projetos e aes da Educao e Psicologia”, que recebeu financiamento na chamada CNPq/MCTI no 25/2015 Cincias Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. A referida pesquisa investigou as polticas educacionais de formao, inicial e/ou continuada, por meio da anlise da produao, de programas,

projetos e ações em Educação e Psicologia em Mato Grosso do Sul, evidenciando articulações com a realidade social, cultural e educacional do estado.

Os objetivos da investigação foram o de compreender e analisar quais elementos diferenciam a prática docente de ex-pibidianos e se estes reconhecem que foram constituidores de seu *habitus* professoral, os hábitos adquiridos no programa e, conseqüentemente, a ampliação do capital cultural e escolar. Foi registrada, ainda, a percepção de professoras da educação básica (ex-pibidianas), por meio de suas histórias de vida e a vivência no Pibid. Por fim, buscou-se identificar nas narrativas das ex-pibidianas as práticas nos cursos de formação de professores que ampliaram o seu volume de capital cultural e se constituíram em disposições na formação do *habitus* professoral.

Para compor o grupo de ex-pibidianas dos cursos de graduação em Pedagogia de três instituições de ensino superior de Campo Grande (MS) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e UFMS –, solicitamos aos coordenadores de Pibid das referidas instituições que disponibilizassem suas listas de contatos de ex-pibidianos.

A partir dessas listas, enviamos cartas-convite aos egressos, que, ao aceitarem participar da pesquisa, foram contatados para que se combinasse os horários e locais para a gravação em áudio das entrevistas. Utilizamos como critérios para a participação: serem egressos do curso de Pedagogia das instituições supramencionadas, bem como estarem atuando efetivamente na docência na rede pública de ensino na educação infantil ou na primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Todos os protocolos foram adotados com o propósito de resguardar a dignidade da pessoa humana, tais como: assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), leitura das transcrições e concordância na divulgação das entrevistas, em trechos ou na íntegra. A todo o momento lembrávamos às participantes que poderiam prosseguir ou se retirar da pesquisa sem qualquer desconforto. Acreditamos que o tempo de participação no Pibid e o seu significado para a formação fez com que o grupo, formado somente por professores ex-pibidianos, aceitasse participar e deixasse um legado e estímulo a futuros participantes.

Para tanto, cada uma das instituições recebeu um número para identificação, de um a três. Em relação às professoras, por ser um grupo somente com integrantes do gênero feminino, optamos por atribuir-lhes nomes compostos. Todas as agentes foram chamadas de Maria com outro nome agregado, sem qualquer relação com o nome real da participante.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa supramencionada mobilizou uma técnica reconhecida no campo científico como história de vida. Para Lang (1996), há uma impossibilidade de obtenção de uma história de vida completa pelas incontáveis facetas que a envolvem e pelo próprio processo seletivo que se impõe no ato de rememorar, que em geral é imposto pelo narrador.

Para nós, trabalhar com a história de vida é se inserir no campo da história oral híbrida, que deve ser entendida como uma metodologia capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento. Quando uma pessoa

passa a relatar suas lembranças, transmite emoções e vivências que podem e devem ser partilhadas, transformando-as em experiência, para fugirem do esquecimento.

A história Oral, em função de sua utilidade pelo historiador, divide-se em dois ramos principais: a *História Oral Híbrida* e a *História Oral Pura*. No primeiro caso trata-se da conjunção da coleta de depoimentos combinada com outras fontes. Nesta situação, a História Oral cumpre um papel, digamos, complementar. [...] A história Oral Pura cuida apenas de testemunhos e obedece à valorização única do que foi dito. (MEIHY, 1996, p. 60, grifo nosso).

Pierre Bourdieu teceu críticas às histórias de vida, argumento que encontra ancoragem em seu célebre artigo “A ilusão biográfica” (BORDIEU, 1998a). Pelos limites deste texto, não vamos nos aprofundar em uma defesa das ideias do autor, mas nos posicionarmos sobre como Bourdieu trouxe uma chave de interpretação para que perfurássemos as linearidades e continuidades aparentes da memória, pois afinal não há na história unidade, estabilidade e linearidade como quer supor o narrador.

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo [...]. (BOURDIEU, 1998b, p. 190).

Assim, ao trabalharmos com registros da memória,

[...] devemos precaver-nos contra a criação da *ilusão biográfica*, situando claramente os agentes sociais em seu grupo social, procurando narrar e delinear claramente a construção diacrônica da *trajetória* dos grupos nos diversos campos. Esta é a ideia central para o entendimento da proposta bourdieusiana de análise dos campos. (MONTAGNER, 2007, p. 253, grifo do autor).

Concordamos com Montagner (2007) de que cabe ao pesquisador adentrar o campo das forças políticas, econômicas e ideológicas no qual se situa o agente narrador.

Os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade [...]: esta construção é realizada *a posteriori* pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa. (MONTAGNER, 2007, p. 251-2).

Esclarecemos também a compreensão da diferença entre história de vida e depoimento, que se trata de uma questão de forma específica no agir do pesquisador ao utilizar cada uma dessas técnicas durante o diálogo com o informante. Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador. A entrevista pode se esgotar num só encontro; os depoimentos podem ser curtos, residindo aqui uma de suas grandes diferenças com relação às histórias de vida. Toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos (QUEIROZ, 1988). Podemos afirmar, nessa perspectiva, que o conjunto de depoimentos colhidos conta histórias da formação de professoras que passaram por desafios, rompimentos e ressignificações

em suas vidas, novos sentimentos que permitem perceber, por meio da interpretação das experiências lembradas, que o *habitus* e a ampliação dos capitais estão impregnados pelos conteúdos dos projetos do Pibid dos quais participaram na formação inicial.

Em nossa pesquisa, ao olhar para a trajetória de professoras ex-pibidianas percebemos a influência do *habitus* familiar durante a formação escolar. Quanto à “herança cultural” transmitida pela família, trata-se de um

[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2002, p. 42).

Como podemos identificar no trecho a seguir:

*Minha família sempre me apoiou em meu percurso escolar, sempre preocupados com meu desenvolvimento. Eles me estimulavam a estudar e propiciavam condições de ensino. Os momentos mais marcantes na minha vida escolar foram momentos de comemoração, onde toda minha família ia para dentro da escola. (Maria Fernanda [Projeto da Pedagogia – Universidade 2], 2017, informação verbal).*

No que se refere ao projeto do Pibid, a primeira e mais significativa memória das professoras diz respeito a uma experiência que agregou na formação para além daquilo que é ordinário no currículo do curso de graduação, como as práticas de ensino e estágio. Participar de um projeto como esse é já vivenciar a docência e compor as disposições do *habitus*.

*Sim, o Pibid acrescentou, mudou algumas percepções que eu tinha. Por tudo que eu vivi dentro da escola, por todo esse cotidiano, e você vê que a docência não é somente estar ali na frente do aluno, ela está*

*cercada de outras tantas coisas que envolvem você estar com seu material pronto. Envolve a bagagem do professor, envolve a formação desse professor, envolve a escola, envolve os estudos que essa escola tem, os coordenadores. Isso é uma orquestra, envolve os alunos, porque não adianta, a sua aula preparada não é aula dada. Isso faz você ter uma maior noção e aprender a lidar também com as frustrações que a docência traz. (Maria Clara [Projeto da Pedagogia – Universidade 1], 2017, informação verbal).*

*É, é isso que eu estava pensando. Eu me senti melhor preparada por conta do contexto escolar, como que é a organização assim de intervalo, planejamento, PL. Isso eu tive noção só no Pibid, assim. No estágio não, porque a gente chegava, a professora cedia a aula, a gente fazia o estágio e ia embora. E não é assim, no dia a dia. (Maria Lúcia [Projeto da Pedagogia – Universidade 1], 2017, informação verbal).*

*Quando eu fui fazer Pedagogia, até antes do Pibid, ainda tinha uma visão romantizada da escola. Porque o estágio é muito rápido e, para algumas professoras, a gente sabe que esse olhar do outro incomoda. Depois que a gente entrou no Pibid, a gente falava para os colegas que queriam fazer mas não dava, porque precisavam trabalhar, a gente falava dessa diferença. Porque no Pibid, você estava ali semanalmente. No projeto que eu participei, eu estava semanalmente na escola. Duas vezes. Eu ia duas vezes na semana durante o ano todo. Diferente da carga horária de um estágio. Eu entrei no Pibid e percebi que não era bem assim. Mas, o que me chocou mais foi poder vivenciar essa parte da burocracia da escola. (Maria Lenice [Projeto da Pedagogia – Universidade 3], 2017, informação verbal).*

*Depois do Pibid, em relação a mudar minha concepção de escola... Eu acho que quando a gente é aluno a gente não vê que tudo na escola possui uma intencionalidade, você começa a enxergar o outro lado, então, foi desconstruído muita coisa, contribuiu muito. Eu tinha aquela visão de escola de “professora Helena do Carrossel”, de que tudo era mil maravilhas, que você iria entrar, dar aula... (Maria Luísa [Projeto da Pedagogia – Universidade 3, informação verbal]).*

Nas narrativas das professoras apreendemos que o Pibid trouxe uma percepção maior da dinâmica da sala de aula e proporcionou o contato com a rotina das escolas, preparando melhor para a profissão. As professoras Maria Lúcia (Projeto da Pedagogia – Universidade 1) e Maria Lenice (Projeto da Pedagogia – Universidade 3) acrescentam a comparação do Pibid com o estágio supervisionado obrigatório e explicitaram uma melhor aprendizagem no Programa.

Esse confronto entre estágio e ações no Pibid também foi observado por Darroz e Wannmacher (2015), que buscaram identificar indícios da ocorrência da aprendizagem docente nos licenciandos de Física participantes do Pibid. Para os autores, “[...] as ações práticas no ambiente escolar, como o estágio supervisionado, quase sempre ocorrem de forma fragmentada no fim do curso”. (DARROZ; WANNMACHER, 2015, p. 729).

A comparação entre o estágio supervisionado e as ações dos pibidianos marca a noção de campo. Para Bourdieu (2002, p. 209) o campo são os espaços sociais em que um “bem” é produzido, consumido e classificado: “[...] a luta permanente no interior do campo é o motor do campo”.

A estrutura do campo é um *estado* da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Esta estrutura, que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão

da estrutura da distribuição do capital específico.  
(BOURDIEU, 2004b, p. 120-121, grifo do autor).

Por conseguinte, o que podemos observar na narrativa da professora Maria Lenice (Projeto da Pedagogia – Universidade 3) também é perceptível na entrevista da professora Maria Fernanda (Projeto da Pedagogia – Universidade 2), que considera, após participar por três anos e meio do Pibid, que este contribuiu para a sua formação, desmistificando sua “visão romântica da escola”:

*Talvez se tivesse essa visão só após me formar, ou nos últimos semestres que estágiei, eu poderia até desistir do curso [...]. Se eu não tivesse participado do Pibid na minha formação inicial, eu não seria a profissional que sou hoje, aprendi muito no programa, e muitas coisas aprendidas me fizeram refletir minha prática, o que me fez crescer como pessoa e como profissional.* (Maria Fernanda [Projeto da Pedagogia – Universidade 2], 2017, informação verbal).

É possível considerar que essa inserção no campo escolar ainda no seu processo de formação foi um diferencial na vida pessoal e profissional das entrevistadas, pois possibilitou o enfrentamento de alguns desafios da profissão. Silva (2005) corrobora essa ideia quando afirma que é possível derivar que no período de formação o professor tem sua vivência basicamente como estudante, faltando-lhe ainda um domínio dos saberes necessários ao fazer docente, por mais que algumas concepções da prática lhes sejam passadas/ ensinadas. Portanto, ao ir à escola assumindo a função de ensinar, ele acaba se vendo na situação de “estrangeiro”, apesar de se encontrar num ambiente familiar. Esse período de formação constitui-se numa fase relativamente curta para passar de “aprendiz a professor”.

Outro aspecto relevante apontado diz respeito à ampliação do capital cultural e acadêmico possibilitado pelas discussões e estudos realizados semanalmente pela coordenação do Programa. Entre os agentes da pesquisa, apenas os egressos da Universidade 1 afirmaram que a quantidade de reuniões era pouca e que a falta de contatos semanais prejudicou o desempenho das atividades na escola. Quanto às universidades em que ocorriam essas reuniões, é perceptível nas narrativas uma estreita ligação entre as ex-pibidianas e os gestores do projeto, o que se constitui em outro aspecto positivo:

*A reunião era semanal, nela discutíamos e abordávamos pontos importantes para o nosso fazer pedagógico na escola, lá resolvíamos impasses que talvez passariam batidos se não houvessem discussões pontuais [...], mas não ficávamos só nas reuniões, nós discutíamos estratégias de levar nossos conhecimentos para dentro da escola, e mudar um pouco da cultura enraizada que já existia na escola. Fazíamos eventos com o tema brincar, proporcionávamos momentos lúdicos de aprendizagem e confeccionávamos jogos para serem utilizados com as crianças. (Maria Fernanda [Projeto da Pedagogia – Universidade 2], 2017, informação verbal).*

*No projeto que eu participei, nós tínhamos dois momentos dentro da escola: uma vez com a professora, observando e auxiliando; outro dia voltado para os ateliês, que eram com atividades que a gente pesquisava e levava para aquelas crianças. E um dia na semana aconteciam os nossos encontros. Neles, a gente discutia o texto estabelecido para aquele encontro e compartilhava as experiências. Todos! E também tinha o relatório mensal, que era o que aconteceu, o que de mais relevante teve naquele período que você achava válido compartilhar e registrar de maneira escrita. E sempre, também, eram levados em consideração esses relatórios. Até que o meu TCC surgiu de um relatório. (Maria Lenice, [Projeto da Pedagogia – Universidade 3], 2017, informação verbal).*

Outro ponto apontado pelas professoras ex-pibidianas é o gosto adquirido pela leitura e pela pesquisa. O primeiro foi ampliado durante a formação e a participação no projeto e o segundo pelo reconhecimento da importância da pesquisa, tanto acadêmica quanto da própria prática para o desenvolvimento de um fazer pedagógico diferenciado e não reprodutivista:

*Sim, antes de entrar no Programa eu não sabia nem como pesquisar um artigo, depois que entrei no Pibid já publiquei vários artigos, e na elaboração dos mesmos, estudei e pesquisei muita coisa bacana [...]. Atualmente faço pós-graduação na área de alfabetização e letramento. Acredito que sempre temos algo a aprender, não podemos parar de estudar nunca. (Maria Fernanda [Projeto da Pedagogia – Universidade 2], 2017, informação verbal).*

*O exercício que o Pibid proporcionou de refletir, de conversar, de compartilhar, de não ter medo de falar “Não sei, como que você faz?”, de me expor, é o que é o diferencial. Diferente daqueles que eu acho que não passaram por esse processo. E isso eu exercitei nos três anos do Pibid [...]. Então eu acho que é esse o diferencial, que é esse espaço que a gente não tem na escola. Na escola é só competição entre os professores, não tem os pares. (Maria Lenice [Projeto da Pedagogia – Universidade 3], 2017, informação verbal).*

Compreendemos, pelos estudos de Silva (2003, 2005) e pelas próprias narrativas das professoras ex-pibidianas, que o *habitus* professoral só se efetiva na prática. “Ele é um conhecimento adquirido, é também um *haver*, um capital. O *habitus*, a *hexis* indica a disposição incorporada. É a superação do objetivismo e do subjetivismo” (BOURDIEU, 2000, p. 61). Dessa forma, entendemos que, no decorrer da prática docente, os *habitus* incorporados durante a vivência nos mais diferenciados grupos e contextos sociais vão sendo exteriorizados, inclusive aquele denominado de *habitus* professoral, internalizado no período de escolarização inicial e de formação.

É importante ressaltar que cada universidade apresenta um projeto institucional e tem uma relativa autonomia em sua execução, considerando-se a dinâmica própria do Programa. São, assim, elementos presentes em todos tanto o coordenador de área – um professor da IES que esteja vinculado à licenciatura –, quanto o professor supervisor, que deve atuar na escola de educação básica e receber os pibidianos, e que em alguns subprojetos pode ser o coordenador pedagógico ou diretor-adjunto e em outros o próprio professor da disciplina ou turma em que os pibidianos farão o estágio. A dinâmica das reuniões, com o professor supervisor ou com o coordenador de área, no entanto, diferencia-se de IES para IES, mesmo nos subprojetos da mesma instituição.

Na Universidade 3, percebemos que na dinâmica das reuniões de discussões com a coordenação houve bom aproveitamento dos universitários, no sentido de ampliação do volume de capital cultural relacionado ao conhecimento sobre a profissão para a qual estavam se formando:

*Nós sempre tínhamos um texto para ser lido antes da reunião, que era enviado por e-mail, e fazíamos relatórios das nossas aulas, das observações e dos ateliês, e discutíamos o texto diante de tudo aquilo que nós apresentávamos nos relatórios. E, às vezes, só aquele texto não era suficiente, e procurávamos mais textos para poder compreender aquilo que tinha acontecido, o que poderia ser feito, quais as providências que poderiam ser tomadas caso aquilo se repetisse, se houvesse algum imprevisto, ou então, sobre os avanços, qual seria a próxima ação para que aquele avanço continuasse. Foi por meio do Pibid que nós passamos a ler textos que fizeram muito sentido. (Maria Cristina [Projeto de Pedagogia – Universidade 3], 2017, informação verbal).*

Ao compor o trabalho com as narrativas, a história de vida se mostra, segundo Pollak (1992, p. 211), “[...] um instrumento

privilegiado para avaliar os momentos de mudança, os momentos de transformao”, tal como na Universidade 3, quando o Pibid se mostrou formador e contribuiu na constituico de práticas de alfabetizao diferenciadas:

*Na disciplina de alfabetizao eu vi de tudo, todos os métodos de alfabetizao então ficam aquela coisa muito ampla, que não te d uma dimensão de, diante de tudo isso, o que fazer. Foi no Pibid que as peças se encaixaram, que consegui associar a aprendizagem de como a criança pensa com as práticas que poderiam ser mais eficazes na alfabetizao. (Maria Cristina [Projeto de Pedagogia – Universidade 3], 2017, informao verbal).*

*Eu acho que o Pibid foi um divisor de águas, não são profissionalmente, mas como pessoa mesmo. Eu vejo o Pibid como uma via de crescimento muito grande na minha vida, como pessoa, como profissional. Eu acho que o Pibid me deu um olhar mais sensvel para as coisas, não sei se pelo projeto, ou por quem coordenava o projeto, mas não vejo como eu poderia ser o que eu sou hoje, fazer o que eu faço hoje, sem ter passado pelo Pibid. (Maria Luísa [Projeto de Pedagogia – Universidade 3], 2017, informao verbal).*

A professora Maria Lenine narrou que são ingressou no curso de Pedagogia mais de dez anos após a conclusão do ensino médio. Sua mãe havia feito o curso de magistério, mas assim que começou a lecionar, embora já trabalhasse em escola no setor administrativo, desistiu e chegou a proibir que a filha fizesse o magistério. Sobre o Pibid, a professora relata:

*O que me chocou mais foi poder vivenciar essa parte da burocracia da escola. Foi então que começou a virar aquela angústia, e eu pensei “Será que era disso que a minha mãe estava falando naquela época?”. Porque, assim, você pode ter toda a boa vontade do mundo, você pode querer “fazer e acontecer”, mas tem muitos entraves. Então, o que eu acho que fez a diferença? Eu pude perceber isso, esses entraves, sem*

*deixar desbotar a minha vontade de estar dentro da escola. Porque o Pibid me proporcionou uma fundamentação, um caminho. É como a professora falava: “É difícil, mas não é impossível. Não deu certo aqui, vou buscar referências que possam me conduzir a outras estratégias”. Se eu não tivesse entrado no Pibid, não sei se não iria repetir a história da minha mãe. De, mesmo gostando... (Maria Lenine [Projeto de Pedagogia – Universidade 3], 2017, informação verbal).*

Ou seja,

[...] o *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo. (BOURDIEU, 1990, p. 42).

Quanto maior o conhecimento e percepção do agente sobre as especificidades daquele campo, mais oportunidades terá de atuar de forma autônoma e ativa, contribuindo para formar profissionais e não somente executores ou técnicos, que não questionam acerca das intencionalidades ou da teoria que embasa as práticas encontradas comumente nas escolas públicas.

Quando analisamos as narrativas, e embora tenhamos identificado em alguns contextos problemas na organização e execução do Programa, somos de parecer que o Pibid agrega tensões no campo, na envergadura de uma política pública, para contribuir no movimento do *habitus* e na ampliação do capital cultural dos licenciandos. A compreensão do movimento do *habitus* é algo corroborado por Brandão (2010), ao abordar sobre as possibilidades que o *habitus* tem de ser modificável:

Assim, as possibilidades de transformação dos *habitus* podem ser pensadas (i) a partir da movimentação e das lutas travadas dentro de um campo e (ii) pela circulação entre diferentes campos sociais. Além disso, a transformação do *habitus* pode ocorrer também por um trabalho de análise reflexiva (portanto racional) sobre as próprias disposições como assinalou Bourdieu e Wacquant (1992). (BRANDÃO, 2010, p. 5).

Na pesquisa de Sousa (2018), sua tese de doutorado, também há aproximações entre os conceitos bourdieusianos e o campo de práticas pibidianas. A autora focalizou os efeitos do Pibid no panorama nacional e sul-mato-grossense, por meio da apresentação e análise de duas pesquisas nacionais e de dados relativos a Mato Grosso do Sul, além de relatórios, memoriais e entrevistas narrativas com dez egressos do Pibid, estudantes de Pedagogia da UEMS e atuantes em escolas públicas de Campo Grande (MS), a fim de compreender em suas trajetórias de vida e formação elementos que apontassem para contribuições na movimentação do *habitus* e na ampliação dos capitais.

Concluiu a referida autora que o Pibid está inserido no curso de Pedagogia da UEMS e que dele faz parte. O Programa em si, sem o respaldo da formação do currículo (práticas disciplinares) não poderia ser viabilizado. No entanto, sem pretender separar o que é próprio da Pedagogia e o que é próprio do Pibid, Sousa (2018) ratifica que os universitários que participaram do Programa tiveram um diferencial em sua formação, ou seja, o Pibid foi um elemento potencializador das aprendizagens no curso, o que pode levar à reflexão sobre quais lacunas no currículo de Pedagogia levaram à necessidade de se elaborar e implantar uma política dessa natureza.

Apesar de terem em comum as trajetórias de origem popular, a escolha do curso de Pedagogia e a participação no Pibid, cada agente constituiu um tipo diferente de *habitus* e ampliou de forma diversa seu capital cultural. Para a maioria, porém, a forma com que passaram a perceber a escola, o campo educacional e, mais especificamente, as questões relacionadas à alfabetização, sofreu modificações importantes, a ponto de constituírem um diferencial como professores alfabetizadores, que, mesmo iniciantes, têm alcançado uma posição de prestígio na instituição, por serem considerados bem preparados e por empreenderem práticas que se mostram inovadoras e eficazes. (SOUSA, 2018, p. 232).

O reconhecimento do capital escolar obtido se converte num tipo de título escolar, uma certidão de competência que confere ao seu portador um valor convencional, ou seja, um capital simbólico universalmente reconhecido: “[...] os títulos escolares representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento”. (BOURDIEU, 2004b, p. 163). O reconhecimento conferido pelo título escolar tem como um dos seus efeitos transmitir marcas e classificações escolares, associando o sistema oficial de diplomas às qualidades educacionais dos agentes.

Em suma, podemos compreender que as pessoas estão situadas em um espaço social e que, a partir da posição que elas ocupam nesse espaço, pode-se compreender a lógica de suas práticas e, com isso, determinar como elas vão classificar e se classificar e, ainda, como vão se pensar enquanto membro de uma classe (BOURDIEU, 1990, p. 96). Para egressos do Pibid, hoje na condição de professores iniciantes, a participação no Programa não apenas ampliou o volume de capital cultural, como também possibilitou obter o capital social,

que funciona pelo reconhecimento do outro. O capital social representa as possibilidades de como os agentes inseridos em uma rede de relações sociais podem tirar proveito de se beneficiar de sua posição. Na prática, isto acontece quando um egresso do Pibid é reconhecido por ter um diferencial na formação e, conseqüentemente, tem a possibilidade de ocupar uma posição melhor no campo profissional.

## À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, ao realizar as pesquisas com o foco no Pibid, que esse Programa demanda uma continuação, visto que pode nos ajudar a fugir das armadilhas do “retorno provável”, quando apenas se está em busca de empregabilidade e não há uma real identificação com o modo de ser e estar professor.

Consideramos que a relação entre qualidade teórica, cultural e formação de professores, assim como a influência do capital cultural na produção do *habitus* professoral têm perspectivas de êxito na formação inicial, “[...] período que deve constituir a base da preparação do professor, prévia ao exercício da actividade docente” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 40) e profissional.

Sabemos que o processo de formação inicial toma como alicerce o conhecimento profissional e concordamos que não é tarefa fácil defini-lo, uma vez que ele

[...] tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. (NÓVOA, 2007, p. 27).

A qualidade da formação de professores não é apenas fruto de uma escolha individual. Deve ser também referenciada por uma política macro e de concretude institucional, que apoie o estudante na ampliação do capital cultural inicial com que ele chega aos cursos de formação de professores.

É notório que o desprestígio dos cursos de formação de professores está associado à própria desvalorização do magistério como profissão. Grande parte dos estudantes das licenciaturas origina-se das classes menos favorecidas e depara-se com dificuldades para permanecer em cursos de tempo integral.

Para as instituições, são muitas as fissuras que se abrem, constituindo em fortes indicadores para evasão, quais sejam: a) precariedade financeira dos estudantes, na sua maioria já oriundos de ensino noturno, e com pouca disponibilidade para a dedicação exclusiva aos estudos; b) problemas relacionados ao domínio de leitura e escrita, entre outros.

Essa constatação nos permite pensar que, na formação inicial de professores, os estudantes precisam de bolsas de auxílio financeiro para que se dediquem aos estudos e às práticas nas instituições educativas.

As bolsas como as do Pibid têm sido requeridas como uma estratégia para permanência no curso de licenciatura, isto é, implicam ações efetivas do Estado, e o Pibid pode ser considerado uma dessas ações com potencial para contribuir para a modificação, em longo prazo, dessa situação no país.

De modo geral, observamos nas instituições que investigamos que algumas estratégias de superação são acionadas nos currículos dos cursos de graduação, quais sejam:

- Organização de ambientes de estudo com práticas formadoras de disposições, predisposições, propensões ou inclinações que delineiam o *habitus* dos universitários.
- Atividades culturais e sociais: viagens de estudos, visitas a museus, participações em fóruns nacionais e internacionais, leitura e produção escrita, entre outras.
- Práticas capazes de gerar novas disposições e ampliar os capitais (cultural, escolar e social) de futuros professores.

Mais especificamente, observamos que as narrativas das ex-pibidianas da Universidade 1 apontaram que foram poucas as colaborações, como no caso de reuniões semanais para a ampliação de capitais que pudessem contribuir na formação do *habitus* professoral, pois quase não houve encontros, leituras dirigidas e acompanhamento na prática do Pibid. Foi relatado que a falta de organização e direcionamento da coordenação na Universidade 1 não propiciou a execução do que foi proposto no início, acompanhar a alfabetização da criança do primeiro ao quinto ano.

Na Universidade 2, houve o relato de que a participação no projeto do Pibid contribuiu para a formação, desmistificando a “visão romântica da escola”. Já para as ex-pibidianas da Universidade 3, o Pibid se mostrou formador e contribuiu na constituição de práticas de alfabetização diferenciadas.

Cabe ressaltar que cada universidade apresenta um projeto institucional e tem uma relativa autonomia em sua execução, considerando-se a dinâmica própria do Programa. A dinâmica das

reuniões com o professor supervisor ou com o coordenador de área diferencia-se de IES para IES, e mesmo nos subprojetos de uma mesma instituição.

Enfim, é possível considerar que a inserção no campo escolar ainda no seu processo de formação foi um diferencial na vida pessoal e profissional das ex-pibidianas entrevistadas, pois possibilitou o enfrentamento de alguns desafios da profissão.

Os resultados sinalizaram a percepção dos agentes quanto à potencialidade do Pibid em influenciar, em sua formação inicial e prática pedagógica na educação básica, a ampliação de volume de capitais e a constituição de um *habitus* professoral.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1998b.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998a. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 693-732.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 2004a. p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).

BOURDIEU, Pierre. *O poder simblico*. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (Memória e Sociedade).

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria no 96, de 18 de julho de 2013. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 140, p. 11, 23 jul. 2013.

BRASIL. Portaria Normativa no 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 239, p. 39, 13 dez. 2007.

DARROZ, Luiz Marcelo; WANNMACHER, Clóvis Milton Duval. Aprendizagem docente no âmbito do Pibid/Física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. *Ensaio*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 727-748, set./dez. 2015.

GONÇALVES, Nadia; GONÇALVES, Sandro. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras*. 2017. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em: 5 jun. 2017.

LANG, Alice Beatriz da Silva. Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. *Cadernos CERU*, São Paulo, ano 28, n. 11, p. 123-134, 1996.

MEIHY, José Carlos. *Manual de história oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, p. 240-264, jun. 2007.

NÓVOA, António. *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes Pessoa (org.). *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Cànone Editorial, 2013. p. 15-30.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro. v. 5, n. 10, p.200-212, 1992.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moares von (org.). *Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

SETTON, Maria da Graça. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, ago. 2002.

SETTON, Maria da Graça. Processos de socializao, prticas de cultura e legitimidade cultural. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 19-35, 2010.

SILVA, Marilda da. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidncia do habitus professoral e da natureza prtica da didtica*. Bauru: EDUSC, 2003.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educao*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, ago. 2005.

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da. *Colgio Militar de Campo Grande-MS: tecendo os fios do habitus professoral*. 2011. 172 f. Dissertao (Mestrado em Educao) – Centro de Cincias Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

SOUSA, Sandra Novais. *Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento*. 2018. 266 f. Tese (Doutorado em Educao) – Faculdade de Educao, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

WACQUANT, Loïq. O legado social de Pierre Bourdieu: duas dimenses e uma nota pessoal. *Revista de Sociologia e Poltica*, Curitiba, v. 19, p. 95-110, nov. 2002.

# FORMAÇÃO CONTINUADA NO PIBID

Hilderlândia Penha Machado Santos  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa desenvolvida em 2017 no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 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 dos professores supervisores ocorre no espaço do Pibid e de que modo tais experiências contribuem para formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada. Desta forma, foi de interesse deste estudo pensar e compreender a formação continuada dos docentes em exercício, focalizando especificamente a formação de cinco professoras supervisoras<sup>1</sup> do Pibid. Para isto, partimos de

---

<sup>1</sup> Professoras bolsistas de supervisão no Pibid, no subprojeto vinculado ao curso de Letras e Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias XVI da UNEB, campus Irecê, entre os anos de 2010 e 2017.

uma compreensão mais abrangente sobre formao a partir da teoria tripolar da formao desenvolvida por Pineau (1988).

O autor articula os conceitos de autoformao, heteroformao e ecoformao. A autoformao é definida “[...] como a apropriao por cada um do seu próprio poder de formao, aplicando-o a si mesmo”. (PINEAU, 1988, p. 65). Assim, os formadores tomam nas mãos a responsabilidade, a autoria na conduo de sua própria formao. A autoformao é um dos polos da formao e institui a distino deste paradigma de formao relativamente ao paradigma considerado mais tradicional, baseado predominantemente na heteroformao, em que o formando é sempre objeto e não sujeito da formao.

A partir de Pineau (2004), entendemos que a autoformao envolve a experiência do sujeito consigo, com os outros e com as coisas. Deste modo, a autoformao corresponde a uma dupla apropriao do poder da formao – tomar em mãos esse poder, tornar-se sujeito dele, mas também aplicá-lo a si mesmo, ou seja, tornar-se objeto de formao para si mesmo. A heteroformao está relacionada com a autoformao e diz respeito às aprendizagens adquiridas nas relaoes, nos diálogos com os outros. A ecoformao também está relacionada com a autoformao porque é a formao através dos espaços. Assim, a autoformao da pessoa é entendida como a construço de um sistema de relaoes pessoais com diferentes espaços, que cria um meio pessoal, uma estrutura particular eu/mundo ou uma unidade individual meio/ambiente.

Em nossa proposta de pesquisa-formao, entendemos que as professoras supervisoras do Pibid estão num processo de autoformao, ao tornarem-se protagonistas e vivenciarem um processo

de formação para si, ao mesmo tempo em que estão dialogando e se relacionando com o outro e a partir do outro (alunos, professor coordenador etc.) através dos espaços (escola, universidade). Essa 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 a autoformação envolve a experiência do sujeito consigo, com os outros e com as coisas. Nesse processo, um conceito bem relacionado com a proposta da teoria tripolar da formação de Pineau é o de recordações-referências de Josso (2004, p. 40) quando defende que as recordações-referências

[...] são simbólicas do 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 emoções.

Com base nesse entendimento, buscando compreender como a formação das professoras supervisoras ocorre no espaço do Pibid e de que modo essas experiências contribuem para a formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada, apresentaremos algumas discussões surgidas durante as entrevistas, as oficinas e na análise das narrativas produzidas a partir dos memoriais 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. Tambem se considera a relacao entre os dois espacos, a escola e a universidade, apresentando as dimensoes formativas originadas dessa relacao.

Partindo desta perspectiva, este estudo se baseou na abordagem (auto)biografica, utilizando-se da pesquisa-formacao como proposta de desenvolvimento do trabalho com os professores. Segundo Braganca (2009),

[...] a pesquisa-formacao tem sua matriz na pesquisa-acao, ja que busca um efetivo envolvimento dos pesquisadores no movimento de transformacao individual e coletiva, trazendo uma variedade de atividades no campo da disciplina de base do pesquisador, no campo empirico, bem como do ponto de vista da possibilidade de transformacao social. [...] destaca como caracteristica dessa proposta metodologica o sentido de "experiencia" – a pesquisa-acao e a pesquisa-formacao geram uma experiencia que apresenta uma natureza especifica. (BRAGANCA, 2009, p. 42).

O postulado da pesquisa-formacao e, pois, o de que a intensidade da experiencia pode produzir o entendimento do processo que nao pode ser ensinado. E no movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha do processo de investigacao que o conhecimento e produzido e, assim, a pesquisa-formacao assenta-se sob uma experiencia existencial que produz autoconhecimento nos sujeitos envolvidos. Em um contexto de interacao efetivamente humana, o desenvolvimento do trabalho de investigacao, nessa abordagem, produz um movimento de formacao, de autodesenvolvimento para o investigador e para os que participam como colaboradores da pesquisa.

## AUTOFORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS

Para iniciar o processo de construção das narrativas, começamos as oficinas<sup>2</sup> com a leitura da entrevista transcrita. A primeira recordação-referência das professoras parte da importância do papel da família na escolha da profissão. As cinco professoras reconhecem terem recebido o incentivo de suas respectivas famílias na escolha da docência, principalmente por parte da mãe. A figura da mãe professora, da mãe que não pôde estudar e que por isso gostaria 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 a de Dora<sup>3</sup>. Todas ouviram atentamente e fizeram anotações. A discussão foi se constituindo primeiro por falas individuais de identificação com a história de vida da professora. Lindoya (2017, informação verbal) afirmou que, ainda criança, acompanhava os irmãos (professores leigos) quando iam trabalhar nas comunidades rurais, e que 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 e refletindo acerca do processo. Capitu destaca que foi ao substituir a mãe professora quando tinha apenas 13 anos que tomou gosto pela profissão, conforme excerto da entrevista narrativa a seguir:

---

<sup>2</sup> Diferentemente de um modelo mais engessado e baseado na mera transmissão de informações, o sentido do termo “oficina” neste estudo partiu 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.

<sup>3</sup> Os nomes das colaboradoras são fictícios para preservar suas identidades.

*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, até, que corrigir provas, ainda seja, hoje, um prazer. [Quando eu tinha] 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 foi 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 dos alunos e falar, falar, escutar, fazer, produzir conhecimento. E assim foi! [...] Percebo, assim, que meu trabalho em sala de aula bebe desta fonte. (CAPITU, 2016, informação verbal).*

A recordação da professora traz de modo afetivo a escolha da profissão, através da lembrança de ter substituído 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” (Capitu, 2016, informação verbal). Nessa 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), quando afirma que o “ser aprende referenciado afetivamente”, percebemos que as professoras foram revelando que outras referências em sua trajetória escolar foram marcadas pela afetividade, seja de forma positiva ou negativa:

*Na sexta série tive uma professora [cuja lembrança] 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, 2016, informação verbal).*

Para Capitu, a experiência vivida demarca o desejo de mudança de postura nos rituais pedagógicos, ao querer “não ser igual” e “ter outra postura” em relação àquela da professora, não querendo “ser como ela”. Dessa forma, Capitu usa uma referência do passado que a constitui no presente.

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

Nas duas primeiras oficinas as professoras destacaram percursos educativos, evocaram figuras marcantes, etapas e 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 encontrando, os desafios que vamos encontrando e superado. Tudo isso te forma.* (Ana, 2017, informação verbal).

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 aprendizagem pessoal e profissional, constituindo, portanto, um processo interno, mas em diálogo com os outros. Assim, as professoras foram se dando conta do tanto que já tinham aprendido e de como os acontecimentos em suas vidas pessoal e profissional tinham sido importantes para a construção de si mesmas e das professoras que se tornaram. Ademais, constataram que a formação ocorre na afetividade, nas relações familiares, no cotidiano da escola, na relação com os alunos e com outros colegas professores, de modo que a formação continuada ocorre ao longo da vida em vários lugares, e não apenas nos programas institucionais. Nesse sentido, era preciso pensar a formação também na relação com o outro.

## HETEROFORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM O OUTRO

Para Pineau (1988) a heteroformação está relacionada com a autoformação e diz respeito às aprendizagens adquiridas nas relações, no diálogo com os outros. Essa dimensão da formação engloba

a noção de que a experiência com o outro é também formadora. Com esta perspectiva em foco, continuamos a elaboração da investigação/formação nas oficinas reflexivas seguintes.

Ao trabalharmos o objetivo de identificar propostas de formação que emergem a partir das experiências, no espaço do Pibid, encontramos certa resistência das professoras, pois nem todas professoras conseguiam identificar o espaço do Pibid como uma possibilidade de formação continuada. Dora e Capitu (2017, informação verbal) chegaram a nos sugerir que a pesquisa deveria ser feita com os estudantes da licenciatura, “porque eles teriam mais o que contar”. Mas as outras três professoras perceberam que havia uma experiência de formação para elas no espaço do Pibid, “embora essa experiência não seja facilmente percebida”, conforme afirmou Nide (2017, informação verbal). Questionamos: o que é então, experiência? Silêncio raro no grupo, olhares se procuraram e mais silêncio. A primeira a apresentar seu entendimento foi Lindoya (2017, informação verbal), 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, afirmou 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, 2017, informação verbal).*

Em seguida, Dora, uma boa ouvinte, complementou o pensamento da colega: “É porque eu já vivenciei, já passei por aquele processo, então, eu tenho experiênciã naquilo” (2017, informação verbal). A discussã foi alimentada com a intervençã de Capitu, que afirmou: “*Experiênciã é você estar, no seu dia a dia, em sua sala de aula, revendo a sua prãtica, fazendo uma reflexã se estã certo ou nã, porque você tem que fazer o seu trabalho*” (2017, informaçã verbal). Ela complementou o pensamento, dizendo:

*Eu vejo a experiênciã como uma situaçã bem abstrata, mas você realmente a sente. É viver de verdade, porque se você tem uma experiênciã e você passa superficialmente por aquela coisa que você estã vivendo, nã se torna uma experiênciã, torna-se uma passagem ali [...]. Mas, quando você realmente se envolve, você tem sentimento envolvido naquilo, tem toda uma dedicaçã, aí se torna uma experiênciã, porque, mesmo sendo uma situaçã negativa, você diz: valeu à pena! (Capitu, 2017, informaçã verbal).*

Sobre o que entendem como experiênciã, as professoras consideraram sua prãpria experiênciã como lócus de construçã dessa concepçã. As narrativas mostraram que as docentes compreendem o conceito a partir das suas prãprias vivênciãs, leituras e reflexões.

As concepções apresentadas pelas professoras dialogam com Larrosa Bondía (2016, p. 67) quando afirma que o “[...] saber da experiênciã é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal”. Percebemos também que as professoras apresentam uma compreensã da experiênciã como sinônimo de prãtica, conforme demonstram as narrativas apresentadas. Para problematizar essas duas visões, a de prãtica e a de experiênciã, provocamos lançãdo uma segunda questão sobre a relação entre prãtica e experiênciã.

A discussão tomou um novo fôlego e as narrativas continuaram. Ana, confiante, disse:

*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, 2017, informação verbal).*

Dora, concordando com Ana (2017, informação verbal), sintetizou:

*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.*

Assim, o entendimento sobre experiência das professoras dialoga mais uma vez com a concepção de Larrosa Bondía (2016, p. 5) 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.

As professoras, no transcorrer das discussões, foram aprofundando o debate acerca da experiência e da prática. Tudo que havíamos discutido antes foi retomado nesse momento: as marcas de afetividade, a entrada na profissão, as dificuldades no início da

docência, a procura por formação complementar para atender melhor o contexto da sala de aula, entre tantas outras questoes que apareceram nas narrativas. Nesse momento de aprofundamento e reflexão sobre as varias concepçoes debatidas, percebemos que as professoras deixaram de ser meras informantes e assumiram o papel de protagonistas do seu conhecimento, criando tensoes, concordando, discordando e revisitando conceitos e praticas vivenciados em seus processos formativos.

Embora o tema formação continuada no espaço do Pibid atravessasse as narrativas das professoras, são no terceiro momento da oficina ele ganhou centralidade nessas narrativas ao trazerem a cena a relação entre universidade/escola basica.

## ECOFORMAÇÃO: A FORMAÇÃO ATRAVES DOS ESPAÇOS

Para Pineau (1988), a ecoformação tambem está relacionada com a autoformação por ser a formação atraves dos espaços. A autoformação da pessoa é entendida como a construção de um sistema de relaçoes pessoais com diferentes espaços, que cria um meio pessoal, uma estrutura particular eu/mundo ou uma unidade individual meio/ambiente. Aqui situamos a universidade e a escola como espaços de formação potencializados pelo Pibid. Tomando como referencia o conceito de ecoformação de Pineau (1998), chegamos então  ultima questão proposta por esta pesquisa/investigação: quais as possibilidades de formação continuada que 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 supervalorização do conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento prático pode ser responsável por criar barreiras para essa aproximação, e propõe o conceito de um “terceiro espaço”, um espaço híbrido nos programas de formação inicial de professores da educação básica e do ensino superior, que possibilitaria reunir conhecimentos práticos, profissionais e acadêmicos, promovendo novas formas de se 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” de Zeichner (2010), precisamos nos indagar nesta pesquisa/formação: o que significa a relação universidade/educação básica? E como isso se transforma em dimensões da formação continuada vivenciada pelas professoras supervisoras no Pibid?

Analisando modelos de parcerias entre universidades e escolas, Zeichner (2010) aponta a necessidade de se 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, rumo a “[...] 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 coformação. Ambas as dimensões serão analisadas a seguir.

## FORMAÇÃO PELA PESQUISA: AÇÃO COLABORATIVA

Para compreender qual formação continuada para professoras supervisoras é potencializada pelo Pibid, além das discussões nas oficinas recorreremos à análise do memorial produzido como resultado das oficinas reflexivas. Uma das questões que mais sobressairam nas narrativas das professoras diz respeito à aproximação da universidade e da escola básica por meio da pesquisa, constituindo importante espaço de formação continuada para as professoras, 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, fazendo 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, 2017, memorial de formação).

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

A aproximação da universidade com a escola básica também traz consigo toda a questão teórica, outros conhecimentos, outras metodologias, outras formas de planejar colaborativamente.

Acredito que as reflexões que o Pibid nos viabiliza, de maneira constante, nos possibilita crescer junto com outros olhares, não apenas dos bolsistas 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 aprendizagem para toda a escola. O que considero fundamental no Pibid é que possamos a todo momento discutir coletivamente e melhorar nossas ações. (Ana, 2017, memorial de formação).

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 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. Nesse movimento são construídos modos distintos de lidar com a formação, pois, 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 do 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, e uma delas é a construção de discursos. Por meio de conversas, discussões e análises, a aprendizagem ocorre. A conversa descritiva e a escrita ajudam a tornar visíveis e acessíveis as práticas do dia a dia:

Aprendemos muito quando participamos das reuniões com todos os 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 o mais importante é que sempre aprendemos alguma coisa... (Nide, 2017, memorial de formação).

Esses encontros com 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. Assim, Nide revela também que essa ação colaborativa 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, 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 os professores no Pibid. Promove a formação continuada no contexto de atuação, favorecendo a elaboração de projetos partilhados, trabalhos com objetivos comuns, com maior envolvimento e responsabilidade, 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 a investigação, que experimentava, que recomeçava e refazia os caminhos do processo ensino/aprendizagem, após as avaliações e autoavaliações. 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 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, 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, 2017, memorial de formação).

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 se insere no contexto de retomada da relação indissociável entre teoria e prática, podendo, assim, ajudar a comunidade escolar a refletir de modo colaborativo sobre sua prática pedagógica. Isso também oferece ao pesquisador um campo fértil para o desenvolvimento de investigações, pois possibilita que pesquisador e professor se reúnam em função de problemas comuns, cujas possíveis respostas não podem ser alcançadas isoladamente.

## RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA

A discussão sobre a relação entre teoria e prática é bastante destacada no cenário educacional de modo geral, mas 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 essas professoras no Pibid.

Na narrativa percebemos, inicialmente, que as professoras, entendem que a relação teoria/prática no 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. Infere-se ainda que o Programa possibilita maior instrumentalização para o estágio curricular, configurando-se como dispositivo de formação docente inicial. Neste sentido, reforça-se, pelas afirmações das professoras, que o Programa propicia maior aproximação entre teoria e 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, assim vamos além da teoria. (Lindoya, 2017, memorial de formação).

A percepção da professora é a de que no espaço do Programa a prática é destacada, enquanto no cotidiano da formação inicial a ênfase fica na teoria. Assim, ela reforça a dicotomia teoria/prática. André (2013), 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, e que, portanto, defendam a possibilidade de articulação entre teoria e prática, já que a necessidade dessa articulação está no topo da lista de consensos. Em relação a este aspecto, Capitu narrou:

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, estão

sentindo, e a escola permite isso em parceria com a universidade. (Capitu, 2017, memorial de formaço).

Na narrativa de Capitu percebemos que seu entendimento vai além do papel do Pibid apenas como um instrumento na relaço teoria/prática no estágio. Capitu ressalta que há uma ligaço forte do Pibid com a construço de uma outra relaço teoria/prática, que se consolida na pesquisa e na aço contínua na escola, resignificando as relaço entre universidade/escola, exigindo novas posturas formativas por parte dos agentes da formaço docente inicial e trazendo outros olhares da escola e da universidade. Conforme Capitu, essa relaço permite “a busca por metodologias alternativas e diferenciadas” (2017, memorial de formaço). Dessa maneira, a pesquisa  vista como a prática que possibilita a reflexão e a investigaço sobre o próprio trabalho do professor (ANDRÉ, 2000), inclusive proporcionando, ao final, a mediaço entre essas instâncias. Daí a escola e a prática serem consideradas locais de formaço.

Mesmo que haja divergência sobre a relaço teoria/prática, inferimos da narrativa de Capitu que as teorias direcionam a prática e a aço educativa no contexto escolar. Entretanto, a atividade prática  também teórica, pois provoca o bolsista a pensar sobre a aço educativa, ampliando os saberes e as experiências do futuro professor. É por meio da reflexão transitória da teoria para a prática e desta para a construço teórica do visível e das sensaço que o bolsista apontar caminhos para planejar e reinventar mudanças, dialogando com os diversos conhecimentos, sentidos e subjetividades que compõem as condiço objetivas e a dimensão simbólica da formaço de docentes. O Pibid, portanto, representa esse espaço articulador entre a formaço e a prática reflexiva do educando, além de propiciar o estreitamento das relaço entre as universidades e as escolas.

## 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 coorientador de futuros professores... (Lindoya, 2017, memorial de formação).

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 formativas com o Pibid. Vemos destacado nesse lugar a responsabilidade, aprendendo a formar professores no movimento de formar-se em exercício.

A percepção de Lindoya, no excerto acima, está de acordo com a Capes (BRASIL, 2016, p. 16), que determina que o objetivo do Pibid é o de

[...] incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Nesse sentido, o objetivo traçado na legislação é cumprido. 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 o papel de observar tão de perto o seu trabalho, na intimidade de sua sala de aula.

Entretanto, Ana 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 estou sendo supervisionada e monitorada, de certa forma, sendo assistida, mas porque de fato há a presença dos bolsistas do Pibid. 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 um, como é que eu posso falar, siga um padrão de qualidade, porque sou coformadora, 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, 2017, memorial de formação).

A professora entende que esse olhar atento para o planejamento implica em mais qualidade para a aula. Exige um cuidado maior, pois sabem que serão observadas e a aula será um modelo para o estudante. Isto lhes confere maior responsabilidade logo que a professora sabe que está sendo coformadora daquele bolsista. A presença dos estudantes também serve de incentivo às supervisoras, pois, conforme relata Lindoya (2017, memorial de formação), “exige que ‘saíam da zona de conforto’ e comodismo em relação às práticas educativas”, assim como “incentiva a participação em eventos e publicações”, permitindo “a possibilidade de construir-se como sujeitos e como coformadores”, 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, 2017, memorial de formação).

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 abrirmos 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 coformadora 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, 2017, memorial de formação).

Assim, no relato de Ana, fica visível que ela se percebe como coformadora. 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, me preocupar mais com o planejamento, saber que os bolsistas estão observando minha postura, sendo exemplo para eles, ajudando na formação deles e aprendendo com eles, pois foi com a ajuda dos bolsistas que comecei a usar mais os recursos tecnológicos, como *datashow*, entre outros. (Dora, 2017, memorial de formação).

Dora consegue entender que além de ser coformadora, ela também aprende nessa 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 apontado pelas professoras foi a questão da renovação, que passa pelo campo simbólico, da perspectiva de revigorar suas práticas e motivar o trabalho. Essa relação com os licenciandos, trabalhando na ligação 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 atividades no “automático” tantas vezes. O Pibid nos tira de uma zona de conforto que os anos de trabalho nos deu, 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, mudanças de plano, redirecionamento de ações. (Capitu, 2017, memorial de formação).

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” (Capitu, 2017, memorial de formação). Já 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 reescritura 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, 2017, memorial de formação).

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 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 as professoras supervisoras e os bolsistas de iniciação docente proporcionam espaço de ensino/aprendizagem dinâmico tanto para as supervisoras quanto para os bolsistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi a partir das 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 a formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada. Para isso, realizamos as oficinas reflexivas como espaço para a produção desse 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 as suas histórias de vida/formação, nos momentos em que buscaram construir o conhecimento de si através da autoformação que envolve a experiência do sujeito consigo, com os outros e com as coisas. Assim, a autoformação correspondeu a uma dupla apropriação do poder da formação, ao se tomar em mãos esse poder, tornar-se sujeito dele, e também aplicá-lo em si mesmo, ou seja, tornar-se objeto de formação para si próprio. 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/espaço.

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: o professor formador da universidade, o professor supervisor da escola básica e os 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. Nesse momento construímos o nosso entendimento da formação e da experiência como conceitos imbricados e indissociáveis.

Através da concepção de ecoformação, que também está relacionada com a autoformação e a heteroformação por ser a formação com o outro através dos espaços, tomamos a universidade/educação básica como lugares para chegarmos às dimensões formativas produzidas nas experiências das professoras supervisoras no espaço do Pibid. Ao analisar as narrativas das professoras colaboradoras, buscamos 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 Bondía (2016), o que vivenciamos, a forma como experimentamos o mundo, só se torna inteligível para nós mesmos ao narrarmos, ao rememorarmos.

Na análise das narrativas, buscar, então, a ordem e o sentido dos acontecimentos nas histórias narradas pelas colaboradoras 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 nesse espaço: 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 em fomentar um espaço de aprendizagem e em estarem aptas a responder questões contingenciais que surjam no desenvolvimento do projeto.

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 mestradas 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 nesse processo.

Ressaltamos que esta investigação teve como objetivo compreender as dimensões das propostas de formação continuada para as professoras supervisoras, de modo que possamos pensar numa possibilidade mais ampla de formação continuada para outros professores da educação básica a partir dessas experiências vividas pelas professoras supervisoras no Pibid. Portanto, dentro desse contexto, podemos afirmar que a formação continuada, potencializada pela relação das professoras colaboradoras 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 e provoca as professoras supervisoras no sentido de olhar de forma mais atenta para comportamentos, concepções e práticas, revendo seus processos formativos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (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*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria no 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 154, n. 72, p. 16, 15 abr. 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso; GIMENES, Nelson Antonio Simões; FERRAGUT, Laurizete. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *Textos FCC*, São Paulo, v. 41, p. 1-120, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar: a formação o fundante da educação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

PINEAU, Gaston. *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom, 2004.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-503, 2010.



# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS DE BIOLOGIA E QUÍMICA**

Viviane Borges Dias  
Ivete Maria dos Santos  
Zeneide Martins da Silva

De modo geral, podemos afirmar que a sociedade brasileira vive um movimento cultural crescente, buscando romper com as inúmeras de segregação. Este movimento pode ser identificado nas diversas instituições sociais, entre elas a escola. Nesse sentido, a chegada dos alunos que historicamente foram excluídos desta instituição – pessoas com deficiência, imigrantes, oriundos de classes populares, índios, ciganos, negros, entre outros – configura uma excelente possibilidade para a escola repensar suas práticas. Dos grupos citados, nos interessa pensar em que medida os cursos de formação de professores têm se mobilizado para garantir a inclusão dos alunos com deficiência em classes regulares.

Para que o movimento de inclusão ocorra de fato, alguns aspectos precisam ser considerados, como a estrutura física e a proposta pedagógica da escola, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a participação e acompanhamento dos pais, a formação de professores, etc. Dos aspectos referidos é interessante pensar a formação dos docentes que atuam em classes regulares do ensino fundamental e médio, visto que as pesquisas educacionais têm apontado para o crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica. De acordo com as notas estatísticas do Censo da Educação Básica (INEP, 2018), o número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação básica cresceu consideravelmente nos últimos anos: o percentual de alunos dessa faixa, incluídos em classes comuns, passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Diante dos dados apresentados, não é mais possível que os cursos de formação de professores continuem desconsiderando a necessidade de incorporar em suas práticas formativas e currículos conhecimentos referentes à inclusão desse grupo de alunos, visto que, muitas vezes, os próprios docentes acabam atuando de maneira excludente, mesmo que de forma inconsciente.

Nesse contexto, merece destaque o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que, entre outros aspectos, promove uma maior articulação entre o ensino superior e a educação básica, possibilitando uma ampliação de perspectiva na formação inicial de professores. Embora o Pibid seja um programa recente, algumas pesquisas (NEVES; HERNECK, 2012; SARTORI, 2011) têm apontado que suas ações podem promover uma série de impactos

positivos nas escolas públicas participantes deste Programa, dentre os quais destacamos a valorização do trabalho docente.

O primeiro edital do Pibid foi aberto no ano de 2007, contemplando apenas as instituições de ensino superior (IES) federais. No entanto, as atividades referentes a este edital tiveram início apenas em 2009. Durante esse período houve a ampliação do Programa para as IES estaduais, momento em que a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) aderiu ao Pibid, por meio da aprovação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), do projeto institucional denominado “Educação Básica e Universidade: diversidade, práticas e saberes”, assim como a admissão de dez subprojetos vinculados aos seguintes cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, História, Pedagogia, Educação Física, Química, Física, Sociologia, Letras, Filosofia e Matemática.

Dentre os objetivos do Pibid podemos mencionar: contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica pública, promover a valorização do docente, a partir de ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira. Além disso, o Pibid busca favorecer a integração da educação básica com a formação inicial docente, bem como reforçar a formação continuada voltada para a prática escolar que responda às características culturais e sociais (BRASIL, 2009).

Neste trabalho, iremos destacar as ações do subprojeto Educação Especial em uma escola de educação básica no município de Itabuna (BA), evidenciando como tais ações contribuíram para a formação dos futuros professores, no que tange à inclusão dos alunos com deficiência visual (DV) e deficiência auditiva (DA) em classes regulares da educação básica. Este subprojeto tem caráter

interdisciplinar e envolve as licenciaturas de Ci4ncias Biol4gicas, Qu4mica e Educa73o F4sica. Sua principal finalidade foi possibilitar aos licenciandos experi4ncias com alunos que apresentam DV e DA, de maneira a estimular reflex4es e pr4ticas relacionadas 3 a inclus3o desse grupo de alunos (mas n3o apenas destes) a partir do desenvolvimento de estrat4gicas did3tico-pedag4gicas que tornem acess4veis o curr4culo de Biologia e Qu4mica.

## CONTRIBUI73ES DO PIBID PARA A FORMA73O INICIAL DOS LICENCIANDOS EM BIOLOGIA E QU4MICA: EM FOCO A EDUCA73O INCLUSIVA

Os objetivos do Pibid se articulam com mecanismos que buscam possibilitar, aos alunos de licenciatura, uma constru73o profissional docente pautada na reflex3o e discuss3o de experi4ncias concretas, bem como preencher algumas lacunas existentes nos cursos de forma73o inicial de professores, como uma viv4ncia mais efetiva na escola, para al4m daquela que os est3gios supervisionados possibilitam. Ademais o Programa tem a inten73o de incentivar os licenciandos a optarem pela carreira docente, permitindo a constru73o da identidade profissional desde o in4cio do curso, tendo em vista os desafios que enfrentar3o ao ingressarem nessa carreira (BRASIL, 2010).

O subprojeto interdisciplinar Educa73o Especial<sup>1</sup> teve suas atividades iniciadas no ano de 2014. Os alunos dos cursos de licenciatura

---

<sup>1</sup> Apesar de o t4tulo do projeto ainda estar vinculado 3 concep73o de educa73o especial, toda discuss3o foi feita a partir do modelo social da defici4ncia. (DINIZ; SANTOS, 2010; DINIZ, 2012).

em Biologia e Química atuaram juntos numa mesma escola e todo o trabalho, desde a realização do planejamento até a execução das ações, foi realizado de forma conjunta. À época em que essa pesquisa foi realizada – entre os anos de 2014 e 2016 – as áreas de Biologia e Química tinham 18 bolsistas, assim distribuídos: dois coordenadores de área (docentes dos cursos de licenciatura em Química e Biologia), dois supervisores (professores da educação básica) com formação específica em DV e DA que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola onde o projeto se desenvolveu, e quatorze alunos de licenciatura (sete de Biologia e sete de Química).

O objetivo principal deste subprojeto foi tornar acessível o currículo de Biologia e Química aos alunos com DV e DA que estudam na escola onde as ações foram desenvolvidas<sup>2</sup>. Considerando que os conteúdos dessas áreas de conhecimento têm aspectos peculiares, como terminologias específicas e conceitos muitas vezes abstratos, buscamos trazer esses conhecimentos para os alunos supracitados de forma acessível, atendendo às suas particularidades. Nesse sentido, as ações foram realizadas junto com os professores supervisores na SRM da escola. Entre as ações desenvolvidas pelos bolsistas merecem destaque a confecção de material didático adaptado, oficinas de sensibilização, monitoria didática, adaptação de atividades escolares, entre outras. Convém salientar que as atividades sempre foram pensadas e planejadas a partir das demandas identificadas pelos próprios bolsistas, provenientes das observações da realidade escolar, bem como das contribuições trazidas pelos professores supervisores. No entanto, todo esse processo foi mediado pela leitura e discussão de textos de teóricos da área, visto que entendemos a centralidade da

---

<sup>2</sup> Atualmente o subprojeto Educação Especial está sendo desenvolvido por professores dos cursos de licenciatura em Letras e Matemática em uma escola no município de Ilhéus (BA).

articulação entre teoria e prática como aspecto imprescindível para a formação docente.

No que concerne aos cursos de licenciatura, o reconhecimento da importância de complementar os currículos de formação de professores com conhecimentos relativos à educação inclusiva tem sido evidenciado por meio de várias políticas públicas educacionais. Nessa perspectiva, diversas leis e documentos foram publicados, especialmente a partir da década de 1990, sinalizando a necessidade de as escolas estarem abertas a todos os alunos, sem distio. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n 9.396/1996 (BRASIL, 1996), outros documentos legais (BRASIL, 2001, 2008, 2015) evidenciam a importância da formação do professor para a concretização de uma escola inclusiva.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos que necessitam da educação especial como parte do processo de inclusão na educação básica são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (autismo, transtorno do espectro autista e psicose infantil) e altas habilidades/superdotação. O documento destaca ainda a necessidade da “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”. (BRASIL, 2008, p. 10). Apesar de alguns limites, essa política avança quando institui o lócus do AEE, que passa a acontecer nas SRM das escolas regulares de educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (BRASIL, 2015) delineiam as exigências que se colocam para o desempenho do

papel docente frente às novas concepções de educação no mundo contemporâneo. De acordo com o documento, um dos princípios da formação diz respeito à

[...] formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, *inclusiva* e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao *reconhecimento e à valorização da diversidade* e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

Conforme exposto até aqui, é possível perceber o papel dos professores na efetivação da escola inclusiva, muito embora tal tarefa não seja exclusiva desse grupo de profissionais. Assim, os dados apresentados reforçam a necessidade de reflexão sobre a qualidade do processo de inclusão que vem ocorrendo nas escolas brasileiras, e isso implica também o questionamento sobre o papel dos cursos de licenciatura enquanto formadores de profissionais que irão interagir diretamente com o público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Embora a necessidade formativa para atender aos alunos anteriormente citados seja comum aos docentes de todas as áreas, as pesquisas no campo da educação inclusiva têm se concentrado na formação de professores dos cursos de Pedagogia (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013; JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011; MARINHO, 2016; REZENDE, 2013; SOUZA, 2013). Dessa maneira, verificam-se lacunas no que tange à formação de outros níveis de

ensino da educação básica, no âmbito de atuação dos docentes das disciplinas específicas, demandando pesquisas que contribuam de forma mais ampla para mudanças no cenário educacional.

É crescente o número de estudos que apresentam as lacunas na formação do professor e a relação desta formação na inclusão de alunos com deficiência na escola regular. (COSTA, 2011, 2013, 2015; CROCHÍK *et al.*, 2011; MENESES; PEDROSSIAN, 2013; MICHELS, 2005; PIMENTEL, 2012; SILVA, 2006a, 2007, 2015; SILVEIRA; SILVA, 2013). De acordo com Silveira e Silva (2013) e Meneses e Pedrossian (2013), é urgente romper com este modelo de formação pautada na concepção de homogeneidade dos alunos, que tende a considerá-los como idênticos em suas variadas características.

Especificamente com relação ao ensino de Ciências Naturais (Biologia, Química e Física), há uma ênfase maior nas pesquisas relacionadas à produção de material didático destinado a deficientes visuais, o que, apesar de relevante, não pode ser reduzido à mera reprodução de técnicas, como se elas, por si mesmas, fossem suficientes para o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. A formação de um sujeito é muito mais do que a aprendizagem de conceitos científicos isolados. Assim, é preciso ir além e promover também a alfabetização científica de todos os alunos, já que numa sociedade permeada por conhecimentos científicos e tecnológicos como a atual, não saber interpretar o mundo a partir da Ciência pode representar mais uma forma de exclusão, dentre tantas outras vivenciadas cotidianamente por pessoas com deficiência.

A educação inclusiva está pautada nos princípios dos direitos humanos e busca garantir uma educação de qualidade para todas as pessoas, reconhecendo a diversidade humana. Nesse sentido,

para que esses princípios sejam efetivados, torna-se necessário que durante a sua formação o professor seja preparado para atuar neste contexto. A esse respeito, Costa (2011, p. 56), assevera:

[...] a formação poderia contribuir na conscientização dos professores para não se atermem apenas às técnicas pedagógicas, que podem fortalecer e reproduzir o pensamento estereotipado, quando consideradas como tendo um fim em si mesmas, em detrimento da educação para o desenvolvimento humano e social.

As pesquisas sobre deficiência têm apontado que, a partir das relações estabelecidas ao longo de sua vida pessoal e de sua formação profissional, o professor de alunos com deficiência constrói sentidos que retratam o seu modo de ser e de agir, suas concepções (MAZZOTTA, 1993).

Em sua pesquisa, Leite, Borelli e Martins (2013, p. 69) relataram que as produções científicas brasileiras relacionadas à educação inclusiva “[...] amparam-se no viés clínico ao discutir as questões sobre a educação de alunos com deficiências”, deixando de lado, portanto, as potencialidades desses sujeitos.

Nesse sentido, consideramos que as ações do subprojeto Educação Especial do Pibid contribuem sobremaneira com a formação inicial dos futuros professores, visto que possibilitam que os licenciandos atuem junto aos alunos com deficiência, tanto na sala de aula regular como na SRM. Essa atuação permite que os licenciandos reconheçam a diversidade humana, ao mesmo tempo que são estimulados a pensar em estratégias didático-pedagógicas que possibilitem a inclusão de todos os alunos.

## PERCURSO DA PESQUISA

O estudo apresenta uma abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2001), busca compreender minuciosamente o ambiente natural em que estão inseridos os sujeitos, e tem como finalidade principal a descrio das caracterfsticas e concepoes dos sujeitos.

Neste estudo investigamos as contribuicoes do subprojeto Educao Especial do Pibid na formao inicial de licenciandos de Biologia e Química. Os alunos participantes do Pibid atuaram no AEE de uma escola estadual no município de Itabuna (BA) no período de 2014 a 2016, com duas professoras supervisoras responsaveis pelo AEE na referida escola.

Para a coleta de dados utilizamos um questionário contendo 14 questoes fechadas e abertas. Esse instrumento foi escolhido pois possibilita atingir um número maior de pessoas, garante o anonimato das respostas, permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente e não expoe os pesquisados  influencia das opinioes e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008).

Foram enviados dez questionários para os e-mails dos participantes da pesquisa, aos quais nove alunos responderam. A amostra foi composta por cinco licenciandos de Biologia e quatro licenciandos de Química, sendo três indivíduos do sexo masculino e seis do sexo feminino. O tempo de permanência dos integrantes da pesquisa no subprojeto variou de oito meses a dois anos.

Neste trabalho foram consideradas para análise as questoes sobre os aspectos relativos à formao profissional e pessoal dos licenciandos pesquisados. Para preservar a identidade dos participantes serão usados nomes fictícios acompanhados de um código:

B1 a B5 para os alunos do curso de Biologia e Q1 a Q4 para os alunos do curso de Química.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentaremos a discussão dos dados referentes a esta pesquisa, com o objetivo de identificar de que maneira a participação no subprojeto Educação Especial do Pibid contribuiu para a formação profissional e pessoal dos bolsistas.

As questões foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011), uma metodologia de análise que busca produzir compreensão sobre o tema da investigação a partir de textos já existentes ou que são produzidos a partir de entrevistas, questionários etc. Como resultado da análise, da questão que tratava sobre a colaboração do subprojeto interdisciplinar para a formação profissional dos bolsistas, emergiram as seguintes categorias de análise: resignificação da concepção de deficiência, reconhecimento das limitações do currículo das licenciaturas na abordagem da temática, desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para a inclusão dos alunos com deficiência visual e auditiva e superação da insegurança. Em relação à questão sobre a colaboração do subprojeto para a formação pessoal, emergiram as categorias de análise: respeito às diferenças e aos direitos humanos e, ainda, rompendo com o preconceito e os estereótipos.

Os dados apresentados serão organizados de acordo com as categorias supracitadas:

## **Ressignificação da concepção de deficiência**

De modo geral, as pesquisas relacionadas à educação inclusiva têm tecido críticas severas à formação de professores, visto que as universidades, têm reduzido suas práticas à reprodução de “técnicas pedagógicas” específicas para o tratamento do aluno com deficiência, tendo como consequência a reprodução de um pensamento estereotipado. Sobre essa questão, Fleuri (2009) destaca a predominância do modelo epistemológico médico-psicológico como base da organização dos cursos de formação do docente. A esse respeito, Silva (2006a, p. 130) destaca:

A educação escolar tem sido um veículo de legitimação de segregação, pois conta com um saber que se presta à correção e controle, intensificando a estigmatização e discriminação. [...] ao olhar especificamente para a patologia, se atribui qualquer dificuldade ou insucesso na escola a ela, quando o problema pode estar na escola, e isso não diz respeito apenas aos alunos com deficiência.

Durante as reuniões do grupo (composto por licenciandos, supervisores e coordenadores de área) para a definição das estratégias didático-pedagógicas, os estudos teóricos sempre tiveram centralidade, justamente por acreditarmos que os cursos de formação de professores não podem secundarizar a teoria em detrimento da prática, até porque elas se inter-relacionam. Nesse sentido, os textos trabalhados tinham como objetivo problematizar o modelo médico-psicológico, já que de acordo com este modelo as pessoas com deficiência são responsabilizadas por seu insucesso, especialmente o

escolar, desconsiderando as condições sociais objetivas responsáveis pela exclusão dessas pessoas.

Diante do exposto, questionamos aos licenciandos quais foram as contribuições do subprojeto Educação Especial do Pibid referentes à ampliação e/ou ressignificação acerca da concepção de deficiência.

*Muito me ajudou, a dinâmica utilizada na escola com alunos me fez ter uma visão mais ampla sobre a deficiência, a me apaixonar por libras, aumentar meu respeito a essas pessoas, aos profissionais da área, aumentou e muito minha dedicação aos estudos para melhor atender aos alunos. (Gabriela – B5, 2015, grifo nosso, informação verbal).*

*[...] foi possível adquirir uma vasta experiência em relação ao aprendizado das pessoas com deficiência e os estudos teóricos permitiram perceber a evolução do processo de aprendizagem dos mesmos, ampliando a compreensão do significado da inclusão. (Cláudio – Q3, 2015, grifo nosso, informação verbal).*

A partir desses relatos foi possível perceber que a participação no projeto possibilitou um olhar diferenciado dos pibidianos em relação às pessoas com deficiência, o que efetivamente pode colaborar não apenas com a formação profissional, mas com a formação humana desses alunos. Além disso, os conhecimentos adquiridos no projeto são imprescindíveis para uma prática inclusiva em sala de aula.

## Reconhecimento das limitações do currículo das licenciaturas na abordagem da temática

A ausência de disciplinas que proponham discussões sobre educação inclusiva é uma realidade na maioria dos cursos de licenciatura do país (ALMEIDA, 2005; BUENO; MARIN, 2011; GATTI; NUNES, 2009). Os relatos dos licenciandos corroboram com essa constatação:

*Eu penso que a minha participação no subprojeto Educação Especial/ Pibid colaborou substancialmente para a minha formação profissional, pois me forneceu um suporte teórico-metodológico satisfatório sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. E se levarmos em consideração que **o curso de formação inicial nunca irá dar conta de todas as necessidades, eu considero que o Pibid foi uma oportunidade valiosa que eu tive de consolidar ainda mais a minha formação enquanto professora de Ciências Naturais e Biologia e de me mostrar que realmente eu escolhi a profissão certa para mim.** (Caroline – B4, 2015, grifo nosso, informação verbal)*

*Reconhecer a importância da educação especial na graduação, **pois deveria ser obrigatório essa disciplina principalmente nos cursos de licenciatura, para formar profissionais capazes, já que alunos especiais estão presentes em todas as escolas.** (Gabriela – B5, 2015, grifo nosso, informação verbal).*

Caroline destaca em seu relato que a participação no Pibid colaborou no sentido de complementar os conhecimentos acerca da educação inclusiva. Cabe destacar que o curso de licenciatura no qual Caroline foi aluna apresenta duas disciplinas optativas relacionadas à educação das pessoas com deficiência, cabendo ao aluno escolher cursar a disciplina no momento em que as mesmas são ofertadas. Nesse sentido, como o currículo do curso não possui uma disciplina

obrigatória sobre educação inclusiva, conforme Gabriela confirma em seu relato, não há garantias de que os alunos tenham acesso a essa discussão ao longo da formação.

Ainda que a necessidade formativa para atender aos alunos com deficiência seja comum a professores de todas as áreas, as pesquisas no campo da educação inclusiva têm se concentrado na formação de professores dos cursos de Pedagogia, conforme apontado anteriormente. Assim, verificam-se lacunas no que tange a outros níveis de ensino da educação básica, no espaço de atuação dos docentes das disciplinas específicas, demandando pesquisas que contribuam de forma mais ampla para mudanças no cenário educacional. Bueno e Marin (2011) colaboram com a discussão, quando afirmam:

[...] parece-nos que entre as variadas perspectivas de investigação, tanto qualitativas quanto quantitativas, há necessidade do incremento daquelas que objetivem analisar processos oficiais de formação de professores, com foco no que elas apresentam sobre o estudo das deficiências e dos processos de inclusão escolar [...]. (BUENO; MARIN, 2011, p. 129).

Portanto, é possível afirmar que a ausência de discussões sobre educação inclusiva nos cursos de formação de professores não é uma característica exclusiva da universidade onde o subprojeto Educação Especial foi desenvolvido. Este fato pôde ser percebido nos próprios relatos anteriormente citados, quando os licenciandos reconhecem que a participação no referido subprojeto contemplou, em alguma medida, as lacunas dos seus cursos de licenciatura.

## **Desenvolvimento de estratgias didtico-pedaggicas para a incluso dos alunos com deficincia visual e auditiva**

O desenvolvimento de estratgias didtico-pedaggicas   um elemento fundamental na educao das pessoas com deficincia. Não   possvel pensar em incluso quando não se oferece, a todos os alunos, condioes objetivas para que sua permanência na escola seja garantida. Nesse sentido, as estratgias didtico-pedaggicas são imprescindveis, pois a depender da deficincia que o aluno possua, tais estratgias devem ser adequadas e/ou construidas para facilitar o seu processo de ensino e aprendizagem. Aqui, merece destaque a elaborao de materiais didticos adaptados como uma estratgia decisiva no processo de incluso escolar. No entanto,   necessário ficarmos atentos   discussão que articula incluso e ensino de Ciências Naturais, pois esta não pode estar centrada e/ou reduzida apenas na produo de material didtico, muito menos na ênfase em formar um professor que se preocupe apenas em “[...] aplicar um recurso prático diferente para cada uma das deficincias”. (GARCIA, 2013, p. 114).

A Política Nacional de Educao Especial na Perspectiva da Educao Inclusiva (BRASIL, 2008), evidencia a importância dos recursos pedaggicos na incluso de alunos com deficincia, ao passo que destaca que sua elaborao   umas das funoes do AEE, quando afirma:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedaggicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras

para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008, p. 10).

Considerando que o desenvolvimento das estratégias didático-pedagógicas para os alunos com deficiência foi um dos objetivos do subprojeto Educação Especial, questionamos os entrevistados a respeito de como tais estratégias contribuíram para a aprendizagem dos alunos com deficiência que estudavam na escola onde o subprojeto foi desenvolvido. Vejamos os relatos:

*Durante o tempo que estive nesse projeto (um ano e meio), pude aprender o que era de fato incluir um aluno na sala de aula e o meu papel como professora de mediar a aprendizagem de todos os meus alunos, inclusive daqueles que possuem alguma necessidade educacional especial. **O projeto modificou meu olhar como professora e me ofereceu subsídios para estar preparada para ensinar alunos com deficiência, principalmente visual e auditiva. No decorrer do projeto aprendemos como adaptar materiais didáticos para alunos com essas deficiências e pude ministrar junto com os outros bolsistas uma oficina sobre Materiais Didáticos Adaptados para o Ensino de Ciências em 2013. Posteriormente, no ano de 2014, foi apresentado como relato de experiência (apresentação em pôster) no II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** (Luíza – Q4, 2015, grifo nosso, informação verbal).*

*A participação no subprojeto colaborou para que eu me tornasse uma profissional que trabalhe de forma mais inclusiva, **de modo que observe as necessidades e habilidades dos alunos e de acordo com estas observações planejar aulas que possibilitem a inclusão e a construção do conhecimento.** (Luciana – B3, 2015, grifo nosso, informação verbal).*

A análise dos relatos indica o reconhecimento, por parte dos pibidianos, da necessidade de planejamento e elaboração de

estratgias didtico-pedaggicas que favoream a incluso dos alunos com deficincias nas classes regulares. Cabe reafirmar que o subprojeto Educao Especial delimitou seu nvel de atuao ao desenvolvimento de materiais didticos que atendessem aos alunos com deficincia visual e auditiva. Em relao aos alunos com deficincia visual, Camargo (2005, p. 6) evidencia que estes alunos possuem necessidades pedaggicas diferenciadas,

[...] no no sentido excludente, mas no sentido de uma ateno especial s caractersticas prprias desses indivduos, caractersticas estas que exigem a elaborao ou adaptao de mtodos de ensino e formas de avaliao.

Como pode ser percebido na fala de Luza, o material didtico desenvolvido extrapolou o mbito do subprojeto e foi divulgado em uma oficina para outros licenciandos e, posteriormente, foi apresentado como relato de experincia em um evento nacional com foco na formao de professores. Assim, as aes desenvolvidas no subprojeto Educao Especial extrapolaram a dimenso prtica e passaram a ser elemento de reflexo, compartilhado com outros alunos e professores.

## **Superao da insegurana**

De acordo com Melo e Martins (2004) , natural que sentimentos de medo, insegurana, pnico, entre outros, sejam manifestados inicialmente diante da incluso do aluno com deficincia, tendo em vista o desconhecimento e as ideias preconcebidas em relao a deficincia. Os relatos dos pibidianos demonstram a contribuio do

subprojeto na superação da insegurança e na mudança de concepção sobre as potencialidades do aluno com deficiência.

*De uma forma muito significativa, pois hoje não me causaria pânico ter um aluno com deficiência auditiva ou visual na sala de aula. (Aline – B2, 2015, grifo nosso, informação verbal).*

*Colaborou positivamente, pois antes eu não sabia como me comportar diante do desafio de receber um aluno DV na sala regular. E hoje eu sei como recebê-los, como lidar com eles, assim como sei que eles são tão capazes quanto qualquer outro aluno, que o que eles possuem é uma limitação, mas que são capazes de aprender se tiverem subsídios para isso. (Joana – Q1, 2015, grifo nosso, informação verbal).*

Valentim e Oliveira (2013) sinalizaram em sua pesquisa que alguns professores demonstraram insegurança e apreensão para trabalhar com alunos com deficiência na sala regular. Para os autores, tal atitude foi apontada como possível consequência de lacunas oriundas da formação. O aluno com deficiência representa o novo, o desconhecido e exige do futuro professor reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Em seu relato, Aline é enfática ao afirmar que a possibilidade de ter alunos com deficiência visual ou auditiva lhe causava pânico. O sentimento de medo em relação às pessoas com deficiência também foi assinalado na pesquisa de Mattos (2014), que investigou professores da rede municipal na cidade de Valença (BA) com o objetivo de identificar como as relações entre medo e preconceito são expressas no cotidiano escolar. De acordo com a autora:

A expressão de medo na escola se relacionou diretamente com o receio de ter que lidar com a agressão dos alunos em situação de inclusão, e que é justificada não

só pela estranheza causada em função da diferença/deficiência apresentada pelo aluno, mas, sobretudo por considerar a estranheza ameaçadora, inerente à condição da deficiência, permanecendo como um mal estar diante da presença do aluno em situação de inclusão na sala de aula. (MATOS, 2014, p. 255-256).

A autora supracitada amplia a discussão quando afirma que se quisermos avançar na efetivação de uma escola inclusiva é fundamental a realização de pesquisas que relacionem medo e preconceito.

O relato de Joana traz elementos relevantes e que merecem uma análise bastante cuidadosa: não podemos reproduzir a ideia de que o professor deve ter um comportamento específico para “lidar” com os alunos com deficiência, sob pena de reforçarmos o preconceito. A inclusão desses alunos não depende apenas de métodos e técnicas específicos. É essencial que os futuros professores, e não apenas eles, compreendam a deficiência como expressão da diversidade humana.

Outro aspecto que pode ser apreendido da narrativa de Joana está relacionado à experiência com as pessoas com deficiência: conviver com os alunos com DV e DA permitiu que a bolsista desconstruísse a relação equivocada entre deficiência e incapacidade. Tal relação tem suas bases no modelo médico da deficiência, que segundo Michels (2005), privilegia a base biológica que, em última instância, explica o sucesso/insucesso do indivíduo.

## Respeito às diferenças e aos direitos humanos

O reconhecimento da diferença entre os sujeitos é um importante caminho para combater as práticas padronizadas que contribuem para a cultura da exclusão no ambiente escolar. Diante disso, questionamos os licenciandos participantes da pesquisa sobre em que medida a participação no subprojeto Educação Especial colaborou com o entendimento da diversidade humana. Vejamos um dos relatos:

[...] *limitações qualquer um pode ter e nem por isso somos menos capazes. **Somos todos diferentes na nossa totalidade.** E eu pude ampliar minha visão sobre alunos com deficiência visual, assim como suas necessidades educacionais especiais.* (Joana – Q1, 2015, grifo nosso, informação verbal).

A partir do relato de Joana é possível inferir que através da percepção positiva da diferença foi possível ampliar a sua visão sobre os limites e potencialidades dos alunos com deficiência visual. Para Arendt (2016, p. 151),

[...] *somos seres racionais igualmente humanos, mas cada qual apresenta diferenças e variações em seus caracteres individuais e para que se reflitam estas diferenças necessitamos de constante presença e contínuo diálogo com os outros.*

Somente a partir do reconhecimento da diferença é possível combater as práticas discriminatórias e excludentes, contrárias a uma educação que respeite os direitos da pessoa com deficiência.

As distintas experiências vivenciadas pelos bolsistas no subprojeto suscitaram a reflexão sobre o seu papel para a garantia dos direitos e efetiva participação social da pessoa com deficiência.

*[...] a participação no subprojeto possibilitou evoluir como ser humano, me tornando mais atenta aos direitos das pessoas com necessidades especiais, bem como mais solidária em relação ao meu próximo.* (Luciana – B3, 2015, grifo nosso, informação verbal).

*Me ajudou a perceber a possibilidade de indivíduos tornarem participativos em sua vida social, independente da situação em que se encontram, sejam aqueles com deficiência ou não.* (Maurício – Q2, 2015, grifo nosso, informação verbal).

*Essa participação promoveu em mim uma sensibilidade às questões do próximo, o quanto podemos facilitar para que as pessoas possam viver com a dignidade.* (Cláudio – Q3, 2015, grifo nosso, informação verbal).

Uma educação voltada para o respeito à dignidade humana também é resultante de um processo de formação que busca sensibilizar o licenciando sobre o seu papel na sociedade. Costa (2002, p. 4) afirma que

[...] a formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam planejar de maneira flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de seus alunos, considerando para tal novas possibilidades de atuação junto a eles.

Nessa perspectiva, quando os bolsistas planejam sua ação pedagógica de maneira inclusiva, eles colaboram para uma educação fundamentada nos princípios democráticos e na promoção da não-violência.

## Rompendo com o preconceito e os estereótipos

A participação no subprojeto permitiu que os futuros professores refletissem sobre seus próprios estereótipos e preconceitos relacionados à pessoa com deficiência. No relato a seguir, Luíza apresenta a mudança da visão estigmatizada e preconceituosa a respeito da possibilidade de ensino e aprendizagem de Química por alunos com deficiência, a partir da sua experiência no subprojeto:

*Inicialmente não tinha muito conhecimento sobre inclusão e deficiência, por essa razão **nunca imaginei que um aluno com deficiência poderia aprender, principalmente Química, uma matéria que eu julgo difícil. Além de duvidar da capacidade que esses alunos possuíam de aprender os conteúdos eu também duvidava da capacidade de ensinar que o professor possuía.** No decorrer do projeto, eu pude aprender diversas coisas. Aprendi que todos os alunos conseguem aprender, e que eu consigo ensinar a qualquer aluno, **aprendi a ser mais sensível a essas pessoas, a olhar para esses alunos e não sentir pena deles e sim enxergá-los como mais um aluno que tem capacidade de aprender.** (Luíza – Q4, 2015, grifo nosso, informação verbal).*

O preconceito e as diferentes formas de discriminação estão presentes na sociedade e, conseqüentemente, no cotidiano das escolas. Assim, é imprescindível que sejam problematizados ao longo da formação do licenciando. A negação dessa realidade implica na reprodução de atitudes que reforçam os processos discriminatórios existentes na sociedade.

O fragmento seguinte também demonstra a mudança na visão de Aline sobre a capacidade dos estudantes com deficiência:

*Hoje sinto uma maior empatia com as pessoas que possuem algum tipo de deficiência e não as vejo como coitadas etc. **Percebi que elas***

*são igualmente capazes aos que não possuem deficiência, desde de que as condições necessárias sejam oferecidas a elas.* (Aline – B2, 2015, grifo nosso, informação verbal).

De acordo com Silva (2006b, p. 427),

[...] a condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade.

O estereótipo do “coitado” imputado às pessoas com deficiência foi determinante na maneira como elas foram acolhidas na sociedade e retrata a deficiência como uma tragédia pessoal, uma impossibilidade ou anormalidade, servindo para mascarar a responsabilidade da sociedade em oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento desses sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com este estudo, apresentar os impactos do subprojeto interdisciplinar em Educação Especial na formação profissional e pessoal dos licenciandos em Biologia e Química. Os resultados apontam que esse subprojeto desempenha um papel fundamental na formação dos licenciandos para a educação inclusiva.

Em relação à formação profissional, as ações realizadas permitiram que os pibidianos adquirissem experiência na educação inclusiva, podendo ressignificar suas concepções sobre a pessoa com deficiência. Os estudos realizados sobre o tema possibilitaram

a ampliação dos conhecimentos sobre as necessidades específicas desses alunos, contribuindo para que os pibidianos elaborassem e aplicassem variadas estratégias didático-pedagógicas que colaboraram no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

No tocante à formação pessoal, o subprojeto permitiu que os bolsistas do Pibid refletissem sobre a diferença enquanto condição humana, o que colaborou para a possibilidade de interrupção da lógica reprodutivista, bem como da visão preconceituosa e estereotipada da deficiência. A preocupação do subprojeto não foi reproduzir individualmente as técnicas pedagógicas, mas, através do foco no trabalho colaborativo, valorizar e respeitar as diferenças dos alunos e, a partir dessa compreensão, planejar, elaborar e refletir sobre estratégias que possibilitassem a inclusão dos alunos com deficiência, priorizando a difusão de um modo de se conceber e propiciar uma formação sustentada nos ideais e valores dos direitos humanos.

O Pibid representa um importante espaço de aperfeiçoamento da formação de docentes, mas não pode ser pensado como o único, visto que não contempla todos os alunos dos cursos de licenciatura. Ainda que esse Programa tenha papel relevante na formação dos futuros professores, não podemos perder de vista que os cursos de licenciatura são os responsáveis pela formação que respeite e considere a diversidade de todos os alunos. Nesse sentido, o subprojeto contribuiu para a formação de futuros professores porque possibilitou aos bolsistas conhecer a realidade da inclusão escolar, interagir e vivenciar práticas que são fundamentais no processo de construção da identidade profissional e pessoal, além de propiciar uma visão realista da docência e dos desafios impostos pela profissão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Universidade, educação especial e formação de professores. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 28., 2005, Caxambu. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anped. p. 1-17.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 2016.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 133, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 138, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Decreto n 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoadamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 146, p. 1, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 147, p. 4, 25 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1o de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 152, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2, p. 111-130.

CAMARGO, Eder Pires de. *O ensino de física no contexto da deficiência visual*: elaboração e condução de atividades de ensino de física para alunos cegos e com baixa visão. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência. *Revista Movimento*, Niterói, n. 6, 2002, p. 69-90.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. *Debates em Educação*, Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62, jan./jun. 2011.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiências pela educação – para quê? Formação e inclusão na perspectiva da teoria crítica. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/ago. 2013.

COSTA, Valdelúcia Alves da. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (org.). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 149-170.

CROCHÍK, José Leon *et al.* Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 565-582, set./dez. 2011.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson (org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília, DF: Letras Livres: EdUnB, 2010.

FLEURI, Reinaldo. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Thimoty; BARREIROS, Débora (org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, DF: Unesco; Rio de Janeiro: Anped, 2009. v. 1, p. 65-88.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GATTI, Bernadete; NUNES, Maria Nuniz Rosa. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, p. 1-160, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar da Educação Básica 2017: notas estatísticas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Córrea; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – Educação Especial da Anped: desvelando pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 17, p. 77-92, maio/ago. 2011.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da Educação Inclusiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 34-67, 2013.

MARINHO, Carla Cristina. *Concepções de estudantes de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação à inclusão*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MATTOS, Nicoleta Mendes de. *Inclusão e docência: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar*. 2014. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade)–

Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia,  
Salvador, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 10, n. 1, p. 75-92, jan./abr. 2004.

MENESES, Branca Maria de; PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. A ideologia da integração na educação inclusiva. In: SILVA, Luciene Maria da; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de (org.). *Estudos sobre formação e educação inclusiva*. Salvador: Eduneb, 2013. p. 115-132.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NEVES, Edilaine do Rosário; HERNECK, Heloisa Raimunda. Trocas de saberes proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições para a formação das bolsistas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 4, n. 7, p. 86-109, jan./jul. 2012.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

REZENDE, Evelin Oliveira de. *Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da Pedagogia para a Educação Especial*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SARTORI, Jerônimo. Formação de professores: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica. *In*: ENCONTRO INSTITUCIONAL DO PIBID UFRGS, 2., 2011, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, 2006a.

SILVA, Luciene Maria da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-561, 2006b.

SILVA, Luciene Maria da. Educação especial: apresentação. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 16, n. 27, p. 13-16, jan./jun. 2007.

SILVA, Luciene Maria. O trato ético com a inclusão escolar em Sociedades administradas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 58-75, 2015.

SILVEIRA, Tânia Balthazar da; SILVA, Luciene Maria da. Deficiência e preconceito: implicações para a inclusão escolar. *In: SILVA, Luciene Maria da; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de (org.). Estudos sobre formação e educação inclusiva*. Salvador: Eduneb, 2013. v. 1, p. 7-203.

SOUZA, Sirleine Brandão de. *A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

# **O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: MODELAGEM, EXPERIÊNCIAS E INOVAÇÃO**

Sandra Novais Sousa

A adequação entre a formação inicial do professor e a disciplina escolar pela qual ele é responsável consiste em um dos desafios a serem enfrentados para a melhoria da qualidade da educação básica. Dados do censo escolar da educação básica (BRASIL, 2017) apontam, por exemplo, que 60,6% dos professores de Química do ensino médio possuem formação superior em licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na área, sendo que os 39,4% restantes ou possuem bacharelado sem complementação pedagógica na mesma área da disciplina que lecionam, ou formação superior de licenciatura em outra área ou nenhuma formação superior.

Por que são encontrados nas escolas professores que não possuem formação específica para a área em que lecionam? A resposta a essa pergunta perpassa questões relacionadas à desvalorização ou “desprofissionalização” da carreira docente (NUNES; OLIVEIRA, 2016),

à pouca atratividade do magistrio entre os concluintes do ensino mdio (ANDRÉ, 2012; GATTI *et al.*, 2009) e ao alto ndice de evasão na profissō logo nos primeiros anos (GIOVANNI; MARIN, 2014).

A pesquisa “Quem quer ser professor”? Srie de estudos sobre a atratividade da carreira docente” (MARQUES, 2018), realizada pela pesquisadora Nelagley Marques para a Secretaria de Estado de Educaçō com 7.894 alunos do 3º ano do ensino mdio em Mato Grosso do Sul, aponta que 63,38% dos concluintes dessa etapa da educaçō bāsica nunca haviam considerado, em algum momento de suas vidas, a possibilidade de ser professores um dia.

De fato, entre as trēs profissōes que destacaram como as mais desejáveis – ou atrativas – encontra-se em primeiro lugar o Direito (11,25%), em segundo as diversas áreas da Engenharia (9,90%) e em terceiro a Medicina (8,65%). Entre os 36,62% que pensaram um dia em ser professores, um percentual de 14,37% mencionou que desejaria atuar em alguma disciplina especfica e, dentre estes, apenas 0,29% dos respondentes assinalaram a disciplina de Quimica. (MARQUES, 2018).

Resultados semelhantes sō encontrados na pesquisa nacional realizada por Gatti *et al.* (2009), tambem entre jovens concluintes do ensino mdio: de 1.501 estudantes, apenas 2% indicaram uma licenciatura como primeira opçō, enquanto 83% optaram por carreiras sem vinculaçō com o magistrio.

Esses nmeros demonstram que atrair novos professores e reverter o quadro da falta de adequaçō da formaçō inicial dos docentes às áreas especficas em que lecionam no ensino mdio tem se mostrado um desafio a ser enfrentado pelos rgãos governamentais responsáveis pela educaçō pblica. É necessrio, ainda,

não somente melhorar a atratividade da carreira docente entre os jovens concluintes do ensino médio, mas também realizar investimentos na formação inicial para que os novos profissionais estejam preparados para lidar com os problemas historicamente encontrados na educação básica. O profissional recém-formado, além do conhecimento aprofundado do conteúdo que irá lecionar, precisa conhecer os processos de ensino e de aprendizagem e a realidade do lócus em que atuará, a fim de que o “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) não o faça desistir da docência logo nos primeiros anos de exercício da profissão.

Para tanto, o reconhecimento social da profissão é um fator relevante e implica

[...] bons planos de carreira, salário digno, valorização da função docente no campo social e ambiente de trabalho estimulante e adequado; igualmente, é preciso manter esses profissionais novos (e os que já exercem a docência), minimizar as situações que os fazem desistir do magistério, o que envolve todos os fatores citados anteriormente e, adicionalmente, uma política institucionalizada de apoio ao ingresso na carreira. (SOUSA, 2018, p. 88).

Nesse sentido, uma importante iniciativa do Governo Federal foi o lançamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), por meio da Portaria Normativa nº 38<sup>1</sup>, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a). Conforme exposto em sua

---

<sup>1</sup> Posteriormente, o Programa foi regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que “dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências” (BRASIL, 2010).

“Apresentação” (BRASIL, 2009), o Programa teve como objetivo inicial promover

[...] o incentivo  a carreira do magisterio nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.

O Pibid foi lanado frente às discussões sobre a formação de professores no Brasil, de acordo com Silveira (2014, p. 9), como “[...] uma ação estratégica do governo federal no sentido de resgatar/constituir uma política de valorização do magisterio”. Guimarães(2014, p. 5) aponta que o Pibid,

[...] não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magisterio e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.

A meta de elevação da taxa de conclusão média dos cursos de licenciatura presenciais para 90% em um prazo de cinco anos está no bojo dos fatores que incidiram na elaboração do Pibid, haja vista a preocupação com o baixo número de procura por essa modalidade de graduação em nível superior. Destarte, conforme os dados do Censo da Educação Superior, 69% das matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) encontravam-se, em 2016, em cursos de bacharelado, enquanto os cursos de licenciatura representavam 18,9% das matrículas. (BRASIL, 2018).

Diante desse contexto, o presente estudo traz considerações sobre o projeto do Pibid desenvolvido junto ao curso de licenciatura

em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), com o objetivo de debater as contribuições do Programa para a formação de profissionais capazes de empreender práticas inovadoras e de superar a tradição conteudista e reprodutora no ensino dessa área curricular.

## DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA À FORMAÇÃO DOCENTE: O PRIMEIRO CURSO DE LICENCIATURA DO IFMS

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mais conhecidos como Institutos Federais (IF). Segundo o art. 2º da referida lei,

[...] Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. (BRASIL, 2008).

Essas diferentes modalidades de ensino abrangem, prioritariamente, a oferta de educação profissional técnica de nível médio, na forma de cursos integrados. Para a educação superior, são previstos cursos tecnológicos, bacharelados, cursos de engenharia, pós-graduação *lato* e *stricto* sensu e licenciaturas. A Lei nº 11.892/2008 especifica, em relação à distribuição de matrículas nessas diversas modalidades, que 50% das vagas dos IF devem ser ofertadas para o ensino médio e 20% para os “[...] cursos de licenciaturas e demais

programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica”. (BRASIL, 2008).

Embora o projeto de implantação do IFMS tenha tido inrcio em outubro de 2007, quando foi sancionada a Lei n 11.534, de 25 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007b), que instituiu a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul – com sede na capital Campo Grande – e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina, com a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica implantada pela Lei n 11.892/2008, as duas instituições recém-criadas no estado foram integradas ao IFMS, passando a ser denominadas *campus* Campo Grande e *campus* Nova Andradina.

Outros cinco *campi* foram implantados nos municípios de Aquidauana, Coxim, Corumbá, Ponta Por e Três Lagoas, com apoio pedagógico e técnico<sup>2</sup> da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). As sete unidades do IFMS entraram em funcionamento em 2011 e, posteriormente, foram implantadas mais três unidades nos municípios de Dourados, Jardim e Naviraí.

No entanto, dentre os dez *campi*, apenas dois oferecem cursos de licenciatura. O *campus* Coxim foi o primeiro a apresentar uma proposta de formação inicial de professores, aprovada pela Resolução no 7 do Conselho Universitário em 20 de maio 2011, com a oferta de 40 vagas para o curso de licenciatura em Química com inrcio no segundo semestre. O curso de licenciatura em Computação do *campus* Jardim começou a ser ofertado em 2018. Dessa forma, o IFMS cumpre e ultrapassa o que é exigido pela Lei n 11.892/2008 em relação ao percentual

---

<sup>2</sup> As Portarias no 1.063 e n 1.069, de 13 de novembro de 2007, do Ministério da Educação (MEC), atribuíram  UTFPR a responsabilidade de adotar todas as medidas necessárias para o funcionamento do IFMS.

de 50% de suas vagas para o ensino médio (que alcançam 66,08% das matrículas da instituição), mas no que se refere aos 20% que deveriam ser destinadas à formação docente, não cumpre, já que apenas 3,06% das matrículas efetivadas são em cursos de licenciatura.

Sobre esse descumprimento, o Relatório de Gestão de 2014 da instituição informa:

[...] Em todos os Municípios de atuação do IFMS há oferta de Licenciatura por parte da Universidade Estadual de MS e/ou UFGD, Universidade Federal de MS. Dessa maneira o índice observado de 3,06 justifica o valor expresso. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 68).

Ainda que o Relatório de Gestão de 2014 traga essa justificativa, encontramos no Relatório de Gestão de 2012 a preocupação institucional em atender à legislação, com a indicação de que seriam abertas duas novas licenciaturas, que, até o primeiro semestre de 2018, não foram implantadas:

Na busca em cumprir o que prevê a Lei nº 11.982/2008, está sendo planejada a abertura de duas novas licenciaturas: Física e Ciências Naturais. Durante o ano de 2012 os projetos foram construídos e estão em fase final, devendo ser aprovados e cadastrados no e-MEC em 2013. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL, 2013a, p. 12).

Entendemos que o fato de haver outras IES públicas nos municípios em que há *campus* do IFMS não justifica o não cumprimento

do que prescreve a legislação, uma vez que a instituição possui estrutura física adequada e quadro de docentes qualificados para contribuir para a diminuição da problemática apontada no início desse trabalho: o número de professores que atuam fora da sua área de formação inicial ou mesmo sem terem concluído um curso superior.

A oferta de cursos de licenciatura, nesse sentido, precisa levar em consideração a demanda de professores dos municípios e do estado, muito mais do que as questões de ordem econômica em que se baseiam a escolha dos cursos.

No Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química, cuja primeira versão apresentada em 2011 foi reestruturada em 2016, encontramos a seguinte justificativa para a escolha do curso em questão para o *campus* Coxim:

O Projeto do Curso Superior de Licenciatura em Química é resultado de esforços e compromisso da equipe de professores e técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) *Campus* Coxim. Os referidos profissionais, atendendo ao pedido da Pró-Reitoria de Ensino e Pós-Graduação de verticalização do ensino, empreenderam um longo processo de discussão acerca da continuidade da formação docente dos técnicos em Alimentos formados pelo *Campus* Coxim, bem como o *aproveitamento da estrutura física, técnica e docente já existente*. Procura-se, neste momento, atender parte dos anseios profissionais dos estudantes de nível médio formados na região norte do Estado e sanar a *falta de químicos licenciados nesta região, haja vista a expectativa de industrialização do setor de agronegócio que demandará muitos profissionais desta área*. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,

CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
DO SUL, 2016, p. 6, grifo nosso).

Observamos que os critérios que influenciaram a escolha do curso não foram, prioritariamente, a necessidade de suprir a falta de professores de Química nas escolas públicas, embora em outro trecho do projeto esse fator seja mencionado. Cita-se o aproveitamento da estrutura física e do quadro de professores que atuavam principalmente no curso tecnológico de Alimentos, bem como a falta de “químicos licenciados” que seriam economicamente promissores para o setor do agronegócio.

Compreendemos, entretanto, que o mesmo quadro de professores, incluindo os que atuam no ensino médio profissionalizante, poderia compor os recursos humanos necessários para a oferta de outros cursos de licenciatura, uma vez que 56% dos docentes do IFMS são mestres – dentre estes vários cursando o doutorado – e 16% são doutores. A formação inicial desses professores abrange diversas áreas do conhecimento, como Matemática, Biologia, Artes, Educação Física, Geografia, História, Letras, Pedagogia, entre outras, conforme dados do Plano de Desenvolvimento do *Campus* (PDC) 2014/2018 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL, 2014a).

Nas outras duas IES públicas de Coxim temos apenas duas licenciaturas (Letras e História) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e três licenciaturas (Ciências Biológicas, Computação e Matemática) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), sendo que Computação e Matemática fazem parte do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), um programa emergencial instituído para atender à Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB) no que se refere à exigência de que todos os professores possuam formação superior na área de atuação. Assim, o Parfor destina-se a docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica há pelo menos três anos que não tenham formação superior ou estejam atuando em área distinta da sua formação inicial.

Dessa forma, constata-se a necessidade de abertura de mais vagas para a formação de professores no município, não somente nas áreas ligadas a setores de interesse do agronegócio ou das indústrias. A implantação de duas licenciaturas de caráter emergencial no município, assim como as estatísticas já apresentadas apontam que existem professores em exercício na educação básica que não atendem às exigências da legislação educacional, seja por não possuírem licenciatura na área de atuação, seja por serem bacharéis ou formados em nível médio.

Um outro desafio está ligado a não somente garantir o ingresso, mas também a permanência dos universitários licenciandos. Atrair os jovens concluintes do ensino médio já é desafiador, como se constata na observação de que na abertura do primeiro processo seletivo, que oferecia 40 vagas, houve 358 inscritos, com uma relação de 8,95 candidatos por vaga. No segundo processo, o número de inscritos diminuiu quase 50%, para 192 candidatos, ou seja, 4,8 por vaga.

Entretanto, manter os que ingressam é igualmente (ou até mais) desafiador. Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014a)  a elevação da taxa de conclusão dos cursos de licenciatura para 90%. Segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018), essa evasão atinge

a taxa de 39% no curso de Pedagogia e mais de 50% nos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química (57,3%, 52,6% e 52,3%, respectivamente).

No Relatório de Avaliação do curso, realizado pelo MEC no período de 5 a 8 de novembro de 2014 e que conferiu à licenciatura em Química do *campus* Coxim o conceito 4, informa-se que encontravam-se “[...] matriculados 48 estudantes das 160 vagas que já foram oferecidas”. (BRASIL, 2014b, p. 2).

A problemática da evasão guarda relações com diversos fatores, entre eles os mencionados no início desse estudo: a falta de atratividade da profissão docente, devido ao pouco reconhecimento social do profissional da educação, as condições precárias de trabalho, excesso de alunos por sala, salários que não competem em condições de igualdade com os de profissionais com o mesmo nível de formação que atuam em outras áreas, necessidade de ingressar no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar, entre outros. Alguns desses fatores foram diagnosticados na elaboração do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), gerando metas específicas que visam minimizar essas condições, valorizar a carreira do magistério e melhorar a qualidade da educação pública.

Para atrair e manter profissionais da educação, é preciso tanto políticas de incentivo à formação de professores e reformulação dos currículos das licenciaturas, de modo a haver maior articulação entre formação teórica ou específica e prática profissional, quanto políticas públicas de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes.

Os professores sentem-se mais realizados profissionalmente quando, ainda que as condições de trabalho não sejam as ideais, conseguem perceber resultados de aprendizagem nos alunos e envolvê-los

nas situações de ensino. Segundo Rebolo e Bueno (2014, p. 328), o bem-estar docente pode também estar ligado ao recebimento de um

[...] retorno positivo da comunidade mais próxima (alunos, pais, colegas, diretores) [...] tendo peso maior do que a insatisfação causada por fatores socioeconômicos.

Nessa perspectiva, pensar a formação docente implica encontrar caminhos para subsidiar a formação de um profissional que busque constantemente soluções para os problemas encontrados em sua prática cotidiana, superando a concepção técnica de professor executor, reproduzidor de práticas ou transmissor de conteúdos. Um profissional, no sentido mais amplo do termo, é alguém que utiliza os conhecimentos teóricos advindos tanto de sua formação inicial quanto do estudo contínuo para tomar decisões mais acertadas frente aos desafios que encontra no dia a dia ao exercer sua função, produzindo, por meio de suas vivências, novos conhecimentos sobre a prática e, conseqüentemente, novas formas de atuação.

Nesse sentido, no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química do IFMS *campus* Coxim, percebemos que, ao tratar do perfil profissional do egresso, são elencados objetivos relacionados à formação pessoal, à compreensão da Química, à busca de informação e à comunicação e expressão, ao ensino de Química e à profissão que contribuem para a formação de um profissional do ensino. No que se refere especificamente ao ensino de Química, foco desse estudo, destacamos:

– atuar no magistério, em nível de ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação específica, utilizando metodologia de ensino variada, contribuindo

para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em adolescentes; organizar e usar laboratórios de Química;

– exercer a sua profissão com espírito dinâmico e criativo, na busca de novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 19).

Como contribuição para a efetivação desses objetivos, o Relatório de Gestão de 2013 aponta o parecer favorável à implantação do Pibid, visando “[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de Licenciatura em Química do IFMS e prepará-los para atuar na Educação Básica pública.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL, 2014b, p. 12).

Ao articular a teoria e a prática, por meio da participação em situações cotidianas do ensino de Química, o Pibid contribui para a formação de profissionais melhor preparados para diagnosticar problemas que levam à não aprendizagem dos alunos e propor soluções didáticas inovadoras.

Dessa forma, o próximo tópico traz algumas considerações sobre o desenvolvimento do projeto do Pibid com os estudantes da licenciatura em Química, por meio da análise de relatórios dos pibidianos.

## O PROJETO PIBID/QUÍMICA DO IFMS: USO DA MODELAGEM, DE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E JOGOS DIDÁTICOS

De acordo com o Projeto Institucional do Pibid IFMS, submetido e aprovado em 2013 e desenvolvido até 2017, uma das atividades a serem desenvolvidas junto aos licenciandos bolsistas consistia em:

Preparar e discutir em conjunto com o supervisor e os alunos bolsistas os instrumentos para a atividade de diagnóstico do contexto educacional da Instituição de Ensino, seguido de uma análise dos dados coletados para tentar identificar as possíveis dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de Química, utilizado pela Instituição de modo a nortear as ações dos bolsistas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL, 2013a, p. 2).

Essa preparação, que alia as observações do cotidiano das aulas a pesquisas e discussões teóricas sobre os problemas observados nas reuniões de formação com o coordenador de área, tem sido um diferencial do Programa, apontado em muitas pesquisas como potencializador da formação de um profissional com um perfil diferenciado, reflexivo, não reproduzidor de práticas transmissivas, tradicionalistas ou conservadoras (FETZNER; SOUZA, 2012; GOMES, SOUZA, 2016; GONZATTI, 2015; HONÓRIO, 2014; SOUSA, 2018).

O projeto Pibid/Química do IFMS contava com nove ações, a saber: 1) visitas; 2) planejamento; 3) estudo transdisciplinar e de aprofundamento de conteúdos de Química utilizando novas tecnologias; 4) superação de obstáculo epistemológico no ensino de

Química; 5) modelo didático que contemplava as múltiplas hibridações de um mesmo átomo: ensino de geometria; 6) desenvolvimento, confecção e aplicação de jogos didáticos para o ensino de Química; 7) aprendizagem de conceitos de Ciências por meio de trilhas interpretativas; 8) desenvolvimento, confecção e aplicação de atividades teatrais como ferramenta pedagógica; e 9) o programa Mulheres Mil e os conceitos de Ciências presentes no processo cerâmico. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL, 2013b).

As ações visavam tanto a formação geral dos estudantes, no que se refere ao acesso a conhecimentos sobre linguagem, comunicação e expressão e conteúdos específicos de Química, quanto a reflexão e investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem nessa área disciplinar.

O ensino de Química tem se pautado, historicamente, pela memorização de fórmulas, nomenclaturas e regras, partindo de um enfoque

[...] essencialmente positivista”, no qual o professor tem exercido a função de “transmissor de conhecimentos a um receptor passivo. Trabalha-se ensinando conceitos bem estabelecidos na comunidade científica e que servirão de base para a aquisição de novos conceitos para o próximo bimestre, semestre ou ano letivo. (FLÖR, 2009, p. 64).

A utilização dos jogos, entre outros recursos didáticos, tem sido apontada como uma estratégia de ensino que contribui para promover o protagonismo dos estudantes frente aos conceitos (KISHIMOTO, 2000; SOARES, 2013), principalmente se forem

utilizados jogos que proponham desafios, que instiguem os alunos a encontrar soluções para problemas que envolvam os conhecimentos em Química, de forma lúdica.

Nesse sentido, uma das ações visou utilizar jogos didáticos para promover o interesse e melhorar a aprendizagem dos estudantes do ensino médio em relação aos conteúdos de Química. Um dos relatórios aponta:

Primeiramente, houve a apresentação dos pibidianos às classes envolvidas, bem como da proposta a ser desenvolvida. Para que não houvesse prejuízo ao tempo de aula do professor, as aulas com jogos foram marcadas no contraturno. Após a explicação prévia das regras dos jogos, os alunos foram organizados em grupos de no máximo 5 participantes e iniciaram a realização dos jogos com o acompanhamento dos pibidianos. Ao término da atividade, foi feita uma roda de conversa com fins de autoavaliação, para que os alunos expusessem suas dúvidas, aprendizagens e sugestões para o aprimoramento dos 3 jogos utilizados ou para a confecção de outros jogos, relativos aos demais conteúdos. (Pibidiano 1, 2017, relatório)<sup>3</sup>.

Os pibidianos participaram das aulas e confeccionaram jogos que estavam voltados aos conteúdos trabalhados pelos professores das escolas parceiras do Pibid/IFMS. Os estudantes do ensino médio foram incluídos como sujeitos ativos da aprendizagem, não somente participando dos jogos, mas sendo incentivados a avaliar os efeitos dessa atividade, dar sugestões para o aprimoramento do material utilizado ou para a confecção de novos jogos.

Para os pibidianos, as vivências durante o período de preparação, aplicação e autoavaliação da ação suscitaram aprendizagens sobre diversos aspectos da profissão docente e promoveram

---

<sup>3</sup> O nome dos participantes foi omitido para preservar sua identidade.

experiências acerca das dificuldades em sair do formato tradicional das aulas, ao mencionarem em seus relatórios, por exemplo, que tiveram que lidar com “barulho”, “agitação”, “dificuldade em entender as regras do jogo” e “excesso de competitividade” dos alunos. Essas vivências são formativas porque propiciam o que Larrosa Bondía (2000) denomina de “experiência”, aquilo que provoca mudanças, deixa marcas ou “toca” o sujeito. O autor desvincula o conceito de “experiência” do conceito de “informação”: ao visitar uma escola, ler um artigo, assistir a uma aula, “[...] podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa” (LARROSA BONDÍA, 2000, p. 22), mas, se nada nos tocou, nos sucedeu ou nos aconteceu, não houve a formação de um saber da experiência.

Outra abordagem utilizada foi a modelagem, entendida como “[...] uma estratégia didática para o ensino de ciências que se fundamenta em atividades investigativas objetivando a construção, adaptação e teste de modelo”. (PEREIRA; FARIA; SATURNINO, 2015, p. 4).

Nessa ação, com o objetivo de desenvolver a compreensão abstrata dos conceitos da composição principal de um átomo e da radioatividade em geral, foram utilizadas modelagens tridimensionais de estruturas químicas, construídas pelos pibidianos no IFMS com os recursos de uma impressora 3D. Foi solicitado aos alunos do ensino médio que eles também construíssem seus modelos, confeccionando maquetes ou cartazes para serem apresentados em sala.

Os modelos, de acordo com Pereira, Faria e Saturnino (2015), podem ser mentais, bi ou tridimensionais. Os modelos mentais consistem em representações e construções pessoais elaboradas na mente que, ao serem socializadas ou expressas de alguma forma a

outros membros de uma comunidade, tornam-se modelos expressos (GILBERT; BOULTER; ELMER, 2000), podendo atingir um nvel de aceitao e reconhecimento que os tornem, assim, modelos cientficos (MENDONÇA, 2011). Os modelos curriculares so verses simplificadas dos modelos cientficos utilizadas por docentes, juntamente com representaes bi ou tridimensionais, analogias ou simulaes computacionais (PEREIRA; FARIA; SATURNINO, 2015).

A utilizao da modelagem como estratgia didtica, nesse sentido, favorece

[...] o processo de coconstruo, ou seja, a construo do conhecimento cientfico por meio de interaes entre o educador e o educando ou entre educandos. (PEREIRA; FARIA; SATURNINO, 2015, p. 4).

Outra ao empreendida no Pibid/Quimica do IFMS foi a utilizao de figuras de personagens de super-heris para incitar o interesse sobre conceitos e contedos da disciplina. Especificamente, foi usado como tema o escudo do Capitao Amrica, personagem conhecido pelos alunos por meio das histrias em quadrinho e filmes da Marvel. O intuito foi mostrar aos estudantes diferentes ligas metlicas, suas composies qumicas, os principais metais, a histria de cada um, sua resistncia e suas caractersticas. Foi tambm realizado um pequeno experimento utilizando um produto conhecido popularmente como limpa pedra, que foi colocado juntamente com trs metais diferentes, cobre, alumnio e zinco, a fim de se observar qual reagia mais com o produto.

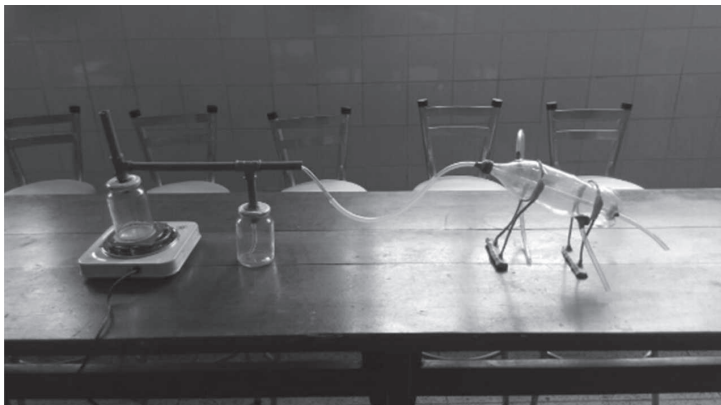
Destacamos, ainda, uma ao que visou construir um sistema de arraste a vapor com materiais alternativos, com o qual se pode extrairleos essenciais de plantas e frutos da regio e estudar suas

propriedades químicas e potencial para uso como fármaco. A ação teve como objetivo articular o conhecimento sobre a química de produtos naturais ao ensino de Química no ensino médio, por meio da elaboração e aplicação de aulas práticas aliadas a aulas teóricas. Conforme o relatório entregue pelos pibidianos, para a construção do equipamento foram utilizados:

Um hot plate, electric cooking, modelo HP-100; uma tela de amianto, uma garrafa pet de 2 L, para montar o condensador; dois potes de vidro com tampa, um deles para evaporação da água e outro para colocar os vegetais; 1 cano de meia; 2 metros de mangueira, para montar a tubulação onde passaria o vapor dos óleos essenciais arastado; cola para fixação dos canos nas tapas dos pote. (Pibidiano 1, 2017, relatório).

O resultado do trabalho, conforme mostrado na Figura 1, foi um equipamento que fomentou discussões, estudos e pesquisas sobre as propriedades dos óleos essenciais extraídos das plantas fedegoso (*Cassia occidentalis*), ora-pro-nóbis (*Pereskia aculeata*) e noni (*Morinda citrifolia*). Durante todo o ano de 2017, como parte dessa ação, os pibidianos orientaram a produção de quatro trabalhos que foram apresentados em feiras científicas, a saber, a Feira de Ciência e Tecnologia (Fecitex), que ocorre no IFMS *campus* Coxim; a Feira de Engenharias, Tecnologias e Ciências de Mato Grosso do Sul (Fetec-MS), a maior feira de engenharias do estado; e a Fecinorte, uma feira que ocorre na Escola Estadual Viriato Bandeira, lócus em que foram desenvolvidas essas ações do Pibid.

**Figura 1** – Sistema de arraste a vapor construído com materiais de baixo custo



Fonte: Relat3rios do Pibid Qu3mica/IFMS (2017).

Os quatro trabalhos produzidos pelos alunos do ensino m3dio sob orienta33o dos pibidianos foram: “Caracteriza33o f3sico-qu3mica e estudo do efeito fitoter3pico do 3leo essencial extra3do da planta fedegoso (*Cassia occidentalis*)”, “Produ33o de alimentos funcionais a partir da Ora-Pro-N3bis (*Pereskia aculeata*) como recurso para combate da desnutri33o infantil por defici3ncia de ferro”, “Estudo da aceitabilidade de pizzas com alto valor nutricional e de prote3nas a partir da substitui33o parcial da farinha do noni (*Morinda citrifolia*)” e “An3lise sensorial e da aceitabilidade da carne de frango (*Gallus domesticus*) processado a partir da defuma33o l3quida”.

Os pibidianos vivenciaram, com essa a33o, diversas facetas do trabalho docente, n3o restritas ao ensino diretivo, pesquisando formas de produzir um equipamento que pudesse tanto despertar o interesse dos alunos pelos conhecimentos de Qu3mica quanto

mobilizar esses conhecimentos a favor da busca por soluções de problemas encontrados socialmente, bem como incentivando a pesquisa discente e sua socialização em eventos da área científica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pibid trouxe para os estudantes do curso de licenciatura em Química do IFMS *campus* Coxim a possibilidade de aprender a profissão docente por meio da articulação entre os estudos dos conteúdos específicos da disciplina, os estudos teóricos sobre ensino e aprendizagem e a prática da docência. No Pibid, a interação entre esses três elementos constitutivos da formação de professores (o saber disciplinar, o saber didático e o saber da experiência) tem se mostrado mais significativo do que o vivenciado na disciplina de estágio supervisionado (SOUSA, 2018).

Frente às incertezas da continuidade do programa, face ao lançamento do programa Residência Pedagógica e as mudanças realizadas pela Capes no final de 2017 na estrutura e forma de seleção de bolsistas do Pibid, o IFMS, diante dos resultados promissores das ações do Pibid, lançou em 2018 um edital interno, com financiamento próprio, com a oferta de 25 bolsas para as licenciaturas: 20 para o curso de Química do *campus* Coxim e 5 para o recém-iniciado curso de computação do *campus* Jardim. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2018).

Dessa forma, ainda que a instituição esteja aguardando o edital da Capes para a submissão de seu novo projeto para o Pibid, garantiu-se a continuidade do Programa até novembro de 2018, visando a promoção de uma formação inicial de professores de Química

que tenham condiçes de empreender, ao iniciarem suas atividades como docentes, um ensino inovador, criativo e significativo, com metodologias que ultrapassem a vises de transmisses conteudista e reprodutora da Ci4ncia.

## REFER4NCIAS

ANDR4, Marli. Pol4ticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, S3o Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

BRASIL. Portaria Normativa n4 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispoe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciaçes a Doc4ncia – Pibid. *Di3rio Oficial da Uni3o*: seçes 1, Bras4lia, DF, ano 144, n. 239, p. 11, 13 dez. 2007a.

BRASIL. Lei n4 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispoe sobre a criaçes de Escolas T4cnicas e Agrot4cnicas Federais e d3 outras provid4ncias. *Di3rio Oficial da Uni3o*: seçes 1, Bras4lia, DF, ano 144, p. 2, 26 out. 2007b.

BRASIL. Lei n4 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educaçes Profissional, Cient4fica e Tecnol4gica, cria os Institutos Federais de Educaçes, Ci4ncia e Tecnologia, e d3 outras provid4ncias. *Di3rio Oficial da Uni3o*: seçes 1, Bras4lia, DF, ano 145, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Pibid: apresentaçes. *Minist4rio da Educaçes*, Bras4lia, DF, 14 mar. 2009. Dispon4vel em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 147, p. 4, 25 jun. 2010.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014a.

BRASIL. *Relatório de avaliação de curso*: licenciatura em Química, campus Coxim/MS. Brasília, DF: e-MEC, 2014b. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/relatorios-de-avaliacao-de-cursos/relatorio-de-avaliacao-do-curso-de-licenciatura-em-quimica-do-campus-coxim>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2016*: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da educação superior*: graduação. Brasília, DF: Inep, 2018.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 683-694, jul. 2012.

FLÔR, Cristhiane Cunha. *Leitura e formação de leitores em aulas de Química no ensino médio*. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GATTI, Bernadete *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil: relat3rio final. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, S3o Paulo, n. 1, p. 1-82, 2009.

GILBERT, John; BOULTER, Carolyn; ELMER, Roger. Positioning models in science education and in design and technology education. In: GILBERT, John; BOULTER, Carolyn (ed.). *Developing models in science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. p. 3-17.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (org.). *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. S3o Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O Pibid e a media33o na configura33o de sentidos sobre a doc3ncia. *Psicologia Escolar Educacional*, Maring3, v. 20, n. 1, p. 147-156, abr. 2016.

GONZATTI, S3nia Elisa Marchi. *Contribui33es do Pibid para a forma33o inicial de professores: a terceira margem do rio*. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Educa33o)–Faculdade de Educa33o, Pontifrcia Universidade Cat3lica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GUIMAR3ES, Jorge Almeida. Apresenta33o: um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Inicia33o 3 Doc3ncia (Pibid). *Textos FCC*, S3o Paulo, v. 41, p. 4-6, 2014.

HON3RIO, Adrv3nia Maria Val3rio. *O Pibid e a inicia33o docente em cursos de pedagogia: a33es desenvolvidas e a rela33o universidade-escola*. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educa33o)–Faculdade de Ci3ncias Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. *Relatório de Gestão  
do Exercício 2012*. Campo Grande: IFMS, 2013a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. *Projeto  
Institucional: Pibid 2013 IFMS*. Campo Grande: IFMS, 2013b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. *Plano de  
Desenvolvimento do Campus: PDC 2014/2018*. Coxim: IFMS, 2014a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. *Relatório de Gestão  
do Exercício 2013*. Campo Grande: IFMS, 2014b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. *Relatório de Gestão  
do Exercício 2014*. Campo Grande: IFMS, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. *Projeto Pedagógico  
do Curso Superior de Licenciatura em Química*. Coxim: IFMS, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. Edital no 017/2018  
IFMS/PROEN. [Processo seletivo do programa de auxílios de  
iniciação à docência do IFMS]. Campo Grande: IFMS, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira  
e a educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiênciã e o saber de experiênciã. *Revista Brasileira de Educaçãõ*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2000.

MARQUES, Nelagley. *Quem quer ser professor?* Campo Grande: SED/MS, 2018. (Série de estudos sobre a atratividade da carreira docente, v. 1).

MENDONÇA, Paula Cristina Cardoso. *Influência de atividades de modelagem na qualidade dos argumentos de estudantes de Química no ensino médio*. 2011. 282 f. Tese (Doutorado em Educaçãõ)– Faculdade de Educaçãõ, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudançã na prãtica educativa. *Educaçãõ e Pesquisa*, Sãõ Paulo, v. 43, n. 1, p. 66-80, abr. 2016.

PEREIRA, Lucas; FARIA, Alexandre Geraldo Viana; SATURNINO, Gilson. Modelagem e educaçãõ profissional: possíveis relações em uma abordagem pedagógica para soluções químicas no ensino médio integrado ao técnico em informática. *In: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇãõ DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇãõ PROFISSIONAL*, 3., 2015, Natal. *Anais [...]*. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2015. p. 1-14.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum Education*, Maringã, v. 36, n. 2, p. 323-331, dez. 2014.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. Prefácio. *In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana (org.). Pibid-Unicamp: criando uma*

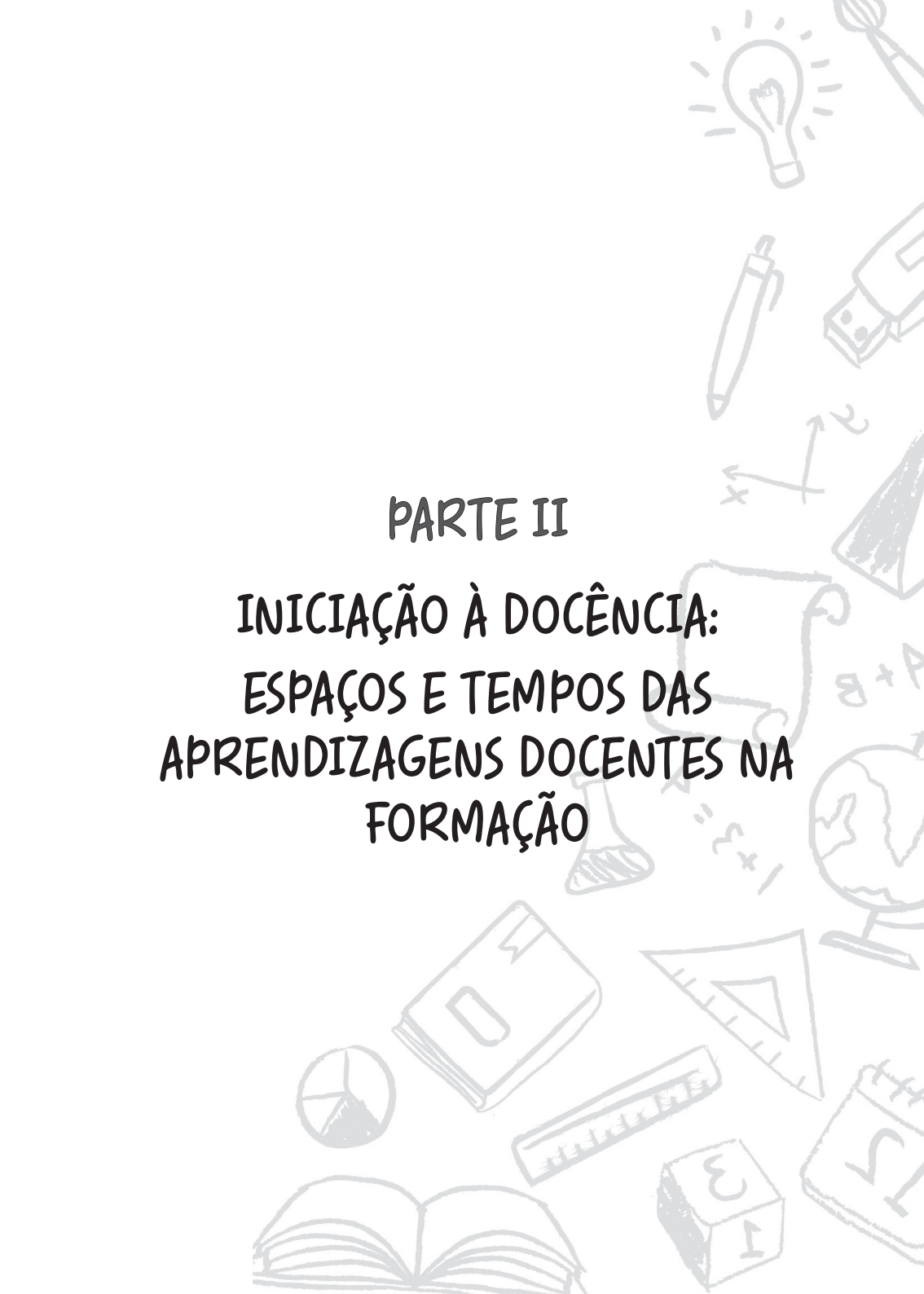
nova cultura nos cursos. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014. p. 9-11. (Coleção Formação docente em diálogo, v. 1).

SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. *Jogos e atividades lúdicas no ensino de Química*. Goiânia: Kelps, 2013.

SOUSA, Sandra Novais. *Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento*. 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.





PARTE II

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:  
ESPAÇOS E TEMPOS DAS  
APRENDIZAGENS DOCENTES NA  
FORMAÇÃO



# **SOBRE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, NOMADISMOS E SUAS RELAÇÕES COM O PIBID<sup>1</sup>**

Eliene Maria da Silva

A literatura pedagógica (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 2001; TARDIF, 2006; TARDIF; LESSARD, 2009) vem apontando que o desenvolvimento profissional docente deve ser vivenciado a partir da formação inicial, num movimento que possibilite a construção de conhecimentos variados que venham garantir um exercício profissional de qualidade. Dessa forma, há muitos conteúdos que necessitam ser apreendidos pelos licenciandos durante seu processo de formação inicial.

Silva (2005) nos diz que a aprendizagem docente abrange três trajetórias constitutivas: a vida do indivíduo, a sua formação

---

<sup>1</sup> As reflexões aqui apresentadas emergem dos estudos de doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que culminou na tese *A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid/Capes na Universidade do Estado da Bahia – UNEB*, defendida em 2016.

acadêmica e a escola onde trabalha – como se a vida, a instituição de ensino superior (IES) e a escola fossem palcos onde o desenvolvimento dessa aprendizagem acontece. Nessa direção, Marcelo García (1999) sinaliza três momentos/períodos vividos nesse palco como parte da trajetória formativa: as primeiras experiências, como criança e como adulto; as experiências nos cursos de formação de professores, como aluno e estagiário; e os primeiros anos de experiência profissional. Embora reconheça a relação de complementaridade existente entre esses momentos para o desenvolvimento profissional, este texto, como um desdobramento da minha pesquisa de doutoramento, trata do palco da formação acadêmica, especificamente das experiências dos licenciandos nos cursos de formação de professores, sobretudo da experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Nesse sentido, parto também da compreensão de que a experiência do Pibid se constitui como espaço nômade da aprendizagem docente e como fonte pré-profissional dessa aprendizagem, o que a coloca numa perspectiva desenvolvimental, como veremos ao longo do texto.

## O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Existem programas voltados para a inserção profissional docente que se focam na acolhida e no atendimento ao professor recém-formado, e aqueles que se assemelham ao Pibid que, ainda na

formação nos cursos de licenciatura, buscam inserir os estudantes nos espaços de atuação profissional. Tais programas e projetos são chamados na literatura internacional de programas de indução profissional docente.

Segundo Flores (1999), esses programas começaram a ganhar espaço na década de 1980 em alguns países: Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, Holanda, entre outros. Há estudos que retratam os programas de indução profissional docente em alguns desses países e também no Brasil (ABARCA, 1999; ANDRÉ, 2012; MARCELO GARCÍA, 2010).

No Brasil merecem destaque, além do Pibid, o Bolsa Alfabetização, do governo estadual de São Paulo, e o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem, da Secretaria Municipal de Jundiaí (SP).

Lançado pela Capes em 2007, apenas para as universidades federais, o Pibid

[...] é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica. (CAPES, 2012, p. 169).

O Programa chegou às IES num contexto de altas taxas de evasão dos cursos de licenciatura em Química, Matemática, Física e Biologia. Segundo Moura e Silva (2007), dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1997 revelam que a evasão das licenciaturas no Brasil apresenta números preocupantes, pois em quase todas as áreas do conhecimento os níveis estavam acima de 50%. O cenário de altas taxas de evasão das licenciaturas e de déficit de professores para atuar na escola básica, sobretudo nas áreas acima citadas, possivelmente se

constituiu como lastro para a proposição inicial do Pibid enquanto um programa de valorização da docência.

Provavelmente devido à capilaridade que as universidades estaduais têm, por conta dos seus *campi* espalhados pelo interior do estado – assegurando, assim, oportunidades de formação –, em 2009 o Pibid estendeu sua parceria a instituições de outras esferas administrativas, como é o caso das IES estaduais.

Em 2013, participavam do Programa 284 IES, desenvolvendo 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica. O número de bolsas concedidas atingiu 49.321.

É dentro desse contexto que a UNEB inicia sua participação no Pibid, em 2009, com um projeto institucional composto por 11 subprojetos. Em 2011, esse número se ampliou para 18 subprojetos; em 2012, para 39; e, em 2018, a UNEB encerrou o edital no 61/2013, que abrigava 49 subprojetos alocados nos diferentes cursos de licenciatura, de diversas áreas, ofertados tanto na capital quanto no interior da Bahia.

O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas, e para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

## A IDENTIDADE DOCENTE: UM TERRITÓRIO NÔMADE

Segundo a Antropologia, o nomadismo consiste em um modo de vida originário da humanidade. A fim de buscar melhores condições de vida, a população ou a comunidade se mantém em movimentações constantes, não tendo, pois, habitações fixas.

O nomadismo é uma palavra diretamente ligada à prática do pastoreio. O termo é derivado do grego *nomas*, que significa pastagem. É um estilo de vida provocado muitas vezes pelo deslocamento dos rebanhos que, ao buscarem pastagens naturais mais abundantes, acabam provocando também o deslocamento de seus proprietários.

Com a conquista da agricultura no começo do século XX e com a experiência urbana, o modo de vida dos homens se afastou do nomadismo, passando a prevalecer o sedentarismo. Esses dois elementos possibilitaram o enraizamento do ser humano num determinado lugar.

Enquanto no mundo antigo o nomadismo se dava em função da busca do homem por melhores condições de vida, sobretudo no plano econômico da sua sobrevivência, o deslocamento constante foi se constituindo com o homem pós-moderno. O nomadismo torna-se, pois, um imperativo para aqueles que vivem na atualidade, um tempo marcado pela mobilidade, aceleração do tempo, velocidade e redução de fronteiras.

Nessa direção, Maffesoli (2001) utiliza a metáfora do nomadismo ao tratar da identidade na pós-modernidade. Com essa metáfora, ele se contrapõe à ideia moderna de fechar o homem num território único e individual, e nos convida a pensar em identidades

flutuantes e na multiplicidade de papéis que compõem, o tempo todo, as relações sociais.

Almeida e Tracy (2003) afirmam que a noite de hoje é nômade. Quando saem à noite, rapazes e moças não têm um ponto fixo como lugar de encontro, nunca estão indo para um lugar específico. O que importa para eles, antes de qualquer coisa, é a circulação que fazem por vários pontos, representando um movimento e um nomadismo tanto físico quanto psíquico. Para elas, os jovens acabam, com esse movimento, criando uma nova geografia para as cidades, sobretudo quanto à sua vida noturna, que é muito transitória. Nesse movimento, o que os interessa é o caminho, não a chegada; é mais o trajeto do que o ponto fixo. O que mais importa, nesse sentido, é experimentar as relações com os membros do grupo. A mobilidade aparece aqui, portanto, como uma característica básica do mundo pós-moderno.

Nessa mesma direção, Augé (1994) considera que as paisagens sociais e subjetivas na pós-modernidade apontam uma espécie de retomada do nomadismo. Essas paisagens redesenham as noções de próximo e distante, lugar e espaço.

O nomadismo não deve, no entanto, ser confundido com ausência de território. Para Deleuze e Guattari (1997), o território do nômade são seus trajetos, a sua itinerância. Para eles,

[...] um trajeto está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consistência e goza de uma autonomia bem como de uma direção próprias. A vida do nômade é *intermezzo*. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 50-51).

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, NOMADISMO E PIBID

Parece-me que as vivências de iniciação à docência possibilitadas pelo Pibid potencializam a compreensão do desenvolvimento profissional docente como um processo nômade, sobretudo se considerarmos que os bolsistas do Programa, como são chamados os alunos e professores a ele vinculados, encontram-se em diferentes fases desse desenvolvimento profissional. Ou seja, bolsistas de iniciação à docência são os estudantes de diferentes semestres de um curso de licenciatura, os bolsistas de supervisão são professores da escola básica, e os coordenadores de área são os professores do curso de licenciatura. Atravessados por esta variação de “tempos de formação”, eles se debruçam em torno de um subprojeto coletivo de formação. Parece-me, dessa forma, que tal variação favorece aquilo que Nóvoa (1997) e Imbernón (2009) denominam de desenvolvimento profissional docente ou *continuum* de formação, termo mais abrangente que formação inicial e continuada, pois sugere a ideia de continuidade, rompendo assim o caráter de terminalidade de cada uma das etapas do processo.

Além disso, a aproximação do licenciando da condição de futuro professor favorece a aprendizagem da docência, conforme a perspectiva nômade. Uma aproximação da profissão que se dá em contextos partilhados por no mínimo dois professores mais experientes – um professor da escola e um da universidade. Uma aproximação que nasce de um subprojeto do grupo, sobre cujas demandas os diferentes sujeitos do Pibid – bolsistas de iniciação à docência, bolsistas de supervisão e coordenadores de área – se debruçam, promovendo assim a aprendizagem colaborativa.

Dito de outro modo, a transição da discência para a docência é um processo desenvolvimental que abriga características e ciclos, não devendo ser vista como algo que acontece naturalmente. Não se dorme estudante e se acorda professor. Mais uma vez, posso afirmar que a ideia de um projeto institucional de iniciação à docência que reúne professores e licenciandos em diferentes tempos de formação amplia o debate sobre como a “pertença docente” vai se constituindo ao longo da itinerância dos licenciandos em seus cursos de formação inicial e sobre como a construção desse pertencimento resvala no processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a entrevistada Margarida diz:

*O Pibid provocou em mim um sentimento de pertencimento à escola e ao meu curso de licenciatura que eu não tinha. Acho que esse sentimento foi sendo construído à medida que eu ia mais vezes para a escola, tinha mais contato com as professoras de lá, e também quando venho para a aula e fico associando o que eu vivencio na escola com o que estudo aqui. A impressão que eu tenho hoje é de que muito da escola está em mim, muito de mim está lá, e tudo isso me ajuda a ser um futuro professor melhor.*

*Eu comecei vindo só para a faculdade e praticamente não ia na escola, porque eu pensava assim: vai demorar, eu vou me formar daqui a quatro anos ainda. Com as atividades do Pibid, eu comecei a ir para a escola pública. Eu não conhecia direito essa escola; conhecia como aluna, mas agora é diferente: eu estou indo como bolsista de iniciação à docência. Mesmo ainda sendo aluna, eu sou aluna da faculdade, não da escola. Toda essa mistura me desafiou, mas me ajudou, a mim e aos meus colegas, a refletir melhor sobre o que é ser professor.*

*Depois eu percebi que necessitava ir mais para a escola, ir mais vezes, vir para cá mais vezes, não só para assistir às aulas, mas pra ler um livro na biblioteca, participar do grupo de estudo, essas coisas. **E aí a gente vai vendo que você faz o caminho caminhando mesmo.***

(Margarida, estudante de História em Caetité, 2015, informação verbal, grifo nosso).

Chamo aqui de pertença docente o movimento de angariar conhecimentos, saberes, atitudes, formas e modos de agir que serão acionados no fazer pedagógico dos professores – movimento esse que vai se delineando nos diferentes espaços de aprendizagem da docência e vai compondo o repertório que será utilizado no seu exercício. Metaforicamente, Tardif, 2006, p. 264 nos diz que:

[...] como as diferentes ferramentas de um artesão, eles [os saberes profissionais] fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática [...]. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação.

Diria ainda que o nomadismo se fortalece se analisarmos o potencial formativo geracional que dá suporte às ações e atividades de iniciação à docência promovidas pelo Pibid. Numa experiência de formação inicial e continuada de professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), no *campus* de Rio Claro, os estudantes de pedagogia são os iniciantes e os professores da escola básica são os iniciadores de uma nova geração docente. Nessa experiência, professores de diferentes gerações partilham o exercício da docência, num movimento que vai muito além das diferenças etárias. Diferentes modos de conceber os processos de ensino, de aprendizagem, de compreender a escola e muitas outras dimensões que envolvem a docência estão na base dessa experiência. Ainda nesse sentido:

No âmbito de tal relação, ancorada na reciprocidade, os futuros professores – embora ainda ocupem o lugar de estagiários, estudantes que são da licenciatura – *têm a oportunidade de atuar na escola a partir de uma posição de certo modo intermediária, localizada entre o papel discente, que estão acostumados a ocupar, e a docência propriamente dita, para a qual estão sendo preparados*. Pretende-se que os futuros professores possam, então, redescobrir a escola sob uma nova ótica – docente –, de modo a problematizar suas concepções pessoais sobre o ensino e também a perspectiva discente que ainda mantém na universidade e com a qual estão acostumados a se relacionar com o ambiente escolar. Ademais, a parceria com um professor em exercício lhes possibilita vivenciar alguns aspectos do cotidiano da docência em sua multiplicidade, inclusive no que se refere a suas incoerências e dificuldades. (SARTI, 2009, p. 136-137, grifo nosso).

Atuar na escola, iniciando sua docência como estudantes, assumindo papéis e atribuições docentes sem serem ainda professores, coloca os licenciandos num lugar de possibilidades e de um processo de experimentação maior que o da condição de docente propriamente dita. Ao exercer a profissão docente, o professor torna-se membro de uma comunidade escolar, e o movimento de experimentação dessa atividade ocupa um espaço secundário. Ele agora é o professor daquela escola e daquelas turmas, e é um profissional habilitado para exercer competentemente sua função. Nesse sentido, posso afirmar que a condição em que o sujeito chega ao lugar influencia a forma como ele age ali. Os bolsistas de iniciação à docência, dessa forma, ao chegarem à escola como aprendentes da profissão docente, encontram-se numa condição pré-profissional e cumprem papéis e atribuições da função docente, sim, mas não são ainda professores.

Tal condição faz com que a identidade docente dos bolsistas seja construída nesse entre-lugar, onde professores da escola, alunos da licenciatura e professores da IES experimentam e partilham a sua condição docente. Dessa maneira,

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e *da formação*, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais. (DUBAR, 2005, p. 156, grifo nosso).

Dubar (2005) segue afirmando que a identidade é um produto das sucessivas socializações e acaba por ser o resultado da relação entre o processo biográfico de engendrar a si mesmo e o processo relacional que forja a identidade para o outro. Essa forma de inserção na docência, paulatina, gradual e acompanhada por professores em exercício, da universidade e da escola – vivenciada por ações de colaboração entre estudantes das licenciaturas e esses dois professores mais experientes –, favorece a partilha do fazer pedagógico, bem como a construção do “ponto de vista pedagógico” (AZANHA, 2000). Além disso, favorece que o licenciando vivencie a transição entre o “ofício de aluno” (PERRENOUD, 2000), que ainda desempenha na universidade, e o ofício docente, no qual pretende ingressar. Dizendo isso de outra forma, mas no mesmo sentido, Sá (2010, p. 47) afirma:

Posso pensar neste ponto que os estudantes realizam, de alguma forma, elementos dessa “formação prática” quando confrontam referências próprias, construídas ao longo de suas existências, com novas referências acessadas nos diversos espaços de aprendizagem nos quais transitam, inclusive nos espaços de trabalho [...]. Posso pensar também que o estágio [...] pode se constituir um espaço fundamental para o exercício da apropriação gradativa da profissão, sem esperar que essa lhe seja dada pelo currículo como algo externo que se recebe, no lugar de algo que se constrói na atividade.

Assim, trazer a iniciação à docência para o contexto ainda da formação, e não somente para o início do exercício profissional, nos ajuda a compreender o *métier* da condição do professor num contexto mais amplo. Mais especificamente, abordar a iniciação à docência não apenas como uma “[...] etapa profissional do ciclo de vida dos professores” (DANTAS, 2013, p. 59), mas como uma etapa fundamental desse ciclo, poderá alargar nossa compreensão sobre as etapas e fases que constituem esse processo de desenvolvimento.

Parece-me que esse formato favorece aquilo que Mizukami *et al.* (2010), ancoradas nas ideias de Wasser e Bressler (1996), chamam de “grupo” enquanto ferramenta interpretativa, ao considerarem a interpretação um ato colaborativo, utilizando ainda o conceito de zona interpretativa como “[...] o lugar onde múltiplos pontos de vista são considerados em tensão dinâmica quando um grupo procura dar sentido a temas/problemas e significados de um campo de trabalho” (WASSER; BRESSLER, 1996, p. 5). Os subprojetos que compõem o projeto institucional das IES são vivenciados por um grupo que se debruça sobre a natureza do subprojeto em suas múltiplas

dimensões, como as de planejar, executar, avaliar e replanejar as atividades de iniciação à docência.

Dessa forma, as vivências de iniciação à docência favorecem a ocupação prévia da profissão docente. Além disso, a inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura na escola básica acaba imprimindo outras dinâmicas na escola – pois esse movimento influencia a produção de ideias –, nos modos de agir e nas práticas, tanto da instituição quanto dos profissionais que lá trabalham.

Nesse sentido, trazer a iniciação à docência para o campo da formação ajuda a diminuir a cultura do isolamento, algo que tem sido muito comum para os estudantes de licenciatura e professores da escola básica. No geral, estes fundamentam seu trabalho pedagógico numa organização bastante isolada, pouco partilhando esse fazer com os seus pares. Para Marcelo García (2010, p. 16):

O isolamento dos professores está, evidentemente, favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores. O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. [...] embora o isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas com o trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira.

Assim podemos dizer que o formato do programa favorece a diminuição dessa cultura individualizada, uma vez que os projetos

institucionais são elaborados levando em consideração as necessidades formativas dos diferentes sujeitos e espaços da formação. Ou seja, as demandas escolares e acadêmicas dos indivíduos das escolas e das IES se configuraram como ponto de partida para a proposição do projeto institucional e respectivos subprojetos à Capes.

No dizer de Nóvoa (2001, p. 3, grifo nosso):

*Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Refiro-me à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino.*

Semelhante analogia é feita por Schön (2000) e Lazzaratto (2011) ao dizerem que:

Os artistas constroem coisas e são, em um certo sentido, designers. [...] Os profissionais atuantes também são construtores de artefatos. [...] Eles sistematizam problemas e moldam situações que sejam adequadas a seus métodos e concepções profissionais, constroem situações que sejam adequadas aos papéis que eles sistematizam e moldam os próprios mundos práticos de suas vidas profissionais. (SCHÖN, 2000, p. 44).

Aqui o processo está na obra. Os alunos aprendem enquanto criam realidade cênica. Este estado, de aprender enquanto se cria, é na verdade um sonho almejado

por todo artista. Uma exposição generosa que revela a construção, o pensamento criador. (LAZZARATTO, 2011, p. 161).

Assim, mestres e aprendizes utilizam o ateliê da galeria. Ou seja, professores e licenciandos acionam os ateliês da formação (atividades acadêmicas e escolares) disponíveis na galeria, que nada mais é do que o curso de licenciatura. Compreender a licenciatura como uma grande galeria constituída de ateliês que funcionariam como observatórios e laboratórios para uso e reflexão permanente de professores e licenciandos é fundamental para (re)desenhar as noções de desenvolvimento profissional. Desse modo, o desenvolvimento profissional docente é concebido como algo relacional e, como o próprio nome acena, é processo desenvolvimental.

Esse processo tem sido estudado de forma recorrente nas pesquisas sobre formação de professores (HUBERMAN, 1992; MARCELO GARCÍA, 1999, 2010; MONTEIRO, 1992, 2007, 2008; NÓVOA, 1997, 2003, 2010), no sentido de que sua construção não tem uma única fonte ou causa. Pelo contrário, o desenvolvimento profissional é uma categoria que possibilita “[...] um estudo de influências combinadas e não de influências unívocas e dominantes” (HUBERMAN, 1992, p. 55).

Por ser desenvolvimental, esse processo pode ser viabilizado, ou não, de acordo com os contextos nos quais os professores já em atuação e os licenciandos no movimento de transição da discência para a docência estejam imersos. Dito de outro modo, a vida, a IES e a escola constituem palcos que favorecem o desenvolvimento profissional docente. Portanto é uma obra em aberto, a ser produzida e dirigida pelos sujeitos e instituições, num movimento

individual e coletivo. Nesse sentido, as atividades de inrciação à docência promovidas pelas IES, como os estgios, as monitorias de ensino e especificamente o Pibid, são ações de “[...] desenvolvimento profissional docente” pois reúnem a ideia de trabalho colaborativo. No dizer de Fontoura (2015, p. 86), aqui ocorre o salto qualitativo do entendimento do desenvolvimento profissional: reconhecer a importância do outro para a compreensão de si, ou seja, a partilha e o diálogo com os colegas como contributo para a própria formação.

Ainda nesse sentido, Fontoura (2015, p. 81) evidencia a importância de “[...] oportunizar nos espaços de formação estudos e reflexões sobre a multiplicidade de referências que permeiam a vida profissional docente”.

Nesse sentido, a formação de professores desenvolve-se num contexto de coletividade que não separa formação inicial e continuada, mas distingue suas necessidades formativas no sentido de diminuir os riscos de apagar as linhas fronteiriças entre ambas. No dizer de Nóvoa (2001), a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Tal compreensão exigirá que as IES, comprometidas com o Pibid ou com outro programa de formação de professores, instituem a cultura da partilha e da cooperação em substituição à cultura do isolamento, devendo ter, em sua constituição, ações que possam responder às demandas das diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente pois, como nos diz Candau (1996, p. 143):

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Faz-se necessário também que esta cultura da cooperação seja devidamente reconhecida, inclusive financeiramente. Nos países desenvolvidos, os professores da escola básica, parceiros das IES, são remunerados para realizar o trabalho de tutoria com os licenciandos. Desse modo, a iniciação, além de promover a transição entre discência e docência de forma dialogada e amparada, pode se constituir também como uma importante conquista para o processo de profissionalização docente, na medida em que regulamenta o acompanhamento dos licenciandos, como uma atividade profissional dos professores mais experientes e como parte do seu trabalho docente.

Assim, assistimos a um processo de ampliação do campo da docência para além do já previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2010). Ainda nesse sentido, conforme diz Terrazzan (2003), vale ressaltar a necessidade de se conceituar de forma mais clara e consensual os novos papéis atribuídos ao professor da educação básica, entre eles o de atuar na escola como um “tutor” dos licenciandos, os quais serão seus futuros pares. Para o autor

(TERRAZZAN, 2003), essa discuss3o 3 urgente e dever3 envolver tanto as IES como as escolas, principalmente na reorganiza3o da carga hor3ria dos professores. Nesse sentido, ao se encarregarem de acompanhar os licenciandos ou docentes iniciantes na profiss3o, os professores mais experientes precisam ter asseguradas algumas condi3es b3sicas para realizarem esse acompanhamento, como um espa3o institucionalizado de estudo e um grupo de apoio para cumprir t3o importante tarefa de iniciar as novas gera3es docentes.

As viv3ncias de inicia3o 3 doc3ncia desenvolvidas no 3mbito do Pibid est3o alargando a compreens3o da profiss3o a partir de uma (re)defini3o de pap3is e atribui3es assumidos pelos professores mais experientes. A doc3ncia se alarga no sentido de que cabe aos professores experientes, j3 iniciados na sua carreira profissional, mediar o processo de inicia3o dos licenciandos nas atividades da escola. Observa-se, assim, o potencial formativo desse Programa e a responsabilidade que os professores mais experientes assumem na inicia3o de novas gera3es docentes.

Conforme Marcelo Garc3a (2010), o conceito de profiss3o 3 resultado de um marco sociocultural e ideol3gico que influi na pr3tica laboral, j3 que as profiss3es s3o legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. N3o existe uma 3nica defini3o de profiss3o, pois este 3 um conceito socialmente constru3do que varia conforme as condi3es sociais e hist3ricas de seu uso. Portanto, saindo de um contexto em que lidavam somente com alunos da escola b3sica, os professores mais experientes passam a receber licenciandos em sua classe e, assim, se deparam com um futuro colega de profiss3o (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015).

Assumir essa ação – de acompanhar/supervisionar a atuação do licenciando – se diferencia do trabalho que o professor realiza com os alunos da educação básica e requer estudo e reflexão constantes. Para Alarcão (2000), o acompanhamento dos estagiários existe para integrar os novos professores à profissão e envolve não só a observação, mas também a ação e a tomada de decisão por parte do profissional. Desse modo, o professor supervisor é aquele que acompanha as primeiras experiências práticas de outro futuro professor por meio de procedimentos sistemáticos (RIBEIRO, 2000).

Essa nova atribuição traz para os professores a incumbência de ajudar o licenciando na transição da discência para a docência – processo que requer o amparo de outros sujeitos que já tenham ou estejam experimentando a condição da carreira docente profissional. A fala desta professora é bastante ilustrativa nesse sentido:

*Ah, eu tenho o maior prazer em receber os meninos aqui na escola, na sala de aula, e ser o elo de ligação entre eles, a faculdade e a escola. Eu me sinto importante. Eu não tive esse apoio quando estudei; eu fui jogada na escola praticamente sozinha. No Pibid eu vejo eles em duplas de colegas, em trio, com a ajuda do professor de lá, do professor de cá. Assim é muito melhor aprender a ser professor. Esses meninos vão chegar pra atuar aqui muito mais fortalecidos. E eu sou parte disso. Eu não quero que eles fiquem desamparados como eu fiquei quando comecei.* (Neide, professora supervisora de história em Caetité, 2014, informação verbal).

Apoiada em Mizukami *et al.* (2010), acredito que a profissão docente é desenvolvimental e, nesse sentido, é construída num processo de aproximação gradativa entre o sujeito e a profissão. Essa profissão é permanentemente atravessada por diferentes espaços de aprendizagem e de formação, os quais contribuem como repertório para seu desenvolvimento. É dentro dessa compreensão que

apresento as narrativas dos sujeitos da pesquisa com o objetivo de evidenciar o movimento que os licenciandos fizeram entre o seu curso e a participação no Pibid, numa tentativa de revelar como as vivências de iniciação à docência desenvolvidas nesse Programa repercutiram em sua formação inicial.

As atividades realizadas no Pibid têm contribuído de maneira incomparável para minha formação acadêmica. Depois que passei a fazer parte do projeto, aprendi grandes lições sobre responsabilidade, companheirismo e trabalho em equipe, além de ter tido a oportunidade de expandir de maneira significativa meu vocabulário de conceitos científicos. O convívio com as coordenadoras e com os bolsistas me proporcionou grandes aprendizados, tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal. O convívio com a realidade escolar se refletiu nas disciplinas de educação que cursei esse semestre, as quais dão enfoque à prática docente. Pude contribuir com experiências vividas na escola e também nas reuniões do Pibid, algo que muitas vezes enriqueceu as discussões nestas disciplinas de maneira tal a despertar a curiosidade de professores e alunos que não estavam envolvidos no projeto. As experiências adquiridas no Pibid, sem dúvida, contaram muito para a realização de um ótimo semestre letivo e, com toda a certeza, serão levadas por mim durante toda a minha vida. (Evandro, estudante de Química em Salvador, 2014, relatório).

Aqui podemos perceber que o bolsista atribui à sua participação no Pibid a realização do que ele chama de “ótimo semestre”. Embora não seja esse o objetivo anunciado nos documentos que normatizam o Programa – a qualificação do percurso acadêmico do estudante da licenciatura –, tal percepção nos chama atenção e encontra ressonância nesta pesquisa, uma vez que temos por objetivo compreender as repercussões das vivências de iniciação à docência desenvolvidas por meio do Pibid no processo de formação inicial docente. Ou seja, de acordo com esse relato, parece-nos

que a contribuição do Programa para os bolsistas de iniciação à docência, estudantes de licenciaturas, vai além do que foi previsto em seus objetivos.

Esse dado merece ser melhor investigado, pois nos leva a pensar nos “[...] contextos de trabalho como credenciais de formação, pelo reconhecimento de seus valores formativos” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 6). Nesse sentido, a relação que o bolsista de iniciação à docência estabelece com a escola, num movimento de ocupação paulatina e aproximativa do contexto de seu futuro lócus de trabalho, constitui uma credencial de formação, pois nesse processo ele elabora formas de agir que acionam todo um repertório “pré-profissional”, extremamente necessário para a composição do seu repertório profissional. Refiro-me aqui a contextos de trabalho como credenciais de formação não apenas para aquele que já trabalha na escola – o professor –, mas também para o estudante – que vai à escola –, ainda aprendiz da profissão.

Os trabalhos dedicados à socialização pré-profissional dos professores remontam aos anos 1980 e defendem a ideia de que sua prática profissional põe em jogo saberes oriundos da socialização anterior à preparação formal para o ensino. Ao citar Carter e Doyle (1996), Raymond (1998a, 1998b) e Raymond *et al.* (1993), Tardif e Raymond (2000, p. 218, grifo nosso) nos dizem que

*[...] há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno.*

*Ah, a minha supervisora. Embora eu tenha apoio da coordenação do subprojeto e ajuda dos outros bolsistas, a minha supervisora é a maior auxiliadora para que eu possa ir pouco a pouco me fazendo professora. Porque é lá na escola, observando-a, ajudando-a, que ela se revela como pessoa e profissional. E eu também. Ela tem uma capacidade de organizar as aulas, uma curiosidade para sempre motivar o aluno. Quando estou realizando as atividades do Pibid que foram planejadas em conjunto (coordenação de área, supervisora e nós bolsistas de iniciação à docência), nessa hora vejo a força do trabalho em grupo; é muito bom. Mas quando ela chega e traz as marcas da sua experiência na sua fala, no seu planejamento, ah, isso pra mim é o maior aprendizado. Porque uma coisa é estar na escola, como bolsistas que somos, como passageiros; outra bem diferente é ter esse compromisso sendo já professora efetiva dessa escola. (Izabel, estudante de Pedagogia em Teixeira de Freitas, 2015, informação verbal).*

Desse modo, as experiências que os licenciandos vivenciam nos seus cursos são de fundamental importância para a construção do repertório profissional que irão utilizar em sua prática pedagógica. Tal constatação nos convida a indagar criticamente se as IES estão oportunizando aos seus licenciandos experiências que, de fato, possibilitem a construção desse repertório. Nesse sentido, esta fala nos ajuda a problematizar a questão:

*O Pibid coloca a gente em uma cadeira que permite ter dois olhares, tanto de estudante quanto de professor, porque você tá lá, você... Não digo que você sabe tanto quanto o professor, porque tem a questão da experiência do professor. Mas em termos de conteúdo, hoje eu posso dizer que eu sei tanto quanto o professor que está na sala de aula, mas em termos de experiência não. Então sempre tem o que chama a sua atenção, em relação ao modo, à abordagem do professor, como o professor fala aquilo, exemplos que o professor dá, que você nunca tinha pensado. (Evandro, estudante de Química em Salvador, 2015, informação verbal).*

Também nesse sentido, a fala a seguir consolida a importância dos contextos de trabalho como credenciais de formação, posto que se constituem como um lugar de experiência pré-profissional:

*Eu queria ter uma qualificação, eu queria ter uma noção básica do que era estar em sala de aula, do que era o fazer docente, então eu me inscrevi no Pibid. Quando eu me inscrevi no Pibid, eu não tinha noção da sala de aula, eu tinha noção como aluna, mas não como docente. E quando eu entrei na sala de aula, pra mim foi muito difícil, porque eu não tinha esse contato, mas eu tive uma qualificação muito boa em relação à coordenadora do subprojeto, porque [ela] nos preparou pra isso. Quando se iniciaram as atividades do Pibid, a gente não foi pra sala de aula, a gente teve formação aqui na universidade. De quinze em quinze dias a gente vinha e ficava quatro, cinco, seis horas aqui. Ela passava textos, a gente discutia, apresentava seminários; depois foi feita uma observação na sala de aula, entrevista com os professores. Então teve toda uma preparação – conhecer o PPP [projeto político-pedagógico] da escola, tudo o que envolve esse ambiente, a gente conheceu antes de adentrar a sala de aula, e quando a gente adentrou, mesmo como bolsista de iniciação à docência, a gente já tinha esse contato com os alunos, esse contato com a professora da escola básica, que sempre é minha grande parceira, que me ajudou... Então foi uma experiência [em] que eu não tive tanta dificuldade por isso: houve uma preparação, a gente não foi nua e crua pra sala de aula pra desenvolver um projeto. (Margarida, grupo focal Caetité, 2015, informação verbal).*

Para Gatti (2012), a base do desenvolvimento profissional deve ser promovida por uma formação adequada e suficiente, como garantia de uma base para o trabalho docente e continuidade formativa mais avançada ao longo da carreira. Nesse sentido é que a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que

ali adentram, como tambm as bases do seu processo de desenvolvimento profissional. Assim, a fala de um professor de estgio, que no   coordenador de subprojeto, mas tem bolsistas de inrcia o   docência no conjunto de seus alunos,   bastante ilustrativa.

*Eu acho que qualifica mais. Eu, como professor de estgio, tambm tenho essa escuta da sala de aula, percebo que os meninos do Pibid entendem mais, dominam mais o procedimento da docência, eles conseguem mais... Eles conseguem perceber que d  mais no o profissional pra ele ir para a sala de aula. **Eles vão construindo a pertenc a ao curso, a pertenc a   licenciatura, a pertenc a ao ser professor.** Isso   uma coisa que   bem visvel, porque eles escrevem mais e melhoram academicamente em tudo tambm. Publicam mais, escrevem mais. Então você tem que ter uma postura acadêmica. (João, professor em Caetité, 2015, informa o verbal, grifo nosso).*

Ainda para Gatti (2012), a forma o na licenciatura, se bem realizada, favorece que a forma o em serviço e os processos de educa o continuada, de fato, constituam parte profícua do desenvolvimento profissional dos professores e no se transformem em suprimento   precária forma o anterior. Nesse sentido, as vivências de inrcia o   docência desenvolvidas no âmbito do Pibid na UNEB potencializam a trajetória formativa dos licenciandos, pois permitem que estes experimentem variadas possibilidades sobre a aço docente.

## CONSIDERA OES FINAIS

Partindo da necessidade de retomar as principais ideias do texto ora apresentado e dos estudos que culminaram na tese de Silva (2016), concluímos que:

1. *A aprendizagem da docência é um processo nômade.* Ele ocorre ao longo da vida, não tendo, portanto, um ponto fixo nem um lugar específico. Assim, a aprendizagem é possibilitada por diferentes sujeitos, espaços e tempos. É o acesso, o contato e a vivência do licenciando com esses diferentes sujeitos, espaços e tempos que favorece a construção da sua docência. Na investigação que resultou na tese de Silva (2016), o espaço fundamental para o processo dessa aprendizagem foram as vivências de iniciação à docência possibilitadas pelo Pibid;
2. *A aprendizagem da docência é desenvolvimental* e, assim sendo, é construída em contextos partilhados e atravessada por experiências que acontecem em diferentes “tempos de formação”. Por isso é também *intergeracional*. Ela acontece em contextos reais de formação e de trabalho com sujeitos que assumem papéis de iniciantes e iniciadores ao partilharem a sua condição docente, muitas vezes atravessada por diferentes gerações;
3. *A iniciação à docência se constitui como uma etapa fundamental no processo da aprendizagem docente.* É ela que favorece a transição da discência para a docência, num movimento paulatino e gradativo de aproximação do licenciando com o seu futuro campo profissional;
4. *A iniciação à docência se constitui também como uma dimensão do processo da aprendizagem da docência.* É ela que oportuniza ao licenciando uma posição intermediária, localizada entre o ser discente e o vir a ser docente – o ser e o não ser professor – numa condição pré-profissional;
5. Dessa forma, *a iniciação à docência é uma fonte pré-profissional da aprendizagem da docência* e compõe o conjunto de etapas que possibilitam a sua construção. Por ser iniciação, requer a participação de iniciadores e iniciantes se relacionando em contextos reais de trabalho, ou seja, os licenciandos devem ter contato e participação na escola básica o mais cedo possível. Havendo iniciadores, que são os professores mais experientes, faz-se necessário alargar a nossa compreensão sobre os novos papéis docentes que estes estão assumindo, sobretudo da escola

básica, e reconhecer tal função inclusive do ponto de vista financeiro.

*A inrciação à docência* promovida pelo Pibid na UNEB, por meio da pesquisa de doutorado que subsidiou as reflexões aqui alocadas, favorece a identificação progressiva do licenciando com a profissão docente, sendo, portanto, um processo nômade e integrante do seu desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

ABARCA, José Cornejo. Profesores que se inrcian em la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 19, p. 51-100, abr. 1999.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-24.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; TRACY, Kátia Maria de Almeida. *Noites nômade*s: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

AUGÉ, Marc. *Não lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução: Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Travessia do Século).

AZANHA, José Mário Pires. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2000.

BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 100-117, 2015. Disponível em: [publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/download/289/pdf\\_29](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/download/289/pdf_29). Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_5ed.pdf?sequence=11](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_5ed.pdf?sequence=11). Acesso em: 26 fev. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. *Relatório de gestão do exercício de 2011*. Brasília, DF: Capes, 2012.

CARTER, Kathy; DOYLE, Walter. Personal narrative and life history in learning to teach. In: SIKULA, John; BUTTERY, Thomas J.; GUYTON, Edith (ed.). *Handbook of research on teacher education*. 2. ed. Nova York: MacMillan, 1996. p. 120-142.

CONTRERAS, Jos. *Autonomia de professores*. So Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, Larissa Kely. *Iniciao à docncia na UFMT: contribuies do Pibid na formao dos professores de Qumica*. 2013. 189 f. Dissertao (Mestrado em Educao) – Instituto de Educao, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiab, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Flix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. So Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.

DUBAR, Claude. *A socializao: construo das identidades sociais e profissionais*. So Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLORES, Maria Assuno. (Des)ilusoes e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neofitos. *Revista Portuguesa de Educao*, Braga, v. 12, n. 1, p. 171-204, 1999.

FONTOURA, Helena Amaral da. Docncia e diversidade na educao bsica. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). *Docncia na educao bsica*. Salvador: Eduneb, 2015. p. 64-100.

GATTI, Bernadete A. Polticas e prticas de formao de professores: perspectivas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDTICA E PRATICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2012. p. 16-32.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NVOVA, Antnio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 33-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formao permanente do professorado: novas tendncias*. So Paulo: Cortez, 2009.

LAZZARATTO, Marcelo Ramos. *Campo de visão: exercício e linguagem cênica*. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia-Helena, 2011.

MAFFESOLI, Michel. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Tradução: Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação século XXI).

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17/15>. Acesso em: 3 nov. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. 2. reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. Narrativas investigativas formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 29-42.

MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. Narrativas investigativas formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGI, Maria da Conceição (org.). *Pesquisa (auto)*

*biogrfica*: cotidiano, imaginrio e memria. Natal: EDUFRN; So Paulo: Paulus, 2008. p. 237-248.

MONTEIRO, Filomena Maria Arruda (org.). *Trabalho docente na educao bsica*: contribuies formativas e investigativas em diferentes contextos. Cuiab: EdUFMT, 2007.

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelndia dos Santos. A evaso no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo Cefet-RN. *Holos*, Natal, ano 23, v. 3, p. 26-42, 2007.

NÓVOA, Antnio. A formao de professores e profisso docente. In: NÓVOA, Antnio (org.). *Os professores e a sua formao*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

NÓVOA, Antnio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem es e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educao e as transformaes do conhecimento*. So Paulo: Papyrus, 2003. p. 29-41.

NÓVOA, Antnio. *Formao de professores e trabalho pedaggico*. Lisboa: Educa, 2010.

NÓVOA, Antnio. Professor se forma na escola. [Entrevista cedida a] Paola Gentile. *Nova Escola*, So Paulo, n. 142, p. 13-15, maio 2001. Disponvel em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 21 mar. 2019.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competncias para ensinar*. Traduo: Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Mdicas Sul, 2000.

RAYMOND, Danielle. Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une rplique à Van der Maren. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montreal, v. 19, n. 1, p. 187-200, 1993.

RAYMOND, Danielle. En formation à l'enseignement: des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. *In: RÉSEAU INTERNATIONAL FRANCOPHONE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION*, 6., 1998, Toulouse. *Actes [...]*. Toulouse: Université de Genève, 1998b.

RAYMOND, Danielle. Préconceptions des étudiants-maîtres et rapports aux savoirs pédagogiques et didactiques. *In: CONGRÈS DE L'ACFAS*, 66., 1998, Québec. *Actes [...]*. Québec: ACFAS, 1998a.

RIBEIRO, Deolinda. A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. *In: ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 87-96.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito; FARTES, Vera Lúcia Bueno. *Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Eliene Maria da. *A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid/CAPES na Universidade do Estado da Bahia – UNEB*. 2016. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia*. Brasília, DF: Unesco: Capes, 2010. (Documento interno).

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. *In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 25-43.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TERRAZZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para a formação na educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. *In: LISITA, Verbena Moreira S. S.; SOUZA, Luciana Freire E. C. P. (org.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 55-77.

WASSER, Judith Davidson; BRESSLER, Liora. Working in the interpretative zone: conceptualizing teams. *Educational research*, Thousand Oaks, v. 25, n. 5, p. 5-15, 1996.

# **TORNAR-SE PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE MÚSICA**

Siméia Almeida Souza  
Amali de Angelis Mussi

O interesse pelo tema da aprendizagem da docência nasce da compreensão de que o professor exerce um papel relevante diante dos desafios atuais da educação e de uma sociedade em constante transformação. Pesquisas no campo da aprendizagem da docência vêm ganhando destaque desde a década de 1990, quando os estudos sobre a profissionalização do magistério chegaram ao Brasil, dando início a uma proliferação de investigações centradas na análise e compreensão de aspectos relacionados aos saberes, às práticas, às opiniões/representações e aos processos de formação e profissionalização dos professores (ALVES, 2007; PIMENTA, 2006).

Outro marco do final do scculo XX, principalmente apcs a dca da de 1980, foi a criaao dos cursos de ps-graduaao na rea educacional. Eles contriburam sobremaneira para a anlise crtica da educao brasileira ao evidenciarem a ausncia de um projeto formativo bem articulado e o distanciamento entre os cursos de formao e a escola, como tambm ao apontarem a necessidade de reviso dos currculos e dos programas de formao de professores (PIMENTA, 2006).

No sculo XXI, a literatura tem mostrado a permanncia, em certa medida, das dificuldades desses currculos/programas de formao inicial dos cursos de graduaao de instituies de ensino superior em realizar uma formao adequada e consistente (SILVA; ALMEIDA, 2015). Alguns dos fatores que contribuem para esse contexto de fragilidade so: a instruo genrica em relao a formao para a prtica docente; a ausncia de dilogo entre as reas e disciplinas formativas, incluindo a ausncia de projetos institucionais de formao de professores; e a ausncia de socializao de saberes e prticas no prprio interior dos cursos de formao (MUSSI, 2013). De acordo com autores consultados, como Severino (2014) e Figueiredo e Silva (2006), os currculos dos cursos de licenciatura em Mscica tambm apresentam lacunas, como a necessidade de maior entrosamento entre graduaao e extenso e a carncia de uma epistemologia multirreferencial e interdisciplinar para a formao de professores de Mscica.

Compreendemos que uma formao inicial consistente c elemento preponderante para o processo de aprendizagem da docncia, embora no seja o nico. Tornar-se professor c um processo lento que se prolonga por toda a vida, sendo os docentes “[...] alimentados e transformados por diferentes experincias profissionais e de vida”.

(SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 10). Dito isso, em nossa pesquisa constatamos que, além dessa formação inicial realizada nas instituições de ensino superior, há uma necessidade urgente de que a escola seja também concebida como espaço formativo. A aproximação desses futuros professores com a escola básica e com o contexto real de ensino contribui para o processo de construção de sua identidade profissional; ao se relacionarem com docentes de sua área de ensino em situações reais de exercício profissional, se concretizará um processo de aprendizagem em parceria.

Tal compreensão está ancorada em pesquisas como as de Gatti *et al.* (2014), Ambrosetti *et al.* (2015) e Silva (2016), segundo as quais a criação de espaços de diálogo entre academia e comunidade, de trocas entre licenciandos e professores da educação básica, podem favorecer o processo de aprendizagem da docência, assim como o da formação continuada. Para essas autoras, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem sido um exemplo bem-sucedido desse tipo de experiência, posição com a qual coadunamos.

Um considerável volume de pesquisas vem sendo produzido acerca do Programa, e a nossa pretende colaborar com esse cenário. A partir do problema de investigação “que contribuições o Pibid oferece ao processo de aprendizagem profissional da docência, na perspectiva dos estudantes do curso de licenciatura em Música?”, nossa pesquisa tem como principal objetivo compreender como a experiência vivenciada no espaço do subprojeto de licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) colabora para que os bolsistas de iniciação à docência (ID) se tornem professores. Os dados levantados ao longo do trabalho nos levam a afirmar que o Programa tem fortalecido os conhecimentos construídos pelos bolsistas de ID do subprojeto de Música ao longo da sua

formação inicial, o que dialoga com a literatura sobre o processo de aprendizagem da docência, embora a partir de elementos próprios do contexto em que o subprojeto ocorre.

## A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ao construir os dados da pesquisa buscamos compreender como a experiência vivenciada no subprojeto de Música do Pibid/UEFS contribui para o processo de aprendizagem profissional da docência, na perspectiva dos bolsistas de ID do curso de licenciatura em Música dessa instituição.

Em virtude das especificidades da educação enquanto campo de investigação e de pesquisarmos o processo de aprendizagem profissional a partir da experiência vivenciada pelos licenciandos do Pibid no curso de Música, optamos pela abordagem metodológica qualitativa.

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa privilegia o meio natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; enfatiza o processo; é descritiva; realiza a análise dos dados indutivamente; e assume a busca do significado como preocupação central. Esses atributos exigiram que o acesso às informações se realizasse diretamente com os sujeitos da pesquisa: alunos do curso de licenciatura em Música atuantes como bolsistas de ID no subprojeto do Pibid “Musicando a escola” que estivessem no Programa há pelo menos seis meses. Compareceram ao encontro os bolsistas de ID de duas das escolas parceiras do Programa que

se encaixavam no critério definido, totalizando oito sujeitos (apenas um dos bolsistas pertencentes a esse grupo não compareceu).

Em relação aos procedimentos, realizamos análise documental, considerando os documentos ligados ao subprojeto do Pibid de Música da UEFS e a pesquisa de campo com um recorte empírico para investigação.

Na primeira fase, realizamos a pesquisa bibliográfica e documental, de modo que a investigação contemplasse decretos, leis e publicações (teses, dissertações e artigos) que tratassem das concepções, dos desafios e das regulamentações da área em estudo. Reunimos também documentos relacionados ao Programa produzidos em âmbito nacional, como os decretos e as portarias que o regulamentam, além dos documentos institucionais relativos ao Pibid/UEFS e ao subprojeto desenvolvido pelo curso de licenciatura em Música.

Em diálogo com a análise documental, a pesquisa de campo se concretizou a partir da realização de um Grupo de Discussão Operativo (GDGO) e de um questionário. O GDGO é uma metodologia construída ao longo do século XX a partir dos trabalhos de Pichon-Rivière (1988, 1998) sobre os grupos operativos e da teoria de Henri Wallon (1968, 1979) acerca da contribuição das interações e dos grupos na formação da pessoa. Ela se fundamenta na compreensão de que a aprendizagem centrada em processos grupais põe em evidência maior possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros. Desse modo, o GDGO é compreendido como grupo de conversa fundamentalmente centrado em uma tarefa que implica construir

um conhecimento integrado sobre uma questao/tema/dilema posta em discussao (BASTOS, 2010).

O GDGO foi realizado com os bolsistas de ID de duas das escolas parceiras do Programa que se encaixavam no critrio supracitado (com um total de oito sujeitos), em dia, local e horrio previamente estabelecidos. Ao final da realizao desse encontro, os bolsistas responderam a um questionrio (composto por 15 questes fechadas e 2 abertas) cujo objetivo era traar o perfil do grupo e conhecer as motivaes que os levaram a ingressar no curso de Mscia e a participar do Programa. A anlise desses dados foi realizada a partir da tcnica anlise de contedos categorial e temtica de Bardin (2004).

## PIBID NA UEFS: SUBPROJETO MUSICANDO A ESCOLA

Na UEFS, o Pibid foi implantado no ano de 2010 por meio do Edital no 02/2009 (BRASIL, 2009) e regulamentado atravs da Minuta de Resoluo do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensao (Consepe) (UEFS, 2010). Inicialmente havia cinco subprojetos das licenciaturas em Pedagogia, Pedagogia Educao Infantil e Sries Iniciais, Biologia, Fsica e Matemtica, com 136 bolsas, das quais 116 eram destinadas aos estudantes das licenciaturas, 14 aos professores da rede pblica de ensino (supervisores) e 6 aos coordenadores de rea (UEFS, 2011, p. 35).

Em 2012 o Programa foi ampliado com a incluso de subprojetos de outras licenciaturas – Letras Vernculas, Letras com Inglês,

Letras com Francês, Filosofia, Geografia, História, Educação Física e Música – e passou a distribuir 308 bolsas para estudantes. No Edital no 061/2013 (BRASIL, 2013), o Programa novamente se ampliou: foi estendido para todas as licenciaturas oferecidas pela instituição (14 cursos), e houve a criação de um subprojeto interdisciplinar que integrava as licenciaturas de Geografia, História e Letras (UEFS, 2013a), totalizando 15 subprojetos. Nessa edição, entre os anos de 2014 e 2018, o número de bolsas também foi ampliado, chegando a um total de 906, destinadas a estudantes, professores supervisores e professores coordenadores. Esses números ajudam a perceber a abrangência e o alcance do Programa na universidade em questão.

Em consonância com as diretrizes gerais do Programa, o projeto da UEFS é norteado por três grandes eixos: ampliar a qualificação da formação de professores; estreitar as relações da UEFS com a escola de educação básica; e, por fim, contribuir para a melhoria da educação pública. Para tanto, o documento prevê que as ações de ensino, pesquisa e extensão sejam articuladas, assim como teoria e prática, ação e reflexão, capacitação técnica e formação crítico-humanística (UEFS, 2013a). Há uma expectativa de que as ações desenvolvidas no Programa possam contribuir positivamente com o cenário educacional da Bahia, estado que possui uma taxa de analfabetismo maior que a média nacional; índices de desenvolvimento da educação básica (Ideb) abaixo da média do país; e carência de professores formados (com licenciatura) para atuar na educação básica (UEFS, 2013a).

Diante disso, queremos destacar a possibilidade que o desenvolvimento desse Programa traz tanto para a melhoria da qualidade da educação básica quanto para a formação (inicial e continuada) dos professores que atuam nesse segmento na cidade de Feira de

Santana e em cidades do interior da Bahia. Isso porque a UEFS recebe estudantes de diversos lugares do estado, e muitos deles, aps a concluso do curso, retornam para suas cidades de origem. Portanto, o Programa alcança um nmero de sujeitos e instituies bem maior do que o daqueles aos quais est diretamente ligado, principalmente no caso do subprojeto de Mscia, j que a UEFS est uma das poucas instituies no estado que oferecem o curso de licenciatura em Mscia.

O subprojeto de Mscia da UEFS, cujo nome est “Musicando a escola”, integra o Pibid desde 2012, quando o curso ainda estava se estruturando, visto que sua primeira turma comeou no ano de 2011. Para a nossa pesquisa, tomamos como referncia os dados e documentos referentes ao Edital no 061/2013 (BRASIL, 2013), que estava em vigncia na fase de construo dos dados.

A proposta de trabalho do subprojeto, construda tomando como referncia o modelo proposto pela Coordenao de Aperfeioamento de Pessoal de Nvel Superior (Capes), apresenta os seguintes objetivos:

- 1) contribuir para a formao inicial de professores de msica; 2) articular conhecimentos musicais pedaggicos, teóricos e prticos; 3) valorizar a msica como rea de conhecimento; 4) desenvolver dilogo entre a universidade e a Educao Bsica; 5) inserir a prtica do ensino musical em escola pblica local; 6) vivenciar e discutir formatos de aulas e metodologias para o contexto escolar; 7) conscientizar quanto importncia da msica na Educao Bsica; 8) fomentar polticas pblicas locais para a rea; 9) auxiliar na preparao do campo de atuao local para os futuros professores de msica. (UEFS, 2012b).

É interessante notar que os objetivos contemplam, além da formação do bolsista em iniciação à docência e o diálogo entre universidade e educação básica, a valorização da Música enquanto área do conhecimento e a inserção do seu ensino em escola pública local, objetivos que tratam de um trabalho mais amplo de conscientização da comunidade local acerca dessa área do conhecimento e da preparação do campo de atuação para os futuros professores, já que na cidade ainda não há a tradição de ensinar Música na rede pública de ensino. Essa cultura ainda está em processo de construção e, ao perseguir os objetivos supracitados, o subprojeto em questão tem contribuído para tanto. Outro dado é que o subprojeto também tem o papel de promover a formação continuada para os professores supervisores, visto que não possuem formação na área (UEFS, 2013b).

Em virtude do cenário explicitado, além do documento com a proposta de trabalho, o subprojeto também elaborou um *Manual de funcionamento* (UEFS, 2013b) com a finalidade de descrever e apresentar de forma mais detalhada os propósitos e as ações a serem desenvolvidos, socializando-os com todos os envolvidos, de alguma forma, com o Programa: a Capes, o coordenador institucional, o coordenador pedagógico, o coordenador de área, o professor supervisor, bolsistas de ID, o curso de licenciatura em Música da UEFS, entre outros.

De acordo com o documento do subprojeto, os bolsistas de ID envolvem-se em atividades de fomento à pesquisa e à extensão; diagnóstico e intervenção escolar; planejamento pedagógico-musical; elaboração de atividades e materiais didáticos; vivência docente na educação básica, entre outras. Essa vivência se dá a partir de duas modalidades de ensino desenvolvidas no ensino fundamental e no ensino médio das escolas parceiras. A primeira contempla aulas em

caráter curricular dentro da disciplina de Arte, na qual os bolsistas ministram conteúdos e atividades musicais para os alunos da instituição com o apoio do professor supervisor. A segunda contempla encontros em caráter extracurricular, no formato de oficinas destinadas a toda a comunidade escolar (professores e alunos) e a seus familiares (UEFS, 2012b).

Um dado importante no que se refere às ações e aos projetos desenvolvidos dentro do Programa é o fato de estes serem planejados, produzidos e executados sempre de forma coletiva, com a contribuição dos bolsistas de ID, dos professores supervisores e dos coordenadores de área. Além disso, de acordo com o documento, espera-se que tais ações e projetos aconteçam em diálogo com os que já são desenvolvidos pelas escolas. Destacamos ainda as ações formativas (como oficinas, seminários, mesa-redonda, atividades artísticas, entre outras) promovidas pela coordenação do subprojeto e planejadas a partir de suas demandas.

As informações que trouxemos aqui acerca do funcionamento do subprojeto foram reunidas a partir dos documentos que o regulam, dos relatos dos bolsistas e, ainda, do blog<sup>1</sup> que o “Musicando a escola” mantém, no qual os bolsistas de ID documentam, através de vídeos, fotos e pequenos relatos, todas as atividades desenvolvidas.

## APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

A aprendizagem é um fenômeno complexo e, como tal, pode ser compreendida a partir da contribuição de várias áreas do

---

<sup>1</sup> O blog pode ser acessado através do endereço eletrônico: [musicapibid.blogspot.com](http://musicapibid.blogspot.com).

conhecimento, como a Psicologia, a Neurologia e a Educação; e sob diferentes perspectivas: pedagógica, social, cultural, política, estética e econômica (MACEDO, 2014). Isso quer dizer que há várias compreensões/teorias acerca da aprendizagem, algumas delas destinadas especialmente à aprendizagem de adultos. A esse respeito, podemos citar os autores Marcelo García (1999), Placco e Souza (2006) e Macedo (2014), cujas contribuições dialogam com a nossa compreensão acerca da temática e com nosso objeto de estudo.

Para os autores supracitados, a aprendizagem é concebida como um fenômeno e como um processo de muitas fases, cujo desenvolvimento é multidimensional, envolvendo as esferas biológica, psicológica e social do sujeito, e multidirecional, com diferentes percursos e modelos formativos. Para eles, podemos aprender de inúmeras maneiras: no confronto de ideias e ações, estudando teorias, questionando, pesquisando, refletindo sobre a nossa prática e sobre a nossa forma de aprender, ouvindo experiências dos outros, experimentando, exercitando e errando, entre outros.

No trabalho de Macedo (2014), a aprendizagem é caracterizada como um processo permanente no qual o sujeito busca e é provocado a buscar conhecer a si mesmo e a realidade que o rodeia. Esse é um processo constante – uma vez que, “[...] em face de existirmos nos colocando constantes problemas para compreendermos e solucionarmos, estaremos sempre condenados a aprender” (MACEDO, 2014, p. 2) – e que se realiza em meio a uma determinada cultura e realidade social e histórica. Para o autor, a aprendizagem acontece através da capacidade perceptiva e cognitiva do sujeito, sendo mediada por seus interesses, desejos e escolhas, provocando mudanças, ressignificações, retomadas e possibilidades de ruptura, podendo o sujeito modificar a si mesmo e seu meio.

Nesse mesmo raciocnio, tanto Marcelo Garcia (1999) quanto Placco e Souza (2006) compreendem que esse processo ocorre entre o indivduo e o ambiente com o qual interage. No caso dos professores, os elementos do ambiente que influenciam seu desenvolvimento so principalmente os alunos, juntamente com os seus colegas, assim como a sua prpria concepcao e motivacao pra aprender (MARCELO GARCIA, 1999).

Placco e Souza (2006) elegem quatro aspectos/caracteristicas principais da aprendizagem de adultos: a) a experiencia, tomada como ponto de partida e de chegada; b) o significativo, relacionado a interacao de significados cognitivos e afetivos, no sentido de que e preciso a mobilizacao de conhecimentos, mas tambem de interesses e expectativas; c) o proposital, que trata da necessidade que move o sujeito; e d) a deliberacao, pois aprender nasce de uma escolha pessoal. Mediante esses aspectos, para as autoras, “[...] a aprendizagem decorre da consciencia da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos”. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 19). Essa compreensao aproxima-se do conceito de autoformacao em Marcelo Garcia (1999), segundo o qual o individuo reconhece a necessidade de aprender e de formar-se, de modo que a formacao e uma escolha pessoal, e dela o individuo participa de forma autonoma.

Outro trabalho que colabora com essa discussao de aprendizagem e o que foi realizado por Silva (2016). Essa autora parte de compreensao, construida em pesquisa anterior (BARBOSA, 2007, p. 140), de que:

O processo de aprendizagem docente, as estrategias de aprendizagem mobilizadas pelos professores, advem, de certo modo, da confluencia entre varias formas

e espaços de aprendizagem como: história de vida individual, a sua passagem em instituições escolares, da influência de outros atores formativos e de outros lugares de formação. As aprendizagens construídas nestes espaços influenciam a organização do trabalho docente do professor. Dito de outro modo, muito do que os professores fazem em suas ações cotidianas na sala de aula tem origens na relação que ele estabelece com a sua própria vida. Os professores, dessa forma, acabam construindo uma rede de significados, que extrapolam em muito o espaço em que realizam a sua ação docente.

Desse modo, os professores constroem modos e formas de aprendizagem docente que são elaborados ao longo de sua vida pessoal e profissional. Esses modos/formas de aprendizagem resultam de configurações sócio-históricas e das relações e interações construídas pelos professores na sua relação com os outros, em diferentes espaços. Para a autora, os professores não aprendem somente em espaços institucionalizados de aprendizagem, e muito do que se aprende nos espaços não formais tem relação direta com a forma de organizar sua ação docente.

Outro elemento importante é a relação estabelecida entre aprendizagem, formação docente e formação identitária nos trabalhos de Marcelo García (1999), Placco e Souza (2006) e Macedo (2014). O espaço do aprendizado do professor adulto é um espaço de partilha com outros sujeitos, onde são construídos e ressignificados os conhecimentos e no qual há um processo identitário em fluxo na relação com o saber. Com base nessa compreensão, aprender significa também construir de forma autorreflexiva uma imagem de si,

processo que está sempre em construção e desconstrução, formação e deformação. Placco e Souza (2006, p. 21) afirmam que

[...] nesse movimento há constantes atos e sentimentos de pertença e não pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, aos processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo.

Isso pode ser melhor compreendido através do mapa conceitual trazido pelas autoras em sua obra (Figura 1):

**Figura 1** – Mapa conceitual sobre os aspectos fundamentais da aprendizagem do adulto professor



Fonte: Placco e Souza (2006, p. 22).

Em resumo, não é possível conceber essa aprendizagem sem que se considere o processo e as relações por meio das quais o sujeito constrói a sua identidade e se reconhece como professor.

A aprendizagem da docência é uma área de conhecimento centrada no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua profissão e que, segundo Marcelo García (1999), deve ser pensada a partir de sete princípios. Assim, quanto ao processo de formação de professor, temos que: a) é um processo contínuo; b) é necessário integrá-lo em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; c) precisa estar ligado ao desenvolvimento organizacional da escola; d) deve haver uma integração entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores; e) deve haver integração entre teoria e prática durante o processo; f) é preciso haver correspondência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que será demandada dele em sua atuação; e, por fim, g) há o princípio da individualização, ou seja, a aprendizagem da docência não é processo homogêneo para todos os sujeitos e, além dos elementos institucionais, há que se considerar as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada aprendiz (MARCELO GARCÍA, 1999).

Silva e Almeida (2015) corroboram para a compreensão desse cenário ao sustentar que a docência é uma profissão e, como tal, contempla um trabalho específico, uma gama de conhecimentos teóricos e práticos e a capacidade de utilizá-los de modo relevante. Esses elementos vão se constituindo durante o processo de profissionalização em articulação com os contextos social, cultural e econômico, e “demandam constante atenção e formação a fim de desenvolver práticas significativas e fundamentadas em sólidos saberes”. (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 11). Desse modo, entendemos que não se pode pensar a profissão docente sem que se considere o processo por meio do qual os indivíduos constroem e consolidam

um conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, prprios do seu exercrcio, ou seja, o processo atravs do qual aprendem a ser professores.

## ACHADOS DA PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Os autores eleitos e que fundamentam o nosso trabalho (HERNECK; MIZUKAMI, 2002; MACEDO, 2014; MARCELO GARCÍA, 1999; MUSSI, 2007; PLACCO; SOUZA, 2006; SILVA, 2016; SILVA; ALMEIDA, 2015; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) no que diz respeito aos processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor afirmam que esses processos se dão de forma progressiva. Eles comeam antes mesmo de os sujeitos adentrarem os espaos formativos das licenciaturas e continuam depois, nos diferentes espaos e experiências profissionais e de vida. Envolvem gradativas fases de maturidade, que vao desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica e filosófica; e desde um primeiro momento, no qual esses sujeitos reproduzem o comportamento de professores que tm como referncia, até o desenvolvimento de uma maior compreensão de si mesmos e dos outros, o que culmina no desenvolvimento de um estilo pessoal. Esse percurso formativo envolve então uma dimensão profissional, uma dimensão pessoal e uma dimensão processual (MARCELO GARCÍA, 1999). Dito isso, na categoria da aprendizagem profissional da docência tratamos dos processos por meio dos quais o indivíduo se torna professor. Entre eles, destacamos

os seguintes aspectos: a identificação profissional; o contato com a escola de educação básica; as experiências vividas; o choque com a realidade; o conhecer pela prática; e a aprendizagem como um processo em parceria.

Uma vasta literatura tem sido produzida acerca das contribuições do Pibid para esse processo de tornar-se professor. Boa parte dessas obras, como a de Rausch e Frantz (2013), tem destacado o papel do Programa no fortalecimento e na valorização da docência enquanto profissão, visto que esta tem enfrentado baixo prestígio e perda de *status* social, assim como tem exercido pouca atração enquanto escolha profissional. Há também o trabalho de Gatti *et al.* (2014), que caminha na mesma direção. Outras pesquisas, só para citar algumas, se debruçam sobre o tema da profissionalidade emergente através da construção dos conhecimentos profissionais no espaço do Programa (PIRES, 2015).

Todavia, ainda há poucos autores, como Rocha (2013) e Silva (2016), que em seus trabalhos dissertam acerca da contribuição do Programa para a identificação profissional do licenciando com a docência. De acordo com Placco e Souza (2006), a construção da identidade do professor é um dos aspectos fundamentais da aprendizagem da docência. Segundo as autoras, a formação identitária

[...] é um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não pertença, estritamente relacionados à subjetividade, à memória, a

processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 21).

A formação da identidade docente é concebida então como um processo de construço de sujeitos enquanto profissionais por meio do qual é possível a aproximao e o reconhecimento destes com a docência ou ainda o não reconhecimento e, portanto, a decisão de buscar outros percursos formativos.

Essa perspectiva aparece no conjunto de dados da nossa pesquisa, sugerindo que a identidade é um processo em movimento, em contínua elaborao/reelaborao, e que as experiências vivenciadas no Pibid contribuem sobremaneira para a identificao do estudante em licenciatura para com a profissão docente. De acordo com o bolsista ID3,

*Essa oportunidade que o Pibid proporciona é algo muito importante para quem quer seguir a carreira de professor, em várias áreas, não somente em Música, mas quem quer, e proporciona porque você vai saber se  aquilo que realmente você quer. E para mim foi o que contou bastante nesta questão, se realmente eu quero ser professor de escola, entendeu? Então eu não tenho mais dúvidas se eu quero ou não através do Pibid. (Bolsista ID3, 2017, informao verbal).*

Esse fragmento exemplifica o que encontramos nos relatos dos sujeitos participantes dessa investigao: o Pibid coopera para a compreensão de que o curso que realizam  de formao de professores. Esse é um elemento muito importante para os estudantes de licenciatura em Música, visto que muitos deles ingressam no curso com uma expectativa de se tornarem músicos, não professores. As respostas apresentadas pelos bolsistas de ID no questionário da pesquisa nos levam a essa leitura. Em uma das questões abertas, ao

serem indagados sobre o porquê da escolha pelo curso, as justificativas que apareceram foram: porque gostava de música e se identificava com a área, porque já trabalhava com música e gostaria de se qualificar melhor, porque participava de uma orquestra filarmônica. Em mais da metade das respostas ficou evidente que os bolsistas tinham relação pregressa com a área musical e que havia uma expectativa de atuarem profissionalmente com a música, mas não necessariamente com a docência. Só dois dos bolsistas citam entre suas motivações o desejo ou interesse pela docência. Então o relato do Bolsista ID3 revela, em certa medida, o conflito entre a expectativa que tinha em relação ao curso e a realidade deste. Esse conflito faz parte do processo de identificação com a profissão docente, através do qual o indivíduo tem a oportunidade de indagar se a docência é realmente sua escolha pessoal e profissional. Ao ter a oportunidade de contato direto com o contexto de atuação profissional, desenvolvendo atividades diretamente com alunos, com demais professores e atores do contexto educacional, o Bolsista ID3 teve a possibilidade de afirmar a sua escolha pela docência.

Galindo (2004), ao investigar o processo de construção da identidade profissional docente, destaca que o principal aspecto do conceito de identidade diz respeito ao fato de que “o indivíduo define-se a partir de como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social”. (GALINDO, 2004, p. 15). A autora afirma que essa ideia de reconhecimento é fundamental e é constituída por dois polos: o do autorreconhecimento, que diz respeito a como o indivíduo se reconhece, e o do alter-reconhecimento, sobre como ele é reconhecido pelos outros. Esse reconhecimento se dá a partir do processo de identificação, que antecede a construção propriamente dita da identidade, conforme a

autora. A identificação e concebida “como um processo em que se toma um outro como modelo” e a partir do qual ha a formação de “[...] instancias que internalizam normalizaçoes e regulaçoes culturais”. (GALINDO, 2004, p. 15). Ou seja, trata-se de o indivíduo se sentir conectado ou atraído para algum objeto/sujeito/contexto que está onde ele deseja estar.

Na perspectiva da aprendizagem da docência, esse e um processo fundamental, pois e através da oportunidade de estar diante de iguais, de professores em seu contexto de atuação, que o sujeito em formação pode se identificar (ou não) com a docência. Esse aspecto pode ser vislumbrado também na contribuição do Bolsista ID5 (2017, informação verbal): *“Eu concordo [...] dessa transformação mesmo, do descobrimento através do Pibid da docência, da formação e ser professor mesmo, da prática, da vivência da realidade mesmo do professor em sala de aula”*.

Um outro elemento que contribui efetivamente para o processo identitário tem relação com a transformação experimentada pelo licenciando durante sua trajetória. Essa transformação não ocorre de modo uniforme com todos pois e mediada por suas histórias de vida. Cada sujeito vive e aprende de forma diferente, criando conexões e significados próprios/particulares, que têm relação com quem ele e como pessoa (com sua identidade) e com os sentidos/valores/aprendizagens construídos a partir da sua história de vida, suas experiências e suas expectativas em relação a profissão.

A transformação da qual falamos e vivenciada no âmbito pessoal e profissional do bolsista de ID. O Bolsista ID4 afirma que:

*O Pibid me transformou em professora [...]. Eu destaquei “me formou” porque, para mim, isso que e o Pibid. Para mim, me formou, além de*

*ser uma professora, como pessoa. Quem me conheceu antes do Pibid, agora percebe essa diferença, porque eu era muito tímida, ainda sou. Mas pelo que era, é, eu acho que melhorou bastante.* (Bolsista ID4, 2017, informação verbal).

A partir do relato, podemos compreender que o exercício docente realizado através do Programa também pode colaborar com esse processo de transformação pessoal e profissional. Ao se envolver em atividades de planejamento pedagógico e regência de aulas, ao lidar com os conflitos entre alunos, ao se aproximar da escola pública e vivenciar alguns de seus desafios, o bolsista tem a oportunidade de desenvolver uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu papel nesse espaço, assim como frente aos desafios para a sua ação no mundo, sejam eles de ordem subjetiva, como a timidez, ou no âmbito do desenvolvimento profissional, se familiarizando com o contexto de atuação docente. Esses dois aspectos estão intimamente relacionados, e podemos dizer que são dois lados de uma mesma moeda: o aprendiz. A possibilidade de se conhecer intimamente, de perceber a necessidade de se transformar e de agir em direção a tal necessidade, a fim de melhor se autoconstruir enquanto pessoa, trará implicações no processo de desenvolvimento da identidade desse aprendiz.

Tendo em vista que, segundo Macedo (2014), na aprendizagem o sujeito busca e é provocado a buscar conhecer a si mesmo e a realidade na qual está inserido, compreendemos que toda aprendizagem provoca mudanças, ressignificações, retomadas e possibilidades de ruptura, podendo o sujeito modificar não apenas o contexto no qual está inserido, mas também a si mesmo, e assim se ressignificar enquanto pessoa e enquanto profissional em formação. Esse sujeito em formação, ao ter a oportunidade de se envolver em diferentes contextos, tem a condição de se manifestar/desenvolver em suas

dimensões cognitiva, afetiva, social, sensível, cultural, ética, entre outras (PLACCO; SOUZA, 2006). Desse contexto decorre a busca pelo saber, pela garantia de aprendizagem para a vida e pela possibilidade de transformação. Reafirmamos essa compreensão com base nos trabalhos de Macedo (2014) e Placco e Souza (2006), para os quais a aprendizagem é mediada pelos afetos, desejos, envolve a metacognição, as experiências e os saberes já construídos, assim como a história de vida pessoal e profissional do aprendiz.

A experiência de estar inserido na educação básica é também apontada pelos bolsistas de ID como um diferencial em seu processo de formação. Além das contribuições anteriormente explicitadas, uma outra que nos chama atenção é a de poder “[...] *encarar a realidade da educação básica*” (Bolsista ID4, 2017, informação verbal), “[...] *ter uma experiência em sala de aula, identificar os desafios, adaptações*” (Bolsista ID5, 2017, informação verbal), ou, dito de outra forma, “[...] *conhecer na prática o que é ser professor*” (Bolsista ID5, 2017, informação verbal). O que está sendo expresso pelos bolsistas diz respeito ao choque com a realidade experimentado nesse primeiro contado com a escola. Esse choque é conceituado por Marcelo García (1999) como um momento de confronto inicial do professor com as complexidades da profissão, quando este se depara com a realidade cotidiana das escolas, muitas vezes distorcida em relação àquela idealizada por ele ao longo de sua formação inicial. No caso dos bolsistas do Pibid, essa experiência de choque é antecipada. Os professores de Música em formação, além do confronto com as dificuldades que são comuns a todas as licenciaturas exercidas nas escolas básicas, precisam também lidar com a não valorização da Música enquanto uma área de ensino e com a compreensão equivocada e utilitarista do trabalho com Música

na escola, entre seus colegas professores e, inclusive, por parte dos gestores escolares e das secretarias de educação (SEVERINO, 2014). Diante de tais dificuldades, é importante que se ofereça aos professores em formação oportunidades de diálogo, reflexão e fortalecimento da escolha profissional realizada.

Justificamos a potencialidade da escola enquanto espaço favorável para a aprendizagem profissional da docência com base em Marcelo García (1999, p. 28), segundo o qual “é a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola”.

Assim, destacamos, a partir dos relatos e da literatura sobre o tema, que a escola se constitui como um lugar fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem profissional iniciada nos cursos de formação inicial. Por um lado estes proporcionam ao estudante o acesso, de forma sistemática e organizada, aos conhecimentos e práticas institucionalizadas da profissão. Por outro, é na escola que o professor em formação terá a oportunidade de mobilizar, a partir de demandas concretas, os diferentes saberes em construção ao longo da sua formação. Este outro bolsista compartilha dessa compreensão:

*Eu acho que o Pibid nos possibilita essa experiência [para a docência], né, a questão de que quando você inicia como bolsista ID você tem a questão da observação em sala de aula, você observa o professor, você está sempre tendo atividade de formação, para poder estar ganhando experiência para quando você terminar você ter uma carga de saberes específicos para a área que você deseja trabalhar. (Bolsista ID1, 2017, informação verbal).*

Esse dado apareceu em outros trabalhos que também investigam o Pibid, como o de Silva (2016). Para a autora, a escola, como um espaço de partilha, tem um papel imprescindível no processo

de construção do conhecimento, tanto do estudante quanto do professor e de outros atores presentes na instituição. A despeito desse reconhecimento, é importante compreender que além dos espaços convencionados de aprendizagem (como a escola e as instituições de ensino superior), há outros espaços que também contribuem para a formação. São espaços sociais que ampliam o repertório de possibilidades de compreensão e atuação da prática profissional dos sujeitos em formação. Assim como a autora, concebemos que todos os espaços podem ser de aprendizagem.

O bolsista de ID supracitado continua falando acerca da experiência vivenciada através do Pibid e evidencia um elemento importante, já tratado aqui de forma tangencial: a formação como um processo de aprendizagem em parceria. Esse bolsista afirma:

*Eu acho que o Pibid proporciona isso [experiência para a docência] porque o Pibid sempre está trazendo atividades de formações, te colocar na sala de aula junto com outro professor, supervisor, bolsista, coordenador, [que] sempre está te ajudando, sempre tirando suas dúvidas, sempre está te ajudando com planejamento, com dúvidas que surgem em sala de aula, quando aparece alguma dificuldade. Então eu acho que o Pibid te proporciona isso, principalmente o Pibid de Música. Porque o Pibid de Música é muito atuante, né. Pelo fato de os professores que estão em sala de aula não serem, assim, diretamente para Música, eles não fizeram Música. Eles são professores que são formados em Língua Portuguesa, e aí eles exercem a matéria de Artes, por ser uma coisa um pouco próxima. O Pibid de Música tenta fazer que essa matéria de Artes, principalmente a matéria de Música com professores formados em Música, não professores da matéria de Língua Portuguesa. Então o Pibid de Música foca muito nessa questão, do bolsista trabalhar em sala de aula e conhecer novas coisas, ter novos saberes. (Bolsista ID1, 2017, informação verbal).*

A contribuição desse bolsista manifesta que o espaço proporcionado pelo subprojeto possibilita que todos os sujeitos envolvidos estejam diretamente implicados através da construção de uma rede de apoio mútuo entre professores, supervisor, coordenador e bolsistas de ID, possibilitando que todos construam conhecimentos e aprendizados. Para Rausch e Frantz (2013), a aprendizagem em grupo tem um papel importante porque, ao compartilhar coletivamente o conhecimento com base nas experiências de cada um, este conhecimento ganha novos significados. Compreendemos que o trabalho colaborativo, realizado em parceria, pode proporcionar aos sujeitos envolvidos oportunidades de aprendizagem e de trabalho com qualidade.

É na troca de experiências que os profissionais começam a reconhecer o que sabem e refletem sobre sua prática, de modo a ressignificar a sua maneira de pensar e agir na docência, proporcionando novas possibilidades de estarem resolvendo seus dilemas. O trabalho colaborativo proporciona a solidariedade, a troca de experiências e de valores, saberes que não podem ser desenvolvidos individualmente. (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 637).

Os bolsistas de ID revelaram aprender muito com os seus professores nos diferentes espaços de ensino, tanto os proporcionados pela universidade quanto pela escola básica. Outra informação importante constatada por nossa pesquisa, conforme relato do Bolsista ID1, é que os professores supervisores do subprojeto não são da área específica do ensino de Música, o que é um fato inédito. Nos outros programas aos quais tivemos acesso através da literatura, estes professores tinham formação específica na área do conhecimento que

supervisionavam, sendo este também um aspecto estabelecido pelo Edital no 061/2013 do Pibid (BRASIL, 2013). Essa situação se explica pelo fato de que o curso de licenciatura em Música da UEFS é o primeiro oferecido na cidade e também é um curso ainda novo, visto que a primeira turma ingressou no ano de 2011. Desse modo, até o momento ainda não há professores efetivos (que tenham ingressado através de concurso público) na rede pública de ensino com graduação em Licenciatura em Música. Assim, o Programa, através do subprojeto “Musicando a escola”, exerce um papel fundamental na formação em exercício dos professores supervisores que atualmente têm trabalhado com o ensino musical. O Programa tem oportunizado que estes construam, em parceria com os bolsistas de ID e os professores da universidade, os conhecimentos específicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem da educação musical. Por isso falamos de formação e trabalho compartilhados, o que é corroborado por outro bolsista quando este afirma que, no Pibid,

*[...] a gente tem uma orientação, né, tem a supervisora, tem a coordenadora, os colegas, tem todo um apoio para poder permanecer ali dando aula, te dando aquela força, aquele ânimo para você ensinar.*  
(Bolsista ID3, 2017, informação verbal).

De acordo com os bolsistas, esse espaço proporcionado através do Programa é de formação e de apoio mútuos, imprescindíveis para o exercício da docência. Há a criação de contextos que incluem atividades de demonstração, prática e acompanhamento, que, segundo Marcelo García (1999), são as que têm maior possibilidade de gerar aprendizagem. Em suma:

Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um *espaçotempo* partilhado

com as outras pessoas. Nesse sentido, não está em jogo apenas o didático e a nossa relação com o conhecimento eleito como formativo por alguém. Há um processo identitário em fluxo na relação com o saber. [...] Aprender não é a aquisição de algo que está lá. É, por outro lado, uma *transformação em coexistência* com alguém. (MACEDO, 2014, p. 4).

Acreditamos que essa “transformação em coexistência com alguém” só pode ser realizada em um “espaçotempo” no qual todos os sujeitos estejam engajados, implicados por vontade própria. Percebemos, assim, através das contribuições dos bolsistas de ID, que estes reconhecem o Programa como esse “espaçotempo” que proporciona um modelo de aproximação singular entre universidade e educação básica e que, por isso, contribui de modo significativo para o processo de aprendizagem da docência experimentado pelos sujeitos que estão adentrando esse espaço profissional, a saber, os estudantes de graduação bolsistas do Programa, assim como contribui para os professores já atuantes, mas que se encontram em processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

## CONSIDERAÇÕES

Os dados elaborados a partir das contribuições dos bolsistas de ID nos levam a perceber que as principais contribuições do Programa para o estudante de iniciação à docência de Música envolvido nesse processo de aprendizagem é o contato com a escola de educação básica ainda durante a graduação. As experiências vividas permitem que ele confronte a expectativa e a idealização acerca do curso, da atuação profissional e de seu papel enquanto educador na

realidade. Essa aproximação lhe permite se identificar com a docência e torná-la uma escolha profissional consciente, a partir do conhecimento das demandas e dos desafios reais. Também proporciona um espaço de diálogo, de partilha e de apoio mútuo entre os bolsistas de ID, os professores supervisores e os coordenadores de área.

O Pibid sugere uma nova perspectiva para a formação de professores que não pode ser desconsiderada nas atuais políticas educacionais. A Resolução do Conselho Nacional de Educação no 2/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação (inicial e continuada) de professores, destaca o importante papel da escola enquanto espaço de identificação profissional e mediador na elaboração de conhecimentos. A aproximação com o cotidiano escolar oportuniza aos licenciandos compreender as relações que se constroem na dinâmica de cada instituição, movidas pelos processos de aprender e de ensinar, elementos essenciais ao papel da escola. Essa aproximação possibilita-lhes conhecer e vivenciar seu campo de atuação sob a tutela de um professor mais experiente, e permite a este conhecer o que de novo tem sido produzido na universidade em seu campo de trabalho.

A exemplo de Ambrosetti *et al.* (2013), entendemos que com um movimento no qual os conhecimentos profissionais vão sendo construídos e reconstruídos em situações de docência, submetidos à reflexão crítica fundamentada na teorização e alimentada pela experiência, surge também um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional. Esse é um movimento que demanda diálogo entre universidade e comunidade escolar e articulação entre a formação

inicial e a atuação profissional, ambos essenciais para o processo de aprendizagem da docência.

Para tanto, há que se superar a desarticulação institucional e, principalmente, a fragmentação das políticas públicas para a formação de professores. Ao longo de nossa pesquisa constatamos que essas políticas muitas vezes são pensadas a partir de um modelo idealizado de aluno, de professor e de educação, que nem sempre tem amparo real e, portanto, elas não têm produzido as mudanças esperadas e necessárias para a transformação do cenário educacional brasileiro.

Outro elemento que produz impacto nos programas de formação para a docência diz respeito ao fato de que as políticas públicas de formação de professores têm se configurado como políticas de governo, passageiras, sem um comprometimento em longo prazo. No campo da educação musical, podemos citar as mudanças que vêm ocorrendo sobretudo após a década de 1970 quanto ao formato de ensino de Música a ser adotado na educação básica e, conseqüentemente, sobre os currículos e o modelo de formação do professor da área. Essas mudanças são propostas a partir do projeto de sociedade de cada grupo político que está no poder e, dada sua transitoriedade, por serem políticas de governo, elas têm fragilizado o campo da formação de professores. Para que tenhamos mudanças reais, é preciso que a educação, área estrutural para o desenvolvimento de uma nação, seja orientada por políticas públicas de Estado, não associadas a um determinado governo ou grupo político, que muda a cada quatro anos.

Acreditamos que essa é uma alternativa para o Pibid enquanto política de formação de professores. Diante dos dados da nossa pesquisa, que estão em consonância com a literatura que vem sendo produzida acerca do Programa, acreditamos ser

necessário que este se torne uma política de Estado, inserido em todas as licenciaturas, e tenha o número de bolsas ampliado. Ao colocar o licenciando no contexto para o qual está se formando, ao fomentar a formação na prática, em estreita relação teoria-prática, ao propor que os professores em formação, bolsistas do Programa, participem do desenvolvimento de conteúdos de ensino, materiais e metodologias, o Pibid apresenta propostas de superação para os pontos delicados dos cursos de licenciatura.

O entusiasmo demonstrado por todos os estudantes que participaram do grupo de discussão corrobora esse entendimento e nos leva a reconhecer que o Programa é um caminho possível para que mais estudantes das licenciaturas possam fortalecer os conhecimentos da docência em articulação com a educação básica.

Queremos destacar que, apesar das diversas contribuições apontadas, não acreditamos que o Programa seja perfeito. Algumas críticas podem ser apontadas no seu formato atual, entre elas o fato de que participam do Pibid apenas alguns sujeitos e algumas escolas, constituindo-se como uma política para alguns (poucos) e sendo, portanto, excludente e hierarquizante do ponto de vista social, se considerarmos que os estudantes que passaram por ele terão um diferencial no desenvolvimento de sua atividade profissional. Há que se pensar então em sua ampliação, com a inclusão de um número maior de bolsas e instituições parceiras.

Assim, ao trazer a discussão da aprendizagem da docência no contexto ainda da formação inicial, pretendemos contribuir para fomentar as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura, com destaque para a relação que pode ser estabelecida entre a participação dos licenciandos em programas de formação durante

o seu percurso acadêmico e a sua trajetória formativa. Essa perspectiva inclui o aprofundamento no compromisso assumido com a profissão, a motivação para a permanência na carreira e, conseqüentemente, o fortalecimento de políticas qualitativas para a formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, maio/ago. 2015.

BARBOSA, Eliene Maria da Silva. *Aprendência nômade: um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASTOS, Alice Beatri B. Iziqúe. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. *Psicólogo inFormação*, São Paulo, ano 14, n. 14, p. 160-169, jan./dez. 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*: Edital no 02/2009 – Pibid. Brasília, DF: Capes, 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*: Edital no 061/2013. Brasília, DF: Capes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução no 2, de 1o de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 152, p. 8-12, 2 jul. 2015.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SILVA, Fabiano Daniel. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Porto Alegre: Abem, 2006. CD-ROM.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.

GATTI, Bernadete A. *et al.* Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *Textos FCC*, São Paulo, v. 41, p. 1-120, 2014.

HERNECK, Heloísa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 315-337.

MACEDO, Roberto Sidnei. Aprendizagem e formação: aprofundamentos e conexões contemporâneas. *Revista Saberes*, Paripiranga, v. 1, n. 1, 30 jul. 2014. Disponível em: <https://www.faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/07/1.-Macedo-APRENDIZAGEM-E-FORMACA1.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MUSSI, Amali de Angelis. A formação do professor para atuação na educação básica: diálogos acerca das propostas formativas na perspectiva da profissionalidade docente. *In*: PIMENTEL, Susana Couto; LOPES, Adriana Lourenço; SANTOS, Leila Damiana Almeida dos (org.). *Formação de professores: políticas, saberes e práticas*. Feira de Santana: Shekinah Editora, 2013. v. 1, p. 9-23.

MUSSI, Amali de Angelis. *Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-48.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no Pibid Música*. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 620-641, 2013.

ROCHA, Cláudio César Torquato. *Saberes da docência aprendidos no Pibid: um estudo com futuros professores de Sociologia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SEVERINO, Natália Búrigo. *Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SILVA, Eliene Maria da. *A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional*

de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid/Capes na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 156 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de (coord.). *Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para formação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/306/showToc>. Acesso em: 15 fev. 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Uma introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. *Minuta de Resolução Consepe 2010: regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/UEFS e as atribuições do Comitê Interno*. Feira de Santana: UEFS, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. *Manual de funcionamento do programa Pibid/UEFS Subprojeto Musicando a Escola*. Feira de Santana: UEFS, 2013b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid: detalhamento do subprojeto Licenciatura em Música: edital Pibid 2012 Capes*. Feira de Santana: UEFS, 2012b.

Fabício Oliveira da Silva, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
(Organizadores)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA.  
*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid:*  
edital Pibid/UEFS nº 61/2013 Capes. Feira de Santana: UEFS,  
2013a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA.  
*Relatório de atividades – 2010:* Universidade Estadual de Feira de  
Santana. Feira de Santana: UEFS, 2011.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições  
70, 1968.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa:  
Estampa, 1979.

# **ESTUDO DO MEIO EM FEIRA DE SANTANA E O PIBID: RELAÇÕES DE INICIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOCENTE EM GEOGRAFIA**

Maria Cleonice B. Braga  
Maria da Conceição M. Queiroz

O objetivo deste trabalho é discutir a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação de futuros professores de Geografia a partir do envolvimento num estudo do meio sobre o processo de urbanização recente de Feira de Santana. Essa experiência foi desenvolvida no segundo semestre de 2015 e teve como participantes sete bolsistas de iniciação à docência (ID), a supervisora do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães e uma das coordenadoras do subprojeto de Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

As justificativas que impulsionaram o grupo na escolha da problemática foram três: em primeiro lugar, entendemos que o estudo do meio permite superar a tradicional separação entre teoria e prática. Ao participarem do processo de planejamento, estudo do

campo, organização e análise dos dados levantados, sistematização e comunicação dos processos e resultados, professores e alunos deixam de ser meros consumidores dos conhecimentos produzidos alhures para se transformarem em autênticos autores desses saberes. Isso ajuda na compreensão de como se d o processo de fazer ciência na área de Ciências Humanas, contribuindo para a desmistificação da ideia de endeusamento dos conhecimentos dela resultantes.

O envolvimento na produção de conhecimentos sobre os espaços geográficos também contribui para dinamizar os processos de ensinar e aprender ao colocar alunos e professores em posições diferentes daquela postura tradicional em que a sala de aula se configura como lugar cristalizado de realização das aulas, sendo o docente aquele responsável pela comunicação do saber, e os alunos os que o recebem e depois comprovam o que aprenderam em exercícios e provas. Nesse contexto, apesar de o docente continuar sendo o grande orientador e supervisor de todas as fases do estudo, os estudantes também são partícipes ativos do processo de aprendizagem, desde a escolha do assunto a ser pesquisado até a socialização dos resultados. Ou seja, por esse método, ocorre a superação da relação de dicotomia entre aquele que sabe (o docente) e aquele que ainda não sabe e, por isso, precisa aprender.

Por fim, mas não menos relevante, destacamos a importância do estudo do meio para a apreensão da realidade em sua totalidade, não permitindo seu esfacelamento em áreas disciplinares. Na escola, as aulas de Geografia ainda são responsáveis pela explicação de um espaço que frequentemente  alheio ao tempo, às artes,  economia,  Política,  Matemática. Quando levamos os alunos para observar de forma reflexiva, com propósito, o espaço que construímos e no qual vivemos,  impossível separar suas dimensões. Apesar de o olhar ter

como foco a espacialidade dos fenômenos diversos – no caso deste estudo, a urbanização da cidade de Feira de Santana, suas causas, consequências etc. –, o mundo está posto através de sua paisagem em toda sua complexidade. De acordo com Lopes (2010), “o mundo é um só”, e a divisão disciplinar se constitui numa busca de cunho metodológico cujo intento é a compreensão da realidade social e a orientação de ações cidadãs sobre ela.

A atividade de estudo do meio obedeceu à seguinte sequência: seleção da temática geral, observando a listagem de conteúdo do plano de ensino da professora supervisora; planejamento e realização do trabalho de campo; organização dos dados e escrita de textos; e, finalmente, exposição desses textos à comunidade escolar. Vale destacar que os bolsistas de ID participaram de todos os momentos do trabalho e foram os responsáveis pela orientação dos estudos que deram suporte à saída de campo.

Para este trabalho, o problema sobre o qual estruturamos nosso pensamento foi: como o estudo do meio contribuiu para a iniciação da aprendizagem docente dos bolsistas de ID envolvidos no Pibid?

Como instrumento de coleta de dados, solicitamos, ao final das atividades, que os bolsistas de ID construíssem um texto narrativo sobre o que aprenderam com o estudo do meio, com as professoras supervisora e coordenadora, com os alunos e com os demais professores do colégio que participaram do trabalho, abordando também como se sentiram durante as várias fases do projeto, as dificuldades ou situações problemáticas enfrentadas e a que atribuiriam essas dificuldades. As narrativas foram lidas e, a partir dessas leituras, elegemos as principais categorias ou linhas de aprendizagem. A análise destas foi feita com uma abordagem

interpretativa, buscando os sentidos que esses sujeitos atribuam aos diferentes processos de aprendizagem sobre ser professor.

A Geografia é a disciplina responsvel pela explicao do mundo por meio de uma abordagem espacial. É a partir dela que os jovens e adolescentes tm a possibilidade de entender suas filiaes com os lugares e com as culturas, a distribuio dos diversos elementos fsicos e humanos pelo planeta, o porqu dessas disposies, os interesses e conflitos diversos que determinam essas espacialidades e, qui, de aprender a se colocar na sociedade com mais conscincia e compromisso poltico.

De acordo com os Parmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A importncia da Geografia [...] est relacionada com as mltiplas possibilidades de ampliao dos conceitos da cincia geogrfica, alm de orientar a formao de um cidado no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as contradies e os conflitos existentes no mundo. (BRASIL, 2006, p. 44).

Na viso de Bueno (2011) a Geografia deve promover a compreenso do mundo reconhecendo nos diversos lugares as marcas resultantes de relaes que envolvem interesses contraditrios, de grupos sociais com poderes diferenciados. Para a autora, a conscincia de tais dinmicas e processos proporciona aos alunos o entendimento das permanncias e extinies de determinados elementos no espao. Em outras palavras, a parcela visvel do espao no pode ser apenas descrita pela Geografia escolar, haja vista que os verdadeiros sentidos dessa paisagem no so vistos a olho nu, mas necessitam de um ensino que oriente os jovens e adolescentes

na compreensão dos jogos de interesses políticos, religiosos e econômicos que são seus definidores.

O professor de Geografia tem a grande responsabilidade de ajudar a formar esses sujeitos para que desempenhem uma prática cidadã nos lugares onde vivem e participem em favor da construção de um mundo mais humano e justo porque menos desigual. É nessa perspectiva que o estudo do meio desenvolvido com futuros docentes de Geografia, inseridos no Pibid, foi pensado e desenvolvido.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCENTIVO AO MAGISTÉRIO

Colônia de Portugal por mais de 300 anos, o Brasil passou por uma doutrinação política típica do contexto colonialista daquele tempo. Começamos a história da nossa educação com a vinda dos jesuítas para catequizar a população indígena, processo caracterizado pela rejeição da cultura nativa e pela imposição dos preceitos europeus – processo de fundamental relevância para o desenvolvimento harmonioso do sistema econômico, que precisava de mão de obra para os trabalhos diversos da colônia. Esse período seria deixado para trás a partir da introdução das reformas pombalinas, embasadas no iluminismo português do século XVIII, que foram responsáveis pela fundação dos “estudos menores”, correspondentes aos ensinos primário e secundário, em 1759, e dos “estudos maiores”, de nível superior (SAVIANI, 2013). Segundo Saviani (2013), nesse período já ocorria a nomeação de professores para os dois níveis de ensino, e a educação já convivia com a falta de recursos. Ainda assim,

algumas instituições públicas de ensino foram criadas na Bahia e em Pernambuco entre o final do século XVIII e início do século XIX.

A chegada ao século XIX traz em seu bojo a concretização da ideia de independência política de Portugal. A primeira Constituição do novo país dedica parte de seus objetivos à criação de um sistema público de educação no qual os estudos considerados “de terceiro grau” já eram reservados à elite que havia estado à frente do “[...] processo de independência e da organização do Estado brasileiro”. (SAVIANI, 2013, p. 119). Muitas foram as mudanças introduzidas depois dessas ideias iniciais. A segunda metade do século XIX e o início do século XX assistem a várias reformas nesse sistema de ensino criado no Brasil Império e, sobretudo no início do século XX, temos o positivismo e o laicismo influenciando fortemente a condução das reformas da educação no Brasil. A pedagogia desenvolvida até então ficará conhecida como tradicional e conviverá, nas décadas seguintes, com o “escolanovismo”, movimento que defende a centralização do processo de ensino na criança e a aprendizagem como decorrente da relação do aluno com o objeto do conhecimento, em contraposição aos preceitos da pedagogia tradicional, que se alicerçava na transmissão dos conteúdos pelos professores.

As mudanças introduzidas por essa corrente pedagógica são múltiplas, mas em todo esse tempo da história da educação no Brasil estivemos atendendo aos interesses das elites colonizadoras e, posteriormente, da elite burguesa industrial que se consolidou a partir dos anos 1930. Dentro desse contexto histórico, podemos observar que tanto a formação do professor como os modelos de ensino aqui introduzidos visavam sempre uma educação para os trabalhadores (povo) e outra diferente para as elites; e, embora tenham existido no contexto da Escola Nova (e até hoje) correntes pedagógicas

contra--hegemônicas, essas não lograram grande êxito em seus objetivos: a busca de uma educação de qualidade para todos.

Esse rápido resgate da história da educação no Brasil tem a pretensão de evidenciar a relação desse setor com os interesses dominantes de cada período e a permanência de conflitos ideológicos em todo o seu processo. Para fechar essas primeiras ideias, retornemos à evolução do sistema de ensino brasileiro a partir do surgimento da Lei nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971). Mais uma vez, para atender ao mercado internacional (afinal estávamos em plena ditadura militar e em estágio avançado no processo de industrialização), incorporamos a pedagogia tecnicista importada dos norte-americanos, copiando suas ideias para o nosso sistema de ensino.

Com relação à formação de professores, essa lei instituiu a formação no ensino médio (magistério) para os docentes de 1ª a 4ª série (arts. 30 e 77) e a formação superior para os demais especialistas (art. 33). A ênfase maior é dada ao ensino técnico, que visava à formação dos jovens para atender às necessidades de mão de obra na indústria, no comércio e na agricultura, com base nos ideais capitalistas de racionalidade, organização, objetividade e eficiência, os quais são incutidos também no sistema educacional,

[...] impondo a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade. (ARANHA, 1996, p. 213).

Finalmente, em dezembro de 1996 é promulgada a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), cujo processo de elaboração foi feito com maior participação de entidades especializadas, sindicatos,

organizações populares, poder legislativo, entre outros. A nova lei determinava que a formação mínima de professores para atuar na educação básica seria a licenciatura plena, com exceção apenas para aqueles que atuam no ensino infantil e em séries iniciais do ensino fundamental, que poderiam ser formados em nível técnico (o magistério). Nessa lei impera, entre outras intencões, uma preocupação com o maior acesso à escola, meta que tem tido bastantes avanços nesses últimos anos. Entretanto, muitos estudos têm apontado que o maior acesso tem sido acompanhado de uma perda significativa da qualidade do ensino.

Uma educação pública de qualidade tem sido pensada em várias instâncias do poder. Arriscamo-nos a dizer que grande parte dos profissionais que trabalham com Educação sonham com isso. Para atingir tal objetivo seria necessário ter profissionais qualificados no setor, desde o pessoal de apoio, gestão e, sobretudo, os professores, pois estes lidam diretamente com o material humano que se quer formar.

Nos últimos anos, o Ministério da Educação tem empreendido algumas políticas de formação de professores cujo intuito é tentar melhorar a qualidade da formação docente e atrair jovens para a carreira. Dentre elas, tem ganhado destaque o Pibid, criado pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que torna a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o órgão administrador do projeto instituído dentro da Política Nacional de Formação de Professores. Apesar de o primeiro edital ter sido lançado para as instituições federais em 2007, as atividades somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009.

Os objetivos do Pibid, de acordo com a Portaria normativa no 260, são:

- A. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- B. Contribuir para a valorização do magistério;
- C. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- D. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- E. Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- F. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

Observamos, a partir dos objetivos apontados, que a ideia é aproximar o estudante de licenciatura da realidade da escola pública desde o início de sua formação, fazendo-o participar do cotidiano da escola, amparado pelo professor supervisor e pelo coordenador do subprojeto de cada área. Essa ideia é corroborada por Silva, Rios e Madureira (2017, p. 111) quando asseveram que:

[...] a relação que se estabelece na dinâmica do programa entre seus diferentes atores, licenciandos, coordenadores e supervisores, gera um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de duplo benefício institucional no processo formativo, em que tanto a

escola quanto a universidade aprendem e ensinam ao mesmo tempo, produzindo experiências que vão sendo ressignificadas pela compreensão que cada um tem de si nesse processo.

É com esse espírito que se realiza o presente trabalho de investigação sobre a contribuição do Pibid para a formação inicial do professor de Geografia na UEFS. O intuito é descobrir como a experiência desses pibidianos no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães contribuiu para sua futura caminhada como professor.

## O ESTUDO DO MEIO: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A busca de estratégias didáticas para ensinar os conteúdos curriculares sempre esteve entre as principais preocupações dos professores do ensino básico. Em geral, ainda é forte no imaginário docente a ideia de que as técnicas de ensino é que são as responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos processos de ensino e aprendizagem. Isso faz com que a procura por formas “diferentes” de ensinar sejam pautas significativas dos professores. De acordo com Cavalcanti (2010), suas experiências diversas com esses profissionais, ouvindo seus testemunhos e observando suas práticas, permitiram-lhe concluir que suas maiores demandas atuais estão justamente relacionadas a “estratégias” ou “procedimentos” para que seus alunos se interessem pelas aulas, para que compreendam

a relação dos conteúdos com suas vivências e até para manter a disciplina durante as aulas.

Entretanto, faltam recursos, como espaço adequado, tempo e muitas outras variáveis, que acabam por manter a maioria dos docentes na rotina e/ou comodidade do ensino baseado na exposição oral e na resolução de exercícios previamente elaborados ou extraídos dos livros didáticos no interior de suas salas.

Quando se trata de sair do espaço da sala de aula e, principalmente, da escola, os obstáculos aumentam e se tornam mais limitantes ainda. Nesse caso, concorrem fatores como: grande número de alunos para acompanhar; falta de verba para arcar com o transporte de ida e volta do local de estudo; interferência nos horários das aulas de outros colegas; riscos de se responsabilizar por jovens e adolescentes em ambientes abertos, devido à violência urbana, entre outros.

Todas as dificuldades de inovação das estratégias de ensino e a manutenção das aulas consideradas tradicionais concorrem para composição de um quadro de “crise do ensino”, principalmente nas escolas públicas, retratada em vários estudos que apontam o desinteresse como um dos grandes problemas da educação brasileira. Em se tratando do ensino de Geografia, ainda é forte o sentimento de rejeição dos alunos, que o justificam afirmando que a disciplina não desperta atenção, é maçante e sem sentido para sua vida.

Nesse bojo, a estratégia ou método de ensino, como defendem alguns (DEMO, 1996; LOPES, 2010; LOPES; PONTUSCHKA, 2009), denominada “estudo do meio” representa uma forma de ensinar que tem recebido muitos elogios, não apenas por seus resultados serem, em geral, satisfatórios do ponto de vista da aprendizagem dos

envolvidos, mas também por romper com a tradicional transmissão do conhecimento já produzido e apresentado aos alunos como verdade imutável. Em outras palavras, o estudo do meio tem sido visto como uma possibilidade de levar o aluno a pensar, a participar do planejamento do que vai ser estudado, a entrar em contato direto com o espaço de estudo, a interrogá-lo, senti-lo, estudá-lo e interpretá-lo para, enfim, conhecê-lo. Isso é, em síntese, aprender a aprender: aprender a descobrir como proceder para conhecer o mundo autonomamente.

Entretanto, em meio a esse cenário complexo em que se coloca o estudo do meio, pensar em desenvolver um trabalho com esse formato se constitui num grande desafio. Como enfrentar todos os empecilhos presentes hoje na maioria das instituições públicas de ensino (financeiros, logísticos, psicológicos, entre outros)? É possível criar pactos, construir planejamentos e desenvolver um trabalho desse tipo?

Antes de adentrarmos no desenvolvimento dessas questões, vale ressaltar que a escolha de um trabalho com esse viés está fundamentada numa perspectiva de educação e de Geografia como promotoras da emancipação humana, condição que demanda compreensão crítica do mundo e de sua ordenação espacial. Ou seja, pautamo-nos no argumento de que, para formar professores aprendentes, autônomos e atuantes no e para o mundo, o ensino exige a pesquisa e a investigação como métodos formativos.

Assim, foi com a perspectiva de contribuir para a formação de futuros professores, protagonistas de suas práticas e de seus saber-fazer, e incentivando a reflexão sobre o papel da pesquisa como prática de compreensão e, quiçá, de mudanças nos seus contextos de trabalho que enfrentamos o desafio de desenvolver um estudo do meio.

## O PIBID DE GEOGRAFIA COMO ARTICULADOR DE ESPAÇOS E SUJEITOS DE APRENDIZAGEM: UEFS E COLÉGIO MODELO EM MOVIMENTOS FORMATIVOS DO SER PROFESSOR

O processo de aprender a ensinar é complexo e permanente. Não são poucos os autores que entendem essa atividade como algo que se aprende pela vida toda e em ambientes e experiências diversas, sejam formais ou informais. De acordo com Marcelo García (2009), é importante que no processo de formação inicial o futuro professor tenha a oportunidade de vivenciar vários tipos de práticas, com múltiplas oportunidades de aprendizagem, permitindo-lhe a construção de um conjunto de conhecimentos que comporão seu saber-fazer no início da trajetória profissional.

É nessa perspectiva que entendemos a função do Pibid como uma política pública que objetiva, entre outras coisas, a disponibilização de tempos e espaços diversos nos quais o licenciando tenha possibilidades de estar em contato com a comunidade escolar em toda a sua complexidade desde os primeiros semestres de sua formação inicial.

O projeto da subárea de Geografia da Uefs apresentava como objetivo central a formação de professores com uma base sólida de conhecimentos específicos, bem como de conhecimentos didático-pedagógicos e de aspectos políticos, éticos e sociais da profissão, tomando a experiência como elemento central do processo de formação. Num dos objetivos específicos ressaltou-se o desenvolvimento de “[...] estratégias inovadoras para a educação geográfica, valorizando a pesquisa e as mediações tecnológicas”. (Uefs, 2016, p. 2). Esse contexto criava as possibilidades para o

desenvolvimento do estudo do meio entendido como atividade cuja essência é a investigação da realidade.

As entrevistas desenvolvidas com os bolsistas de ID são as fontes empíricas do trabalho, e foi com base em sua leitura que elegemos as categorias, ou *linhas de aprendizagem*, a serem analisadas a partir de agora.

De acordo com Huberman (1995), o início da carreira docente é um período de grandes tensões para os jovens profissionais. Ele denomina de *choque de realidade* o período em que o professor inicia sua inserção na escola, desta feita não mais como aluno, mas como docente. Nessa fase, é comum a irrupção de sentimentos como medo, insegurança, tensão, acompanhados geralmente de curiosidade e desejo de acertar. A exploração das narrativas dos bolsistas de ID permitiu identificar essa reação como uma de suas primeiras manifestações em relação ao trabalho de estudo do meio desenvolvido com suas coparticipações. Frases como “*em todo o tempo tive medo*” ou “*e as perguntas que irão surgir, será que saberei responder?*” são frequentes em suas narrativas. Aqui se percebe o medo de não saber tudo sobre o real e sobre os conteúdos do mundo. Fica patente a representação social do docente como grande detentor de todos os conhecimentos, característica típica de uma pedagogia tradicional. Ir a campo significa, acima de tudo, estar aberto para conhecer o ainda não explorado, aquilo que ainda não foi estudado e socializado publicamente pela ciência. E ser professor significa aprender sempre, inclusive no processo de ensinar.

Alguns licenciandos são mais detalhistas sobre seus receios durante o trabalho de campo. Vejamos esse depoimento:

*Bom, quando começamos a idealizar o projeto, não tínhamos a verdadeira noção de quão grande e fantástico seria. Mas com o passar dos encontros e amadurecimento a ficha começou a cair. Pense no desespero! Ai, Jesus, será que vou dar conta? (Participante A, 2016, informação verbal)<sup>1</sup>.*

É fácil perceber como o trabalho foi impactante para alguns deles. Enquanto era feito apenas o planejamento das atividades, eles acompanhavam de maneira confortável e tranquila. Também na fase em que foram para as salas de aula apresentar, discutir e acordar pontos do planejamento com os alunos do colégio participantes do estudo, não houve grandes preocupações; pelo contrário, alguns se mostraram bastante seguros e souberam administrar bem essa relação. Entretanto, quando se iniciou o planejamento das saídas a campo e a escolha de quem iria acompanhar cada turma, os bolsistas de ID começam a expressar suas apreensões – afinal, eles iriam acompanhar alunos de ensino médio em estudos pelos bairros da cidade. Embora no planejamento tenha ficado estabelecido que cada um deles seria acompanhado por um docente do colégio, isso parece não ter aliviado a tensão que tomou conta da maior parte dos licenciandos.

Em síntese, essa foi a primeira descoberta feita nas narrativas dos bolsistas de ID: a apreensão e o medo de errar, de não saber responder a questionamentos dos alunos e de não conseguir responder ao trabalho de acordo com o nível de competências exigido.

Por outro lado, também houve quem se sentisse eufórico participando das investigações de campo. Esta bolsista de ID afirma que:

---

<sup>1</sup> Os participantes serão identificados pela primeira letra de seus nomes. Quando as letras coincidirem, acrescentaremos uma segunda.

*Sair em campo acompanhada da professora supervisora e de outros professores do colégio foi 10! Deixaram-me super à vontade com os alunos, não houve hierarquia de professor supervisor e [bolsistas de] ID, mas sim cumplicidade, troca de conhecimento, em todo o tempo mostrando que eu como [bolsista de] ID era parte importante para esse projeto, que minhas contribuições eram importantes. (Participante A, 2016, informação verbal).*

Nesse depoimento percebe-se a satisfação da bolsista de ID por ter sido valorizada pelo professor que a acompanhou no trabalho de campo, bem como seu contentamento por se ver respeitada, mesmo ainda sendo uma iniciante na docência. Parafraseando Silva, Rios e Madureira (2017), a participação do bolsista de ID no desenvolvimento de práticas de ensino e de estratégias metodológicas coordenadas pelos docentes faz aflorar saberes que se produzem a partir das relações dos docentes da universidade, coordenadores do projeto, com os docentes da escola básica, supervisores das ações dos licenciandos, bem como com seus respectivos alunos, com quem as práticas pedagógicas são desenvolvidas. Além disso, vale ressaltar a importância das referidas relações para a construção de uma identidade docente mais autônoma, que valoriza a iniciativa dos bolsistas de ID, encorajando-os a se portarem como verdadeiros professores no processo de ensino.

A interação com alunos, professores e com o próprio espaço de estudo foi destacada por vários dos licenciandos como significativa fonte de aprendizagem sobre a docência. Na visão de Tardif (2002), a docência é uma profissão de interação entre seres humanos. Diferentemente da produção industrial, por exemplo, que trabalha sobre um objeto material, transformando-o em outro produto, a atividade de ensinar lida com outro ser humano. Isso muda radicalmente a natureza dessa relação, que se constitui essencialmente

de uma relação humana. Parafraseando-o (TARDIF, 2002), ensinar é uma relação entre seres humanos, referente a eles e destinada a eles. A aprendizagem e a transformação mútua são decorrências do trabalho entre humanos, conforme demonstram as narrativas dos bolsistas:

*Estar com os alunos, para juntos aprendermos, foi encantador. Mais uma vez pensei em meu sonho [de ser professora] que estava sendo realizado. (Participante AC, 2016, informação verbal).*

*[...] ocorreram muitas trocas de ideias, momentos onde a criatividade pôde fluir, abrangendo detalhes extremamente ricos e subjetivos nas fotos, nos vídeos, nas entrevistas, ou seja, em cada ação que culminava em produções para uma melhor composição desta riquíssima atividade coletiva. (Participante AC, 2016, informação verbal).*

Houve também quem ressaltasse a importância do campo para aumentar e confirmar “paixões” pela profissão docente. Para um dos licenciandos, “*houve diversos momentos de concentração, assim como momentos de descontração e diversão, algo que intensificou a minha paixão pela docência*” (Participante R, 2016, informação verbal). Os estudos do meio são atividades que proporcionam a vivência de relações mais abertas entre professores e alunos e entre os próprios alunos. A saída do ambiente escolar, das suas regras e formalidades tem, em geral, o poder de promover interações mais descontraídas e espontâneas, fato que pode contribuir para melhorar o entrosamento entre a turma e até influenciar positivamente seu processo de aprendizagem.

A experiência de uma das principais características da profissão docente, a imprevisibilidade e o dinamismo, foi narrada da seguinte forma por uma aluna:

*[...] um dia, uma hora, um minuto e até alguns segundos são completamente diferentes entre si, pois em se tratando do exercício da profissão de docente as atualizaes e as mutaes no ambiente/espaço de trabalho ocorrem de forma dinâmica e acelerada.* (Participante R, 2016, informação verbal).

Os autores que entendem a docência como atividade reflexiva e de investigação, a exemplo de Schn (1997, 2000), Stenhouse (1981), Elliot (1996), Pimenta e Ghedin (2006), entre outros, fazem uso desse viés para criticar as tendências de ensino baseadas no tecnicismo, que consideram as técnicas a grande riqueza pedagógica responsável pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Na visão de Contreras (2002), as referidas tendências desconsideram todos

*[...] aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situaes de conflitos. Ou seja, com todas aquelas situaes das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas.* (CONTRERAS, 2002, p. 105).

É nesse contexto que valorizamos a aprendizagem dessa concepção de ensino como atividade eminentemente de pesquisa e investigação sobre conteúdos, estratégias, campos de trabalho e seus diversos sujeitos e relaes com as instituies que os mantém, nas suas várias escalas. Aprender que a docência exige agir na incerteza, tomar decisões de imediato, com base em reflexões feitas instantaneamente, exige entender que para ensinar não existe uma receita. O que existe é a consciência da constante necessidade de aprender.

Interessante ressaltar que, das categorias analisadas nas entrevistas com os bolsistas de ID, a questão da interdisciplinaridade foi citada de forma direta. Sobre esse tema, muitos são os autores que discutem o conceito e a aplicação da interdisciplinaridade nas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública de educação no Brasil. Augusto *et al.* (2004, p. 277), num estudo sobre interdisciplinaridade com professores da área de Ciências da Natureza, começam afirmando que a interdisciplinaridade seria “uma forma de se pensar, no interior da Educação, a superação da abordagem disciplinar tradicionalmente fragmentária”. Para esses autores, a interdisciplinaridade deveria promover a integração entre os componentes curriculares, articular e efetivar o trabalho em conjunto. Não conseguimos deixar de pensar na coerência de tais ideias, mas, ao mesmo tempo, uma pergunta se faz necessária e importante: como promover essa articulação/integração entre as disciplinas num trabalho em conjunto? Que estratégias poderiam ser empregadas para fazer com que a interdisciplinaridade não fique apenas na teoria?

As ciências modernas têm seus próprios objetos de estudo, linguagem e abordagens específicas. No caso da Geografia, por exemplo, o conceito de sociedade se torna essencial para compreender a construção do espaço geográfico. Entretanto, esse mesmo componente (sociedade) aparece em todas as Ciências Humanas, apenas com outra abordagem. Assim, um projeto que congregue as Ciências Humanas pode ter um grande potencial de análise para objetos de estudo de abrangência multidisciplinar, como é o caso dos conceitos de natureza, espaço, cidade, bem como o da própria urbanização, foco desse trabalho. Pensemos, então, na inclusão de Matemática e Língua Portuguesa nesse mesmo projeto. Que tipo de articulação haveria, então? Levantamento de dados estatísticos? Correção de

relatórios? Dessa forma não estaríamos trabalhando com a multidisciplinaridade em vez da interdisciplinaridade? Esse é justamente um dos problemas encontrados na pesquisa realizada por Augusto *et al.* (2004, p. 287). Os professores, na inferência dos autores, não tinham compreensão do conceito de interdisciplinaridade.

Haas (2011), discutindo a ideia de interdisciplinaridade em escritos de Ivani Fazenda, mostra que para esta autora a abordagem interdisciplinar requer uma relação de troca entre as disciplinas para o alcance da “[...] integração e interação, esta considerada a efetivação da interdisciplinaridade”. (HAAS, 2011, p. 58). Podemos observar que a ideia de interdisciplinaridade nesse contexto propõe a parceria com mudança de atitude por parte dos professores em relação ao trabalho em conjunto. Ainda dentro do pensamento de Fazenda (1979), Haas (2011) destaca que a própria formação do professor deveria ser interdisciplinar para superar a fragmentação da educação escolar disciplinar. A questão é que, na nossa perspectiva, essa formação interdisciplinar ainda está muito longe de acontecer nas universidades brasileiras. Os professores saem dali muito mais como especialistas em suas áreas de estudo do que como docentes. Até mesmo a integração entre os conteúdos de suas áreas e os conteúdos didático-pedagógicos encontra resistência no universo desses profissionais, seja por desvalorizarem esses últimos ou por apresentarem dificuldade de realizar tal articulação.

As colocações sobre a interdisciplinaridade feitas pelos diferentes autores citados tornaram-se extremamente pertinentes quando começamos a analisar as falas dos bolsistas sobre essa questão. Uma licencianda ressaltou a importância de o projeto “Urbanização em Feira de Santana” ter sido realizado de forma interdisciplinar:

*O nosso projeto contou com professores de várias disciplinas, proporcionando um trabalho interdisciplinar, mostrando a importância da interdisciplinaridade nos dias de hoje em sala de aula. Cada vez mais professores precisam trabalhar em conjunto – por isso torna-se necessário o trabalho com projetos integrando todas as disciplinas. (Participante M, 2016, informação verbal).*

Já os outros bolsistas de ID que abordaram a interdisciplinaridade ressaltaram os problemas advindos do fato de o projeto ter se estendido a outras áreas do conhecimento, como Biologia, Matemática, Química, Sociologia, Língua Portuguesa etc. Para estes:

*O processo de organização para as saídas de campo foi muito bem planejado e teve o total apoio da coordenadora e da supervisora; porém o fato de o projeto ter tomado uma proporção maior, envolvendo quase todos os professores e suas respectivas disciplinas, fez com que acontecessem algumas situações “chatas”, que poderiam ter sido evitadas. (Participante RA, 2016, informação verbal).*

Essas situações “chatas” a que se refere a aluna têm a ver com o fato de alguns professores de outras áreas terem faltado à saída de campo, falhando na assessoria aos licenciandos. Em alguns casos, essas faltas foram supridas pela presença da professora supervisora; mas em outros a substituição não foi possível, e cremos que os bolsistas de ID se sentiram prejudicados por terem que assumir as responsabilidades de forma integral com os estudantes que foram a campo. Segundo outro estudante, aconteceu o seguinte:

*Fiquei bastante empolgado ao receber a notícia de que o nosso projeto contaria com a colaboração de outros professores que atuam no colégio em outras disciplinas, até porque este tipo de iniciativa contribui qualitativamente na interdisciplinaridade dos trabalhos de pesquisa. E ainda dentro desta mudança, eu não poderia esquecer de pontuar que, apesar da ideia ser excelente, algumas surpresas e desafios*

*não tão agradáveis foram surgindo durante o desenvolvimento do projeto, mais especificamente com relação ao não cumprimento de compromissos assumidos por alguns destes professores que somaram conosco, algo que me deixou em dúvida se realmente poderíamos aceitar tal colaboração em um trabalho posterior. (Participante R, 2016, informação verbal).*

O depoimento revela com clareza que a queixa desse licenciando, na sua essência, foi a mesma do participante anterior. Pensando na reflexão acerca do conceito de interdisciplinaridade, talvez tenhamos que colocar que, apesar de a maioria dos professores envolvidos no projeto ter cumprido o que foi proposto, ainda nos faltou, de modo geral, um senso maior de responsabilidade e compromisso no tocante à integração entre as diferentes disciplinas. Arriscamos dizer, inclusive, que a interdisciplinaridade pensada e proposta inicialmente não teve um alcance maior em função da ausência de propostas de estudos que pudessem promover uma análise mais apropriada de cada uma das matérias envolvidas, e isso tornou o projeto mais multidisciplinar do que interdisciplinar. Em síntese, houve muito mais a intenção de desenvolver um trabalho nos moldes da interdisciplinaridade. Talvez a falta de experiência e até mesmo de conhecimento mais aprofundado sobre esse tipo de estudo tenha impedido, em grande medida, que a interação entre as áreas fosse, de fato, concretizada.

Outra linha de aprendizagem importante revelada nas falas dos cursistas tem a ver com a aproximação entre a universidade e a escola como possibilidade de articular teoria e prática. A esse respeito, Melo (2015, p. 118) argumenta ter constatado, em pesquisa realizada com pibidianos da área de Educação Física, “que entre os Bolsistas existe um reconhecimento de que a universidade e a escola

se complementam como espaços formativos que contribuem para a constituição da docência” – conclusão importante e ratificadora de uma ideia que antes se tinha como óbvia e que foi alicerçada pela pesquisa supracitada. Outros autores também corroboram essa constatação em seus estudos. Felício (2014) destaca a importância de romper a dicotomia existente na formação de professores no Brasil, que separa os estudos específicos de cada disciplina dos conteúdos relacionados à formação pedagógica. Segundo a autora, existe um

[...] formato aplicacionista da formação inicial de professores, no qual o conhecimento acadêmico mantém certa supremacia sobre o contexto da prática nas escolas, apresenta fragilidades, sobretudo porque os professores inseridos na complexidade do cotidiano da sala de aula revelam pouco conhecimento das especificidades trabalhadas nas disciplinas acadêmicas, mesmo aquelas direcionadas às metodologias de ensino. Acresce-se a essa situação o fato de que os professores que atuam nos cursos de formação de professores, em geral, pouco sabem sobre as práticas construídas nas escolas de Educação Básica. (FELÍCIO, 2014, p. 421).

Vale ressaltar que apenas em parte concordamos com a autora. Quando ela se refere às limitações dos professores do ensino básico e dos professores das universidades que trabalham na formação de professores, entendemos que tal situação não pode ser generalizada. Encontramos duas realidades quanto a esse quadro: há professores do ensino básico bem preparados nos dois tipos de conteúdo (científico e pedagógico) e professores formadores de professores que, antes de exercerem o papel que têm hoje, acumularam anos de experiência na educação básica.

Assim, entendemos que o que a autora destaca é a distância real que separa esses profissionais com carreiras diferentes. As condições de trabalho a que estão submetidos os professores das escolas os impede, na maior parte dos casos, de estarem em contato com leituras atualizadas sobre suas áreas. São problemas de natureza estrutural que se arrastam há décadas, como as extensas jornadas de trabalho semanais, a grande quantidade de alunos por turma, a necessidade de deslocamento entre as escolas que são seu campo de trabalho e a enorme quantidade de atividades burocráticas. Tudo isso acarreta uma sobrecarga de demandas que assoberbam o docente de compromissos, impossibilitando a participação em cursos que lhe permitiriam a atualização dos conteúdos necessários a uma prática de qualidade na sua área de atuação.

Entretanto, para além das dificuldades de cuja existência sabemos, reforçamos que articular teoria e prática não é apenas importante, mas condição necessária para uma melhor qualidade da educação pública. Ainda com base em Felício (2014), ressaltamos que este é o papel que o Pibid tem: juntar universidade (na figura dos pibidianos e do professor coordenador) e escola (na figura do professor supervisor) num “terceiro espaço” de formação inicial do professor. Nas palavras da autora,

o envolvimento de professores da Educação Básica e do Ensino Superior é condição requerida, sobretudo para iniciar um processo de rejeição das polaridades entre o conhecimento profissional e o conhecimento acadêmico, instaurados no percurso histórico da formação inicial de professores. (FELÍCIO, 2014, p. 422).

Na fala de alguns pibidianos é possível perceber como se sentiram valorizados por já estarem tendo a oportunidade de entrar em contato com a sala de aula e com os alunos, desenvolvendo a função de “docentes”. Acompanhemos este depoimento:

*[...] considereei extremamente ricos os momentos em que estivemos juntos aos alunos da escola para orientação e socialização com relação ao projeto, por serem momentos em que nos colocávamos frente a frente com o nosso futuro ambiente de trabalho [a sala de aula] assumindo uma postura profissional que ainda representava novos desafios.* (Participante R, 2016, informação verbal).

Consideramos então, em concordância com Melo (2015) e Felício (2014), que o Pibid se tornou, de fato, um mecanismo de excelência quando se trata de superar a dicotomia teoria/prática. As falas de outros bolsistas revelam verdadeiro fascínio com a possibilidade de desenvolver atividades coletivas inserindo numa mesma experiência seus professores da universidade, os professores supervisores e os estudantes da escola básica:

*Ali se iniciava minha prática como licencianda, e estar frente a uma sala de aula sempre foi meu sonho. [...] enriquecedora experiência diante de um trabalho em equipe, mesmo nos conclamando vários momentos de discussões e opiniões divergentes [...].* (Participante AC, 2016, informação verbal).

Acreditamos que as falas dos pibidianos são mais do que representativas de nossas colocações.

A percepção da importância de saber os conteúdos a serem ensinados foi apontada por uma participante. Segundo ela, quando soube o tema do estudo do meio, que seria “Urbanização recente de Feira de Santana”, e os bairros que iria visitar com os alunos, começou

a se dedicar a aprofundar seus conhecimentos sobre ambos. “Listei os temas abordados e fiz um estudo em livros e buscas na internet para aprender mais e, assim, poder estar preparada para a saída a campo” (Participante AC, 2016, informação verbal). Tardif (2002) defende que para ensinar é importante que o profissional saiba não apenas o que será ensinado aos alunos, mas compreenda como se dá a produção desse conhecimento e entenda em profundidade a matéria que será de sua competência. Ou seja, o professor precisa de uma formação teórica sólida para ensinar.

Outro elemento destacado nas narrativas dos bolsistas foram os conhecimentos sobre a cidade de Feira de Santana. O estudo da cidade vem recebendo a atenção de muitos pesquisadores ligados à educação geográfica. Na visão de Cavalcanti (2008), a cidade apresenta um potencial significativo para o ensino da Geografia escolar, considerando que seu entendimento perpassa o próprio sentido de ser cidadão. Seus territórios e lugares expressam modos de vida, de organização cultural e social, ao mesmo tempo em que também são formadores de valores e significados nos seus moradores. A narrativa a seguir revela a relação da licencianda com a cidade e como o estudo ganhou significado por ser o seu lugar, a “sua” cidade.

*Importante também porque a área estudada foi a minha cidade. Nasci e moro em Feira de Santana. Analisar e compreender a expansão urbana na cidade, estudando as características do processo e seus impactos sociais, econômicos, culturais e ambientais, sempre vai ser prazeroso e curioso, ter esse aprendizado e compreensão da cidade em que moro e que, além de morar, gosto de viver.* (Participante AC, 2016, informação verbal).

Além disso, vale destacar a relevância desse conhecimento para sua futura atuação como docente, especialmente na articulação

dos conteúdos geográficos com os da realidade dos alunos de Feira de Santana. Essa relação, segundo vários estudos, é a grande responsável por um ensino gerador de uma aprendizagem significativa, entendida como aquela que ocorre a partir da construção de um sentido próprio para o que está sendo estudado. A partir de estudos realizados com professores de Geografia, Santos (2007) assevera que a abordagem do espaço local de vivência dos alunos como contraponto para o ensino dos conteúdos da referida disciplina pode contribuir aumentando suas motivações para compreender mais aprofundadamente os espaços que ocupam, nas suas várias dimensões. Isso pode favorecer

[...] uma maior compreensão sobre o contexto social do qual fazem parte, o papel que nele exercem e as possibilidades de mudanças a partir do conhecimento e inserção nos problemas cotidianos de sua localidade. (SANTOS, 2007, p. 7).

Houve também quem fizesse referência ao aprendizado sobre a cidade de Feira de Santana através de outra fonte: os alunos.

*Mantive com os alunos uma relação de trocas de conhecimentos. [...] eu soube informações através dos alunos que eu não conhecia [...]. Um aluno em especial relatou sobre as ruas da Cidade Nova [bairro popular de Feira de Santana] possuírem nomes ligados a jogadores de futebol, fato desconhecido por mim. Então às vezes isso acontecia e, acreditem, tornava o estudo tão satisfatório. (Participante M, 2016, informação verbal).*

Num campo, todos são conhecedores e aprendedores. Os alunos haviam escolhido os bairros, pois os conheciam e viviam neles. Isso significa que possuíam conhecimentos de senso comum sobre esses locais, tendo os expressado no decorrer do trabalho.

A “troca” destacada pela bolsista foi algo quase natural. Como diz a clássica frase de Guimarães Rosa (1994, p. 436, grifo nosso), “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem *de repente aprende*”.

Ainda tratando do estudo da cidade, num outro relato, o bolsista de ID ressalta que, embora tenha sido importante

*[...] conhecer melhor o município de Feira de Santana, [o] trabalho foi ideal para problematizar diversas questões que merecem uma percepção mais apurada daqueles que se comprometem a analisá-la, chegando até a gerar uma conscientização daqueles que se envolveram com os impactos ambientais apresentados pela urbanidade em Feira de Santana. (Participante R, 2016, informação verbal).*

Na percepção do pibidiano, o estudo do meio gerou aprendizagens que ultrapassaram os conhecimentos conceituais, atingindo o nível da formação de consciência crítica pelos participantes. Na verdade, durante as visitas aos diversos bairros da cidade, foram muitas e variadas as situações em que se presenciou a falta de educação ambiental de moradores que jogam lixo nos córregos, nas ruas, nas praças; que transformam terrenos não habitados em depósitos de entulho e lixos diversos; ou que usam os canais de esgoto como escoadores de lixo. Enfim, problematizou-se, como destacou o estudante, o fato de a cidade ter uma imagem pública de “cidade suja”. A quem cabe a responsabilidade por essa situação? Apenas ao poder público? E a sociedade, não pode contribuir para minimizar esse quadro? Tal debate conduziu o grupo a raciocínios e discussões que parecem ter contribuído para a criação de um pensamento mais comprometido com a beleza e a saúde da cidade e, conseqüentemente, dos seus moradores. Afinal, a vida na cidade nos dias atuais exige práticas de cidadania, e esta, por sua vez, implica direitos e também deveres de cuidar e de lutar por seu funcionamento

sustentável. Carlos (2007, p. 29), inspirada nos escritos de Paquot (1990, p. 136), toma emprestado um trecho que é uma poesia: “A cidade é uma conquista, um desenvolvimento dos sentidos. Um desabrochar dos espíritos, uma possibilidade da paixão. O urbano é a inteligibilidade do *Homo urbanus*”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente vale ressaltar que o desenvolvimento do trabalho sobre o estudo do processo de urbanização de dez bairros de Feira de Santana, apesar de ter demandado tempo, paciência e uma boa dose de persistência, tornou-se, ao longo do desenvolvimento das atividades que integraram o projeto, um dos trabalhos mais exitosos daquele ano letivo. A participação dos cursistas e o empenho dos professores do colégio, da supervisora e da coordenadora do Pibid de Geografia da UFES transformaram a experiência numa prazerosa busca pelo conhecimento, com ganhos expressivos no campo das aprendizagens.

Quando nos reportamos às aprendizagens dos bolsistas de ID, não há como negar que a participação no subprojeto de Geografia do Pibid na UEFS foi uma experiência única, que pode inclusive ter influenciado a decisão de alguns deles de se ligarem em definitivo à docência. A oportunidade que tiveram de aliar a teoria à prática na vivência das diferentes etapas do projeto mostrou a importância de políticas de formação de professores que permitam tal aproximação entre a universidade e a escola básica. Felício (2014) é firme ao argumentar que as vivências dos cursistas nas escolas em que atuam são essenciais para a construção de suas identidades docentes. Nóvoa

(2009), por seu turno, assevera que a participao de professores mais experientes na formao inicial de outros professores desempenha um papel central. De fato, a convivncia com os professores da escola, conforme se pode constatar pela fala dos pibidianos, foi fonte de muitas aprendizagens, inclusive em relao ao que no se deve fazer em determinadas circunstncias da rotina com os estudantes.

Finalmente no podemos deixar de ressaltar as aprendizagens construdas a partir da experincia com o estudo do meio. Os conhecimentos acerca da cidade de Feira de Santana, dos processos e relaes que vm concorrendo para o crescimento de alguns bairros e o abandono de outros, dos interesses econmicos que, aliados ao poder poltico, “orientam” os investimentos pblicos para determinados bairros, da histria dos bairros e de sua diversidade cultural so algumas das aquisies reveladas nas narrativas dos bolsistas.

Por essas razes, tambm ratificamos o Pibid enquanto poltica pblica para a formao inicial de professores – um programa que, apesar das vrias dificuldades para sua realizao, tem sido responsvel pelo desenvolvimento de muitas experincias edificantes para a formao de futuros professores de Geografia.

## REFERNCIAS

ARANHA, Maria Lcia A. *Histria da Educao*. 2. ed. So Paulo: Moderna, 1996.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva *et al.* Interdisciplinaridade: concepes de professores da rea Cincias da Natureza em

formação em serviço. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 147, p. 6, 3 jan. 2010. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID2011\\_NomasGerais.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf). Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1. Brasília, DF, ano 146, p. 1, 30 jan. 2009.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 108, p. 6592, 18 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v. 3).

BUENO, Miriam Aparecida. Geografia escolar e a ideia de lugar no currrculo a partir da elaborao de mapas mentais. In: CALLAI, Helena Copetti. *Educao geogrfica: reflexo e prtica*. Iju: Ed. Uniju, 2011. p. 295-314.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. So Paulo: FFLCH, 2007. 85 p. Disponvel em: [http://www.gesp.ffiich.usp.br/sites/gesp.ffiich.usp.br/files/O\\_lugar\\_no\\_do\\_mundo.pdf](http://www.gesp.ffiich.usp.br/sites/gesp.ffiich.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contempornea: avanos, caminhos, alternativas. In: SEMINRIO NACIONAL: CURRCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-16.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A Geografia escolar e a cidade: ensaio sobre o ensino de Geografia para vida urbana cotidiana*. Campinas: Papyrus, 2008.

CONTRERAS, Jos. *A autonomia de professores*. So Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigacin-accin*. Madrid: Morata, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Integrao e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* So Paulo: Loyola, 1979.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O Pibid como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

HAAS, Cecília Maria. A interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. *International Studies on Law and Education*, São Paulo, n. 8, p. 55-64, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/163>. Acesso em: 23 abr. 2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (coord.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-78.

LOPES, Claudivan Sanches. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. 2010. 258f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Estudo do meio: teoria e prática*. Geografia, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo: Revista das Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de. *Experiências formativas no início da docência mediadas pelo Pibid Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito

Santo, Vit3ria, 2015. Disponvel em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2453>. Acesso em: 6 mar. 2019.

N3VOA, Ant3nio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PAQUOT, Thierry. *Homo urbanus*. Paris: Essai 3ditions du F3lin, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: g3nese e crtica de um conceito*. 4. ed. S3o Paulo: Cortez, 2006.

ROSA, Jo3o Guimar3es. *Grande sert3o: veredas*. S3o Paulo: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, C3lia R. Batista dos. A cidade de Feira de Santana, a quest3o da identidade e o ensino de geografia. *Revista Sitientibus*, Feira de Santana, n. 36, p. 7-20, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Hist3ria das ideias pedag3gicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SCH3N, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Traduç3o: Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes M3dicas Sul, 2000.

SCH3N, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: N3VOA, Ant3nio (org.). *Os professores e a sua formaç3o*. Lisboa: Publicaç3es D. Quixote, 1997. p. 23-45.

SILVA, Fabrcio Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; MADUREIRA, Andr3 Luiz Gaspari. Pibid na constituiç3o da doc3ncia do professor de L3ngua Portuguesa: experi3ncias no ch3o da escola. *Revista Pr3xis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 1,

p. 99-117, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8801>. Acesso em: 6 mar. 2019.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1981.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA.  
*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid*:  
matriz inicial de registro das características dos subprojeto. Feira de  
Santana: UEFS, 2015.



# **TRAVESSIAS: EXPERIÊNCIAS (AUTO) FORMATIVAS COM A DIVERSIDADE NO PIBID**

Joana Maria Leôncio Núñez

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Este estudo faz parte de uma pesquisa que nasceu das experiências das professoras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), com o subprojeto interdisciplinar Diversidade, Docência e Pesquisa na Educação Básica (DDPEB), e no Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso). O texto é um recorte da dissertação de mestrado construída e orientada pelas autoras no âmbito do Programa de Pós-Graduação da UNEB.

O Pibid é um programa de formação de professores do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que objetiva fomentar a iniciação à docência (ID), contribuindo para o aperfeiçoamento e a formação docente em nível superior, com vistas a uma melhoria na qualidade da educação propiciada pelas escolas públicas. Ainda que o foco do Pibid

seja a ID do bolsista estudante de licenciatura, tambm est direcionado em mdio e longo prazo à formao continuada do(a) professor(a) supervisor(a) da educao bsica, pois, neste enfoque, o subprojeto DDPEB possibilita aos sujeitos das experincias de formao, imersos em atividades didtico-pedagógicas e encontros formativos, na universidade e na escola, o convívio, a cooperao e a participao em diferentes tipos e tempos de aprendizagem, individual e coletiva.

Nesse contexto, este estudo buscou investigar quais as experincias (auto)formativas com a diversidade foram construdas pelos(as) professores(as) supervisores(as) a partir da participao no subprojeto interdisciplinar DDPEB. Esse subprojeto considera a relao fronteira existente entre pesquisa e docncia nos estudos acerca da diversidade e contempla as licenciaturas de Pedagogia e Cincias Sociais, tendo como locus duas escolas nas proximidades da UNEB e contando ao todo com 3 supervisores, 27 bolsistas de ID e 2 coordenadores de rea. Durante os quatro anos em que o subprojeto foi desenvolvido, a formao foi voltada a temas relativos às diversidades, tais como identidades tnico-raciais, desigualdades sociais, direitos humanos, religiosidade, corpo/gnero/sexualidade, classe social, gerao, deficincias, entre outros.

Para esta pesquisa, foi necessrio analisar de que maneira as experincias com a diversidade se relacionaram com os processos (auto)formativos dos(as) professores(as) supervisores(as) no mbito escolar. Desta forma, o texto contextualiza a construo dos saberes (auto)formativos e das experincias por eles(as) vividas aps sua entrada no subprojeto em tela.

Nas teias e narrativas da formao docente, analisamos as estratgias de formao e (auto)formao e as relaes semnticas/

políticas com a diversidade, a diferença e as desigualdades sociais e culturais produzidas no contexto da escola básica. Tomamos como material significativo os processos de construção de identidades socioculturais e de saberes (auto)formativos docentes, revelando a potência do subprojeto DDPEB como terceiro espaço de docência compartilhada. Esse subprojeto tem como diferencial a inter-relação entre universidade e educação básica na formação e na construção de saberes e estratégias didático-pedagógicas, visando fomentar a (auto)formação e a criação de novas oportunidades de aprendizagem para docentes em formação continuada. Ao cartografar sentidos das experiências no Pibid, defendemos o protagonismo da experiência docente, que dá sentido aos saberes revelados em seu saber-fazer cotidiano por meio das narrativas das experiências vivenciadas e refletidas com relação a preconceitos, racismos, tabus e normatizações entrecruzados em suas experiências compartilhadas, tendo como princípio formativo a docência e a diversidade.

## TEIAS E NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

As concepções sobre formação docente podem estar engajadas e orientadas por interesses mais ou menos transformadores, dependendo da epistemologia educacional adotada e dos contextos históricos e socioculturais em que foram desenvolvidas. Cada epistemologia concebe a formação a partir de uma visão teórica marcada por imperativos, dilemas e relações de poder que implicam uma perspectiva mais ou menos crítica e emancipatória da formação, indicando tempos e espaços diversos.

No nosso entendimento, a formaço se constrói atravs de um trabalho de reflexividade crtica sobre as prticas de reconstruo permanente da identidade – da a importncia de investir na pessoa do professor, dando lugar de destaque ao saber da experincia. A formaço vai e vem, avana e recua, construindo-se no processo em relao ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal. Nvoa (2002) destaca a necessidade de se investir nas prticas como um lugar de produo do saber, explicando que a teoria fornece aos professores as bases do conhecimento, mas o saber de referncia est em sua experincia e na identidade socioprofissional.

Dominicé (1990) e Nvoa (2002) ressaltam que:

[...] o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noo de experincia mobiliza uma pedagogia interactiva e dialgica. (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150 *apud* NÓVOA, 2002, p. 57).

De acordo com esses autores, a formaço continuada tem alicerce na experincia profissional, com a criao de redes de partilha de experincias, aprendizagens realizadas em comum que facilitam a consolidao dos dispositivos de colaborao profissional, permitindo compreender a globalidade do sujeito e assumindo a formaço como processo interativo e dinmico.

A (auto)formaço vincula-se à produo de sentidos sobre as experincias vivenciadas por docentes e à produo de saberes decorrentes dessas experincias. O espao da (auto)formaço no é apenas do professor, individualmente, mas do professor em

todas as suas dimensões, coletivas, profissionais e organizacionais (NÓVOA, 2002). Nóvoa (2002) menciona que é necessário um esforço de partilha de experiências de formação, realizado tanto pela escola básica como pela universidade, que criam progressivamente uma cultura de formação continuada de professores, entrecruzada por uma teia de informação mútua, em uma rede de práticas de (auto)formação que estimula a apropriação individual e coletiva de seus próprios processos de formação com a troca de experiências e o compartilhar de saberes, onde cada professor(a) é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador(a) e formado(a). A criação dessas redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo da socialização profissional e de valores próprios à profissão docente. Nóvoa (2002) aponta que a formação deve partir de três eixos estratégicos – a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes; e a escola e seus projetos – e reivindica uma prática que considere as condições políticas sociais e institucionais nas quais o docente está inserido.

Nessa perspectiva, compreendemos a (auto)formação docente como prática e espaço privilegiado para a construção do conhecimento, a partir de uma experiência que se conecta a diversos saberes (saber, fazer, ensinar e ser) que facilitam a consolidação da identidade sociocultural por meio das trajetórias de vida e formação. Esse tipo de (auto)formação indica que docentes aprendem em meio a inter-relações e interações com seus colegas de profissão, alunos, grupos de estudo e trabalho, entre outros acontecimentos que marcam sua existência. A formação docente, quando baseada nessa concepção, permite que professores(as) escolham e valorizem outras possibilidades e realizem diferentes leituras de sua atuação, posicionando-se criticamente frente às circunstâncias do cotidiano escolar.

No caso dos(a) colaboradores(as) desta pesquisa, são professores(as) que atuam na docência, em média, há 20 anos, sendo que todos, antes mesmo do término da graduação, acumularam uma bagagem de crenças, valores e experiências sobre a formação, a prática docente e a vida. No excerto de narrativa a seguir, a professora Ângela relata suas concepções e crenças religiosas, antes de sua entrada no Pibid, destacando:

*Na minha vida pessoal, eu tentava balancear e respeitar o ambiente [...] uma vez que eu tava trabalhando dentro do terreiro de candomblé, [...] mas a cultura africana estava inserida ali dentro o tempo todo. Porque a gente tinha que falar palavras em iorubá, para os meninos aprenderem, a gente tinha que estar ensinando aos meninos como foi a criação do homem, às vezes em confronto com que eu via na minha religião católica. Até hoje a escola é vista como a escola da macumba, a escola do candomblé. [...] Num primeiro momento, eu tinha um pouco de resistência, tinha um preconceito... Porque, assim, na minha casa a gente não via.... Nós somos católicos, fui criada no interior, pensando que quem é do candomblé é uma pessoa que não tá no caminho de Deus, e quando eu cheguei aqui, que me deparei com aquela situação toda, eu fiquei um pouco assustada, pensei no começo em desistir, mas pela comodidade, pela localização perto de onde eu morava, então eu não teria que pegar transporte, e acabei me habituando com o lugar, e assim eu comecei também a entender. (Ângela, 2017, informação verbal).*

A narrativa de Ângela denota medo, racismo e preconceito, formas estruturantes disseminadoras da manutenção de privilégios sociais e culturais de uma camada branca, rica e dominante no país onde religiões de matriz africana, a exemplo do candomblé e da umbanda, são alvos frequentes de preconceito e racismo. Isso pode ser constatado pela observação de que as religiões judaico-cristãs no Brasil não sofrem esse tipo de ataque. Há uma demonização

das divindades cultuadas pela população negra que resulta em uma opressão, estruturada e organizada socialmente, se utilizando da religião como justificativa para praticar o racismo institucional e religioso como pano de fundo do preconceito.

Como muito bem coloca Cavalleiro (2000, p. 32), “[...] tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos docentes”; no entanto, há uma “vasta experiência de professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação”. A educação é fruto de uma concepção de mundo, mesmo que isso não apareça nos currículos da escola. A formação cultural e religiosa cristã levanta, não somente em Ângela como em boa parte da sociedade, o discurso equivocado de demonização das religiões de matrizes africanas.

Nóvoa (1992) afirma que há uma relação intrínseca entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” docente, o que explica o preconceito e o medo de Ângela de se aproximar do candomblé, pois ela orienta suas concepções de mundo de acordo com suas identificações, experiências, valores, saberes, aspirações, enfim, em concordância com a forma como foi educada. Ângela, assim como outros(as) professores(as), está conectada à construção de uma formação teórica e prática originada dialeticamente de suas experiências com a subjetividade, a afetividade, os valores e os preconceitos em conflito com dilemas que exigem respostas à sua (auto)formação.

Na experiência com a (auto)formação, cada professor(a) poderá, dependendo da situação, vivenciar diferentes tempos e espaços e ter diferentes produções identitárias, ganhando sentido, nessa lógica, o diálogo do sujeito consigo próprio e com o mundo

sociocultural, em uma teia de significados que se apresenta por um viés cultural, por vezes carregado de preconceitos, racismos, estereótipos e etnocentrismo, como no caso de Ângela.

Neste contexto de formação, a experiência de Ângela é ressignificada a partir de sua entrada no subprojeto DDPEB:

*Eu tinha medo, porque eu não conhecia, eu tinha um certo preconceito, depois veio a compreensão dos rituais. Hoje eu defendo a escola e o espaço da escola no candomblé! [...] Quando chega pai aqui matriculando o menino, que a gente abre o sistema e que não tem vaga aqui, só tem na escola do terreiro, e o pai fala “não, eu não vou matricular meu filho lá, porque lá é macumba”, [...] aí a gente entra com todo o conceito né? Com tudo o que eu aprendi, com tudo o que eu sei, a gente vem tentando fazer com que o pai faça matrícula lá, porque a escola de lá não é diferente da escola daqui, em termos de currículo, de aula, de qualidade [...], a gente tenta trazer a história daqui [...], a história do São Gonçalo, valorizando a cultura e a história daqui, a gente está dentro de um quilombo, onde se cultuava e se praticava muito candomblé. (Ângela, 2017, informação verbal).*

É visível a mudança de postura da professora Ângela quando se dispõe a conhecer a cultura antes de julgá-la. Isto conduz à concepção de que a formação e a (auto)formação são modos de construção de sentidos, incessantes e inacabados, ao longo da vida. A professora adota uma perspectiva que demanda mudanças de atitude e comportamentos e exige diálogo, intercâmbio, partilha de saberes, reflexão e valorização da experiência. A perspectiva formativa e autoformativa proporcionada pelo subprojeto buscou valorizar os elementos da interculturalidade na escola, evocando na professora uma postura respeitosa para com o outro. Quando diz “hoje eu defendo a escola e o espaço da escola no candomblé”, seu relato evidencia falas e ações dos sujeitos para agir, intervir,

influenciar, iniciar mudanças pedagógicas e sociais. Nesse cenário, Ângela assume outra forma de ver e entender a cultura, recusando práticas hegemônicas, monoculturais e desiguais que invisibilizam e subalternizam as diferentes formas de ser, aprender e estar no mundo, sendo favorecida por saberes antes ignorados.

Nóvoa (1992, p. 25) ressalta que “[...] o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado à sua identidade”, já que o reconhecimento dos diversos saberes constituídos através das trajetórias de vida, pessoal e profissional, reclama por uma visão mais ampla do processo de formação, que avança por toda a carreira profissional. Isso quer dizer que em Ângela e em grande parte dos(as) docentes os conhecimentos advindos de formação continuada, com saberes curriculares, extracurriculares e disciplinares, só ganham sentido quando apropriados pela pessoa-professor, apropriação que acontece quando esta consegue estabelecer relações significativas entre suas identificações, aspirações, resistências, sentidos e novos conhecimentos em sua experiência. Ângela incorpora, a partir de seu processo formativo e de sua prática, novos modos de entender e viver a docência, segundo suas experiências com a diversidade, no espaço escolar.

Nesse sentido, a docente carrega consigo marcas das experiências vividas em suas relações com outros sujeitos, em contextos políticos, históricos, sociais e culturais, e estas marcas se configuram nas formas de ser, conceber, se relacionar e se comprometer com determinadas ideias, valores e crenças. Com a (auto)formação construída na experiência no Pibid, Ângela teve a possibilidade de vivenciar e desconstruir atitudes racistas e discriminatórias e, conseqüentemente, a imposição do ser, do saber e do poder no espaço escolar, reconstruindo novas fronteiras, experiências

culturais, epistemológicas e práticas, antes invisibilizadas em sua (auto)formação.

## TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO PIBID

A (auto)formação docente não prescinde de um conjunto de processos vinculados a contextos sociais, culturais e históricos que colocam em ação estratégias por meio das quais o sujeito produz e transforma a experiência e os modos de ser, aprender e ensinar. O vínculo entre universidade e educação básica permite a aproximação desses sujeitos nesses espaços de formação, em um movimento de construção de saberes e estratégias didático-pedagógicas que potencializam o trabalho pedagógico. Referindo-se ao Pibid, Silva (2016, p. 83) menciona que o processo formativo nesse programa “não é a mera fusão entre a formação e a atuação, mas uma terceira forma: nasce a partir delas, mas a elas não se limita”. A proposta do Pibid não concebe a universidade como o único espaço-tempo de produção de saberes e conhecimentos a serem passivamente recebidos e executados nas e pelas escolas, já que um dos seus objetivos é a integração da educação superior com a educação básica e a criação de modos de cooperação entre elas. Nesse contexto, o Pibid adota um modelo de relação entre seus atores/atrizes que os torna protagonistas, na perspectiva da formação inicial e continuada de professores, incluindo aí desafios, descobertas, ressignificação e reconstrução. Essas experiências são vivenciadas em situações distintas e indissociáveis do conhecimento prático aliado ao conhecimento acadêmico em suas exigências formativas. O Pibid se constitui em um entrelugar; um espaço de superação de polaridades,

para além das singularidades; um processo de hibridização e criação de enlaces entre ambos os espaços; um espaço produtivo onde ocorrem diversas formas de hibridismo.

Zeichner (2010) destaca que há um hiato entre o que é ensinado aos estudantes nas universidades e as oportunidades de aprendizagem que garantam essas práticas em suas respectivas escolas. O autor apresenta o conceito de terceiro espaço, que decorre da teoria do hibridismo, de Bhabha (1990), que reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido do mundo. Zeichner (2010) menciona que esse conceito tem sido usado no campo das Ciências Humanas, Sociais e Educacionais para apresentar a criação de um espaço híbrido, nos programas de formação inicial de professores, que reúne docentes da educação básica e do ensino superior, investindo no conhecimento prático profissional e acadêmico, com uma demanda de aperfeiçoamento da formação docente. Zeichner (2010) expõe, assim, que o terceiro espaço compreende o conhecimento prático integrado ao conhecimento acadêmico, visando a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. Nessa perspectiva, Silva (2016) reconhece o Pibid como um espaço híbrido de formação, uma terceira via onde a docência vai sendo construída de forma gradual. Para a autora, essa terceira via está presente na escola e na universidade, constituindo-se em um terceiro espaço criado pela possibilidade de reflexão sobre a dinâmica dessas duas agências formativas.

Assim, a aproximação proporcionada pela integração entre universidade e educação básica, os processos de formação inicial dos(as) estudantes de ID e a formação continuada dos(as) supervisores(as) e coordenadores(as) assume um caráter de educação

compartilhada, em que estratgias so traçadas em conjunto por meio dos planos de ação, das seqüências didáticas, da execução de oficinas nas escolas e dos encontros de formação teórica na universidade, dos quais todos participam, partilhando conhecimentos e saberes da experiência. Nesse entrelugar ocorre o processo (auto) formativo e colaborativo que torna o subprojeto DDPEB um espaço híbrido de formação e (auto)formação compartilhada ao possibilitar reflexões teóricas e práticas colaborativas na construção de um ambiente estimulante. Compreendemos ainda que o compartilhamento de experiências dá origem à construção de saberes individuais e coletivos importantes para a (auto)formação de todos(as) os(as) envolvidos no processo.

Nóvoa (2008) afirma que o fazer docente deve encontrar espaços institucionais de formação que possibilitem trocas e partilhas profissionais, destacando que a formação docente se constitui na perspectiva da ação/formação, em que prática, profissão, partilha e público estão interligados. A (auto)formação, então, é concebida como um processo construído em uma relação intensa, que cria contextos interativos, ao se juntarem, em diferentes contextos culturais, diferentes sujeitos que desenvolvem suas identidades em experiências de construção de saberes, criação e transformação.

No relato a seguir, Adson narra sua participação no Pibid, sendo possível perceber que há espaços de discussão e reflexão sobre um modelo de sociedade e educação:

Minha participação no Pibid não se reduz a encontros quinzenais realizados com toda a turma na Universidade, sob a coordenação das professoras que conduzem a equipe. No colégio, acolho e oriento no que for necessário para melhor desenvolver suas atividades. [...] Ao solicitar dos bolsistas que encaminhem suas Intervenções

didáticas, a serem feitas nas oficinas, demonstro meu acompanhamento das atividades. Também compartilho com eles esse momento árduo e também gratificante. O saber, o conhecimento, o comprometimento com a turma está ali presente, quando percebo que uma etapa foi concluída com o empenho de todos. Fico entusiasmado quando percebo que ideias novas são levadas adiante, quando animados e cheios de entusiasmo as propostas se fazem presentes no colégio. (Adson, 2017, memorial de formação).

Adson descreve seu fazer pedagógico como supervisor com engajamento, comprometimento, partilha e desejo de transformação. Compreende o valor das oficinas ministradas no subprojeto DDPEB como prática pedagógica compartilhada através de histórias, saberes e fazeres pelos quais a docência cria novos conhecimentos e novas aprendizagens. Nóvoa (2009) indica a importância de transformar e criar práticas profissionais em que a formação tenha lugar na reflexão, no diálogo e na colaboração entre escola e universidade, possibilitando práticas de acompanhamento, supervisão e reflexão sobre o trabalho docente. Adson (2017, memorial de formação) relata sua experiência (auto)formativa alinhada aos saberes da docência compartilhada, como visto em Nóvoa (2009), e aponta: “Também compartilho com eles esse momento árduo e também gratificante”. Para o professor, as práticas pedagógicas do subprojeto DDPEB foram construindo experiências entre a escola básica e a universidade, em um ambiente de trocas de saberes e socialização de experiências, em momentos conjuntos de formação permeados por relações de respeito, confiança e interação na aprendizagem comum. Adson indica, com seu relato, que o Pibid se constituiu em espaço articulador de experiências e de construção de saberes e aprendizagens que favorecem e oportunizam vivenciar teoria e prática, simultaneamente

construindo conhecimentos nos diversos espaços da formação experimentados na docência.

Nessa perspectiva, Josso (2010) esclarece que a narrativa de experiências é (auto)formativa, pois conduz a um conhecimento que remete à própria história do sujeito, a suas qualidades pessoais e socioculturais e ao valor atribuído ao vivido. Assim Adson (2017, memorial de formação) relata suas aprendizagens, com intensidade e entusiasmo: “Fico entusiasmado quando percebo que ideias novas são levadas adiante, quando animados e cheios de entusiasmo as propostas se fazem presentes no colégio”. Sua narrativa aponta que há um saber compartilhado que resulta da tomada de consciência do seu papel como supervisor do Pibid, no desafio de sua (auto)formação e da formação dos bolsistas de ID e dos demais estudantes na escola. Adson indica as formas pelas quais concebe as múltiplas relações com pessoas, tempos e espaços que compuseram experiências importantes para seu fazer docente, construindo reflexões e saberes em relatos de fatos de sua vida e refletindo sobre seu processo de (auto)formação e construção socioprofissional.

Num excerto da entrevista de Ângela, também é possível perceber o movimento (auto)formativo, pois a docente relata a partilha de saberes, em um processo de crescimento, pessoal e coletivo, a partir do Pibid:

*Quando o Pibid chegou na escola [...] a gente havia reproduzido um experimento social. Porque a gente queria um dado para saber realmente se acontecia isso com as nossas crianças. [...] a gente coloca uma boneca negra e uma boneca branca, e aí a gente pergunta: qual é a boneca mais bonita? Qual é a mais feia? Qual é a boa? Qual é a má? [...] foi alarmante! A gente começou a se preocupar, né? Eles não se identificavam como eles eram [...]. A maioria*

*das crianças aqui na escola são negras [...]. A gente viu que nossas crianças tinham dificuldade de se aceitar [...] e elas não aceitavam o outro com as características da raça negra. O preconceito racial era muito forte [...] Então, quando o Pibid chegou [...] estávamos muito mobilizados com aquilo [...] pensando em elaborar alguma coisa [...] e tinha a Lei nº 10.649 [...]. Queríamos algo que ao mesmo tempo aumentasse, estimulasse a autoestima desses meninos, para que eles se aceitassem, que parassem um pouco com o bullying, com racismo, com o preconceito com o outro. “Cabelo de Bombril” era um preconceito racial mesmo, uma violência racial e geral [...], muito xingamento. Só que a gente não sabia que era tão agravante essa situação! [...] Aí o Pibid entrou com essa parte da história, com essa proposta. (Ângela, 2017, informação verbal).*

Ângela destaca como foi impactante a descoberta do padrão hegemônico e monocultural engessado no currículo de sua escola, reforçado por convivências, aprendizagens e relações de poder. A professora aponta como a formação proporcionada pelo subprojeto DDPEB foi importante para refletir sobre as identidades culturais presentes na escola e na comunidade. Relata, então, que foram pensadas e planejadas ações para sensibilizar a comunidade escolar, tendo em vista a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural e dos saberes apoiados numa prática pedagógica de inspiração intercultural. Ela ressalta a padronização que impõe e modela uma estética que reconhece como positivos apenas os padrões hegemônicos da sociedade, criando uma micropolítica de poder nas relações entre raças e religiosidades na escola. A professora aponta a desvalorização das características étnico-raciais pertencentes à população negra presentes na maioria dos estudantes e moradores daquela comunidade, mas até ali desvalorizadas por eles próprios: *“Eles não se identificavam como eles eram [...] A maioria das crianças aqui na escola são negras”* (Ângela, 2017, informação verbal). A docente ressalta que são esses sujeitos, com suas

identidades, que compartilham (com conflitos, resistências, permanências e estratgias de desqualificao de si e dos outros) os espaos da escola, em uma tentativa de resistir à esttica dominante, negando suas identidades, em um processo de subalternizao. Essas so relaes que a Pedagogia intercultural combate, questiona e propoe desconstruir, pois so identificaes rgidas e imutveis, que resultam de processos de identificao e rejeio que escondem negociaes de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades, em processos constantes de transformao e sucesso de relaes de poder, configuraes histricas, sociais, culturais, polticas, entre outras, que lhe do corpo e vida (WALSH, 2009). ngela (2017, informao verbal) assim relata: “O preconceito racial era muito forte”. Essa percepo foi evidenciada na medida em que foram compartilhadas na escola narrativas em que os conflitos e as aproximaes surgidas em funo das diferenas culturais deram visibilidade a essa contradio (“era um preconceito racial mesmo, uma violncia racial e geral”), com toda a subjetividade inerente a esses conflitos colocada sob os holofotes das identidades raciais.

No excerto a seguir, ngela narra esta experincia, aps o subprojeto DDPEB, como uma experincia (auto)formadora e transformadora:

*As meninas vieram trazendo vrias atividades, vrias oficinas inovadoras, no contexto da cultura africana, trazendo o contexto da escola, trazendo o contexto de outras religies, no somente do candombl. Trazendo a questo da identidade, de olhar no espelho de se aceitar como voc . E a gente teve um sucesso muito grande! Muito, muito, muito bom! Porque a gente comeou a ver os resultados nas salas de aula. [...] tinha uma atividade com os meninos, era sobre mscaras africanas, trazendo toda a histria. Para chegar à máscara africana, eles j vinham trabalhando os contextos sociais na escola, conceito*

*de identidade [...]. Muitas dinâmicas trazendo as questões culturais [...]. Teve oficina de culinária, de turbantes, teve oficina de literatura infantil, alguns contos tipo Menina bonita do laço de fita e Kiriku, sobre literaturas negras. Teve literaturas negras africanas, trabalhadas sob a forma de teatrinho. Contando histórias... Teve oficinas de maquiagem. Foi bem legal esta oficina, porque elas trouxeram maquiagem para a sala de aula, trouxeram vestimentas para os meninos e para as meninas, deixaram eles à vontade para escolher, e isso tudo para valorizar: “quem eu sou?”, “qual o meu papel aqui na escola São Gonçalo?”, “por que eu estou aqui?”. Então foi bem legal, teve muitos relatos bem legais, não só dos alunos como dos professores. (Ângela, 2017, informação verbal).*

É visível na narrativa da professora Ângela como o subprojeto foi lócus de formação e de possibilidades, um “terceiro espaço” que possibilitou e favoreceu a atuação dos envolvidos na elaboração de estratégias de valorização da cultura local, fortalecendo identidades com saberes conectados à realidade e fundados no combate ao racismo e ao preconceito, tomando a diversidade como fundamento do processo de valorização da estética negra e das identidades existentes naquele espaço. Ângela ressalta com entusiasmo que as práticas pedagógicas oferecidas destacaram e engrandeceram as características étnico-raciais das crianças e dos jovens da comunidade como belas, importantes e significativas, ao mesmo tempo em que desconstruíam costumes, hábitos e marcas da maioria negra e mestiça da escola e os aspectos que antes eram assumidos como “feios, ruins, *Cabelo de Bombri!*”, por meio da literatura, culinária e estética negra. A escola passou então a reconhecer e elogiar essas características para fortalecer as identidades negras e aumentar o orgulho e a autoestima dos(as) estudantes.

Para a supervisora, pensar as identidades culturais a partir de suas próprias características étnico-raciais foi politicamente

importante, pois foi aÍ que ocorreram as experiências que possibilitaram saberes e estratégias de construção e valorização de identidades. Nos espaços centrais da docência compartilhada foram fortalecidos saberes, valores e experiências (auto)formativas em que Ângela e o grupo protagonizaram transformações ocorridas após tal experiência docente. Nesse contexto, foi construída e fortalecida uma cultura de valorização e legitimação das heterogeneidades e das identidades, com base no respeito à cultura local, o que facilitou o combate às desigualdades, no contexto relatado, transformando seus integrantes em sujeitos capazes de agir, intervir, influenciar, criar mudanças pedagógicas e estratégias sociais. Nessa perspectiva pedagógica, as diversidades foram constitutivas dos processos formativos que ocorreram no “chão da escola” e deram significado à (auto)formação na medida em que embasaram práticas pedagógicas assentadas no compartilhamento de saberes e de experiências formativas.

As diversidades foram assim identificadas, reveladas e valorizadas na perspectiva formativa da Pedagogia de inspiração intercultural. É importante revelar que a formação proposta pelo subprojeto do Pibid estimulou a troca de experiências e saberes, pela atuação conjunta de universidade, escola básica e comunidade escolar, construindo um espaço híbrido de formação de docências compartilhadas. Concordando com os escritos de Bhabha (1998) quando este delimita que o entrelugar é justamente o local da cultura e o lócus de enunciação, o subprojeto DDPEB constituiu-se em uma travessia, em um deslocamento para um terceiro espaço resultante da formação e da autoformação de sujeitos culturais híbridos, fomentado pelo encontro de escola, universidade e formação. O relato de Ângela demonstrou que, com investimento na formação docente e em ações solidárias e conjuntas com os atores/atrizes da escola, é

possível enfrentar e combater desigualdades socioculturais e práticas racistas e preconceituosas, empoderando e dando protagonismo à escola. Nessa linha de pensamento, a formação proporcionada pelo Pibid revelou-se como um entrelugar onde foram produzidos novos sentidos e um enfoque mais abrangente da experiência com a diversidade na (auto)formação. As práticas pedagógicas mencionadas por Ângela baseiam-se na interação e na crença de que nos espaços educativos existem culturas, valores, sistemas de representações, comportamentos, estilos cognitivos e aprendizagens que exigem sensibilidade para reconhecer, atuar e conferir valor

## ROMPER E CRUZAR É PRECISO PARA ATRAVESSAR: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO PIBID

Grande parte dos modelos de formação docente tem como referencial um conhecimento objetivo e indiscutível, que não modifica o exercício docente e não supera o abismo existente entre formação/experiência e teoria/prática, concebendo a formação de maneira isolada, não articulada e não traduzindo o saber que emerge a partir da experiência cotidiana da docência. Nessa perspectiva, o fundamento epistemológico que integra o saber docente e dá sentido à sua experiência em formação inclui a compreensão dos fatores históricos, políticos, sociais e culturais que ocupam o espaço híbrido da formação e autoformação docente.

Falar da experiência é falar da maneira pela qual cada um se apropria do que vivencia, experimenta e conhece, e pela qual se transforma individual e coletivamente. Trata-se de dar sentido a uma

relaçaõ mediada pela linguagem e por formas simbólicas, do sujeito consigo mesmo e com o mundo, em processos que não cessam de produzi-lo. Interessado no saber da experiênciã, Larrosa Bondía (2016) afirma que a palavra experiênciã vem do latim *experiri*, experimentar. É o encontro com algo novo que se prova, se degusta, se vivencia. Para o autor, a palavra experiênciã também se origina da palavra percurso e da palavra caminho. A experiênciã é como uma viagem na qual o sujeito se expõe à medida que vivencia o percurso. O autor revela que o sujeito da experiênciã é “[...] tombado, derrubado”. (LARROSA BONDÍA, 2016, p. 25).

Nesta perspectiva, a experiênciã é entendida como uma passagem, um atravessamento, um acontecimento que passa pelo sujeito da experiênciã e o transforma, revirando concepções, valores e saberes. Assim, Larrosa Bondía (2016) chama a atenção para o fato de que a pressa está matando a experiênciã, pois temos muitos interesses, desejamos reduzir frustraões, temos obsessão pela novidade, mas tudo se passa muito rápido, impedindo lembranças e a oportunidade de viver a experiênciã. Na verdade, a opiniã converteu-se em um imperativo, em uma reificaçaõ em que os sujeitos e seus atributos são objetivados, assumindo o estatuto de coisas. Nesse contexto, os saberes são questionados em suas formas de atuaçaõ, necessitando a transiçaõ da prática instrumental para outras formas de desenvolvimento da aprendizagem. Larrosa Bondía (2002) indica que nomeamos as escolhas que fazemos em educaçaõ, seja como técnica aplicada, práxis reflexiva ou experiênciã provida de sentido, dando significado a nossa experiênciã, não apenas como simples terminologia. Nesse ponto, os saberes gerados pela experiênciã docente, em seu fazer cotidiano, provêm das relaões com seus próprios

conhecimentos, com a história de vida pessoal e com seus pares, estudantes, gestores, família e comunidade escolar.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como espaço do acontecer, o sujeito da experiência define-se não por sua atividade, mas por sua receptividade, disponibilidade e abertura, pois

[...] a experiência é a passagem da existência, de um ser que não tem essência, ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA BONDÍA, 2016, p. 25).

Para se tornar um sujeito da experiência, é necessário ter paciência, tempo, vivência, reflexão e exposição, pois “[...] o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’” (LARROSA BONDÍA, 2016, p. 26). O sujeito da “ex-periência” carrega consigo o “ex” de existência, exterior, estrangeiro, exílio e estranho, sujeito que nem sempre se mantém em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo, porque a experiência o tomba, o forma e transforma.

Nesse contexto de contribuição e ressignificação da prática, a partir das experiências no Pibid, o professor Adson afirma, em sua entrevista narrativa:

*Agora com o retorno às aulas para o ano letivo de 2016, a proposta de oficinas a serem desenvolvidas na escola passa a dar ênfase a outro eixo, da pesquisa autobiográfica, histórias de vida pelas narrativas. Para atender os objetivos apontados no planejamento faz-se necessário fazer uso de fotografias, filmes, músicas que resgatem com o alunado suas vivências na escola e fora dela. Antes de tudo devemos conhecer quem é essa juventude à qual nos dirigimos no ambiente escolar. O perfil dos alunos, sua faixa etária, a idade, curso etc. Quem é esse jovem? A escola está atenta aos aspectos sociais que envolvem a*

*juventude? Confesso que esses questionamentos me fizeram refletir sobre minha prtica escolar. (Adson, 2017, informao verbal).*

Ao refletir sobre suas experincias, extraindo significados da produo de saberes (auto)formativos, Adson relata que a formao no subprojeto Pibid norteou sua atuao docente e lhe proporcionou no apenas as aprendizagens prprias do seu componente escolar, como tambm lhe conferiu a oportunidade de pensar sobre as experincias dos(as) estudantes a partir da proposta daquele ano letivo. Adson analisa os espaos de aprendizagem onde atua refletindo e construindo saberes relativos ao seu processo (auto)formativo a partir de seu percurso como sujeito da experincia e das histrias de vida dos(as) estudantes, tambm em formao. Em geral, a educao privilegia as aprendizagens acadmicas, pouco validando o saber proporcionado pela experincia cotidiana, individual e coletiva; mas, neste caso, os saberes apontados pela proposta das oficinas para o ano letivo nasceram dos saberes advindos da experincia e se fortaleceram em modos prprios de refletir sobre ela no domnio social e singular. O par experincia/sentido permitiu pensar coletivamente a educao a partir de outro ponto de vista, de outra forma, com o “[...] *uso de fotografias, filmes, msicas que resgatem com o aluno suas vivncias na escola e fora dela*” (Adson, 2017, informao verbal). Como coloca muito bem Larrosa Bondía (2002), o sujeito da experincia é um sujeito passional, receptivo, aberto e exposto. O autor explica que, para conceituar a experincia, é necessrio uma reflexo do sujeito em seu contexto de vida, enfatizando, ento, que prefere a palavra experincia em conformidade com a palavra vida e com a palavra existncia. Neste caso, Adson (2017, informao verbal) se questiona sobre como a escola atua muitas vezes sem levar em considerao as histrias de vida e experincias da juventude, e

coloca a urgência de: “*Antes de tudo [...] conhecer quem é essa juventude à qual nos dirigimos no ambiente escolar, o perfil dos alunos, sua faixa etária, a idade, curso etc. Quem é esse jovem?*”. Assim Adson se apropria reflexivamente das histórias de vida de seus(as) alunos(as), contextualizando sua atuação como professor a partir dos relatos de vida e existência daquela juventude, que não parece ser considerada pelo currículo escolar.

Em seu memorial, Ângela também esclarece que, após suas experiências como supervisora do Pibid, sua prática foi (re)contextualizada e (re)dimensionada:

Tem sido uma ótima experiência participar desse projeto, estar em contato com estudantes de Pedagogia e com professores da UNEB. Essa parceria trouxe um crescimento que englobou a todos da Escola Municipal Antônio Conselheiro. Podemos perceber a alegria, no sorriso de cada aluno, quando as quintas das oficinas chegam. Com as ações do Pibid, obtivemos resultados importantíssimos na escola, no eixo do subprojeto como: aproximação maior da comunidade na escola, valorização do eu, reconhecimento cultural, diminuição da agressividade, incentivo à leitura e à escrita, o respeito ao próximo, desenvolvimento da sensibilidade e liberdade de expressar seus sentimentos, não importando se pertence ao sexo masculino ou feminino. [...] Diante disso, percebo que as ações trouxeram impactos consideráveis na minha atuação, nos bolsistas e na escola. Através dessa vivência, ambas as partes entraram em contato com questões práticas imprescindíveis à formação do educador e imprescindíveis para a inovação das práticas educativas e inclusivas da escola. (Ângela, 2017, memorial de formação).

A narrativa de Ângela aponta as contribuições e tensões que transbordam em seu processo (auto)formativo, evidenciando práticas e experiências pedagógicas no Pibid que valorizam, sobretudo, a parceria entre os diferentes agentes do subprojeto e uma maior

aproximação da comunidade escolar, conferindo-lhe visibilidade e reconhecimento cultural. Ângela relaciona questões inerentes à diversidade cultural, evidenciando a polifonia da escola e colocando em destaque as sutilezas da (auto)formação, a partir dos saberes e das práticas da experiência na universidade e na escola básica, cuja contribuição direciona seu processo (auto)formativo. A supervisora aponta modos de compreender as diversidades através da experiência compartilhada por uma formação pautada pelos saberes culturais que permeiam a escola e a comunidade. Nesse aspecto, a professora dialoga com Larrosa Bondía (2016) quando este afirma que o sujeito da experiência é um sujeito passional e exposto, que apresenta uma epistemologia, uma ética e uma pedagogia receptiva, aberta e conectada aos saberes da experiência:

[...] o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e converte em outra coisa. (LARROSA BONDÍA, 2016, p. 46).

Em Ângela, o saber da experiência ocorre no interstício entre o conhecimento e a vida humana, na mediação entre ambos, pois nem o conhecimento é essencialmente ciência e tecnologia, nem a vida se resume aos aspectos biológicos da satisfação das necessidades; trata-se da experiência em seu contexto concreto e abstrato, individual e coletivo. Alice igualmente destaca que:

O Pibid está sendo uma experiência grandiosa. Pois tenho contato com professores formadores da Universidade que atuam nesse projeto, com estudantes bolsistas, aos quais chamo de Pibidianos, que aplicam as oficinas nas salas de aula, com os alunos, o que promove a eles uma aproximação com a sua diversidade, nesse período em

que estão em processo de formação. São acadêmicos em busca de aperfeiçoamento e que têm o objetivo de levar para a sala de aula temas que muitas vezes são tão difíceis de serem trabalhados devido a tabus e preconceitos, e que precisam ser abordados para com os nossos jovens. E esse fazer acontecer uma aula diferente é o que mais atrai a atenção dos alunos e com isso faz com que eles se sintam mais livres e seguros para apresentar suas dúvidas, ideias e perguntas. (Alice, 2017, memorial de formação).

Fica perceptível que há uma ampliação da visão acerca da (auto)formação, por parte de Alice, quando ela descreve relações na escola que são marcadas por diferenças culturais e apontam tempos e espaços distintos do exercício docente. Em sua trajetória no Pibid, Alice ressignifica saberes que a possibilitam atuar, interrogar, analisar e alimentar práticas que dão sentido à sua (auto)formação, indicando como ela elabora os saberes da docência na experiência de construção de novas práticas, quando problematiza, apresenta intencionalidade e busca mediação em seu processo (auto)formativo e no processo formativo dos bolsistas de ID e dos estudantes da escola.

O crescimento coletivo, conforme o olhar de Alice, indica que as experiências vividas no Pibid são permeadas pelo diálogo entre seus componentes e pela troca que se realiza no processo de (auto) formação desenvolvido pelos(as) atores e atrizes, constituindo-se em condição essencial para a construção dos saberes dessa docente. Zeichner (2010) destaca que quando professores(as) trabalham em comunidades ou grupos colaborativos/reflexivos, há uma busca comum do significado da vida profissional; neste caso, a docência não é apenas um projeto individual, e sim um projeto coletivo, ético e cultural, no qual a experiência ressignifica práticas pessoais e coletivas relacionadas aos saberes da (auto)formação. Assim, a professora constitui-se enquanto “sujeito da experiência”, formando-se

e transformando-se, à medida que constrói a maneira de ser/saber de sua identidade socioprofissional. Outro ponto relevante a ser destacado é que as experiências (auto)formativas de Alice e dos(as) demais colaboradores(as) da pesquisa se inscrevem em um contexto que reflete essa rica relação entre experiência e (auto)formação. Uma crítica que Larrosa Bondía (2016) faz à educação diz respeito ao currículo da escola, que se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e mais curtos, uma vez que a escola tem de seguir a passo veloz, pois não pode “ficar para trás”. Há uma obsessão em seguir o currículo, o calendário e o cronograma. Larrosa Bondía (2016) explica que o sujeito da experiência deve viver seu tempo, parar para pensar, escutar e sentir, suspendendo sua opinião e seu juízo. O sujeito da experiência cultiva a atenção, tem olhos e ouvidos abertos e cultua a arte do encontro, pois as experiências que ocorrem no cotidiano da escola deixam marcas nos sujeitos por serem (auto)formativas.

## DESCONSTRUINDO TABUS E PRECONCEITOS A PARTIR DA (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID

A ação de desconstruir preconceitos e discriminações naturalizados nas práticas educativas e nos discursos que desvalorizam as experiências e os saberes oriundos de grupos culturais subalternizados é uma das formas de desnaturalizar concepções racistas, preconceituosas ou monoculturalmente engessadas pela escola. Segundo Canen (2014, p. 157), os princípios do multiculturalismo e da “pluralidade de identidades” constituem a “essência da humanidade” e afinam-se com comunidades e grupos que se colocam no centro de

propostas educativas antirracistas, antixenofóbicas, antissexistas e não preconceituosas.

A dimensão afetiva do encontro não ocorre fora dos muros da escola, pois há uma complexa rede de relações sociais que inclui alianças, conflitos, tabus e preconceitos em uma constante reprodução do velho e criação do novo. Nesse sentido, é essencial uma postura docente frente às questões da diversidade para que valores, atitudes e comportamentos possam ser amplamente debatidos. A escola é uma agência fundamental do trabalho docente de desconstrução e construção de novos saberes para a participação plena, com inclusão e igualdade, pois nela se desenvolvem formas de sensibilização e discussão dessas temáticas. Destaco a importância de estimular epistemologias e práxis que dialoguem com diferentes saberes e experiências, valorizando perspectivas que compreendam a realidade a partir do respeito às diversidades e às identidades socioculturais.

Neste excerto da narrativa de Adson é possível perceber as questões relacionadas a tabus e ideias preconcebidas sobre a sexualidade, quando o professor afirma:

*Na avaliação do Pibid, um professor do interior falou da necessidade dele enquanto homossexual estar lá defendendo aquelas questões em sua condição de homossexual. [...] Eu não tenho vontade de falar sobre isso, eu não converso sobre isso, tenho dificuldade de falar sobre isso, de me posicionar, como ele disse, de posicionar claramente. São tantas barreiras, são tantas coisas [...]. Essa minha vivência religiosa de deixar para lá, [...] a questão familiar também é muito forte, isso para mim é um entrave. (Adson, 2017, informação verbal).*

Adson revela uma formação ética e de valores com “barreiras” que interditam temas relacionados à identidade sexual. Torna-se imperativo para o professor calar-se diante de discussões sobre a

temática da homoafetividade, indicando que, apesar da necessidade consciente de combater a discriminação e o preconceito, há uma moralidade cristã, arraigada em nossa cultura, que normatiza, reprime e afasta essa discussão dos espaços escolares. Pessoas com orientação homossexual vivenciam situações de desrespeito que silenciam e negam direitos sexuais e afetivos, como o direito de se relacionar com qualquer pessoa, seja do mesmo gênero ou não. Desconstruir concepções enraizadas e derrubar valores construídos são processos que demandam tempo. A imposição de um lugar social marginalizado e conflituoso no ambiente educacional tem raízes em práticas excludentes, silenciadoras, e em situações de contradição, de medo de se colocar e de ser exposto, como observa Adson, provocando-lhe a “*dificuldade de falar sobre isso*”, de se posicionar (Adson, 2017, informação verbal). É incontestável que historicamente a escola se constituiu validando padrões da “sociedade disciplinar”<sup>1</sup>, que produziu, manteve e reforçou discursos e práticas discriminatórias através dos dispositivos reguladores das identificações e expressões de gênero e sexualidade. São modos de dar sentido às relações de poder e, nessa perspectiva, as concepções de Adson evidenciam uma visão estereotipada dos sujeitos hegemonicamente considerados “desviantes”. Há um silenciamento que se impõe às questões das diferenças e das múltiplas expressões de identidade de gênero e sexualidade que explicam por que em nossa sociedade foi criado um padrão binário e heteronormativo de vivência da sexualidade, colocando os sujeitos heterossexuais como a norma e os demais sujeitos como o “desvio”.

---

<sup>1</sup> Sociedade disciplinar, para Foucault (1999, p. 173), é uma espécie de disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que torna eficiente o exercício do poder, tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir, um esquema da disciplina de exceção progressiva cuja multiplicação se deu através do corpo social.

O subprojeto do Pibid trabalha com a perspectiva formativa de desconstruir os binarismos que atravessam o imaginário social, questionando normatizações e padrões impostos às relações de gênero e sexualidade, pois se baseia em epistemologias e práticas pedagógicas que visam trabalhar com as diversidades presentes na escola, como é o caso das pedagogias de inspiração intercultural.

Ao fazer um relato de si para si mesmo, redimensionando as experiências de formação e potencializando as suas próprias trajetórias profissionais, Adson assume os tabus e preconceitos decorrentes de concepções pessoais que sinalizam interdições e medos difíceis de desconstruir, problematizar e ressignificar. A aderência a um modo de significação e interpretação também passa pelos valores e normatizações de cada um, especialmente quando a *“vivência religiosa e familiar é muito forte”* (Adson, 2017, informação verbal), muitas vezes impedindo a pessoa de assumir padrões rejeitados pela sociedade. Assim, Adson prefere resguardar-se a adotar (principalmente em público) pontos de vista que estejam em contradição com sua formação religiosa e familiar, tornando-se essa atitude um empecilho para novas concepções pessoais e modos diferenciados de atuação. Em suas palavras: *“eu não tenho vontade de falar sobre isso, eu não converso sobre isso, tenho dificuldade de me posicionar”* (Adson, 2017, informação verbal). Experiências com gênero e sexualidade são elaboradas e reelaboradas a partir das relações em que as pessoas pensam sobre si mesmas e sobre o outro, e a partir da identificação de uma pessoa, como homem ou mulher, homossexual ou heterossexual. Tais processos são socialmente construídos e têm profundas implicações políticas, identitárias, socioculturais e religiosas, não sendo mera consequência do sexo biológico. Louro (2005) destaca que nenhuma dimensão humana – nem mesmo os aportes

biol3gicos, nem nada do que nos conforma – escapa ao campo das produções humanas, culturais e temporais, que são sempre contextualizadas, configurando as ideias e os significados que são atribuídos à natureza. Nesse sentido, o debate entre as proposições e concepções da sexualidade revela a contradição e o conflito entre o respeito às diversidades e identidades, de um lado, e as concepções, os valores e as práticas do docente, de outro. Essas questões ainda demandam um caminho de muita desconstrução e reconstrução de saberes e experiências com a diversidade.

No excerto de sua entrevista narrativa, a professora Alice relata experiências de superação de interdições relacionadas às questões de gênero e sexualidade em seu processo formativo:

*Eu sempre tive tabu de determinadas coisas e hoje eu me sinto mais livre para conversar com meus alunos, para brincar com meus alunos, para falar livremente de temas que antes eu tinha um certo travamento. Após o Pibid, passei a falar sobre sexualidade e aceitar as diferenças, para mostrar a eles que as diferenças existem e que a gente tem que olhar para o ser humano. [...] Eu sinto que é muito importante a presença do Pibid na escola pela proximidade deles com os alunos. [...] Outra questão também que eu percebo em outras turmas em que o Pibid tem atuação, eu não percebo mais aquela malícia toda, quando se fala em sexualidade. Hoje eu consigo dar uma aula de reprodução humana sem aquelas piadinhas que me deixavam fora do ar, [...] eu também já não fico mais fora do ar, porque eu também já mudei com a formação do Pibid. [...] O sexo faz parte da sua felicidade, é uma necessidade fisiológica e afetiva. (Alice, 2017, informação verbal).*

Dialogando com Louro (2005), que defende a escola como um local de produção de conhecimento, desconstrução de tabus, atitudes e comportamentos preconceituosos e sexistas, Alice expressa seu receio inicial em abordar temas silenciados no espaço escolar,

como as restrições normativas que demarcam ações que podem ser consideradas certas ou erradas, normais ou desviantes, verdadeiras ou falsas, e são impostas por padrões normativos e hegemônicos de comportamento presentes no âmbito das sexualidades. Alice proclama que a sala de aula é o espaço onde se trava a luta contra todo tipo de discriminação, e a sexualidade se apresenta como uma categoria política da construção das identidades enquanto campo de disputa e de formação dos sujeitos. A supervisora confirma com seu relato que a escola reproduz determinados sentidos, prescrevendo socialmente padrões de identidade e subjetividade condicionados por uma estética heteronormativa e hegemônica, que se expressa através da “*malícia e [d]as piadinhas*” dos estudantes em sala de aula (Alice, 2017, informação verbal). Nesse contexto, a supervisora descreve e contextualiza saberes compartilhados no subprojeto quando afirma “[...] *eu mudei com a formação do Pibid*” (Alice, 2017, informação verbal), compreendendo a importância do debate e da problematização dessa temática relacionada à vida cotidiana dos estudantes. A professora revela a importância de uma postura respeitosa ao agir, intervir, influenciar e iniciar mudanças pedagógicas e sociais, pela via da discussão e da reflexão sobre a temática da diversidade com os(as) estudantes, no compartilhamento de seus saberes e na valorização da vida.

## TEMPO DE TRAVESSIA E MATURAÇÃO: PALAVRAS FINAIS E CAMINHOS A SEGUIR

Para finalizar, recuperando as teias da diversidade apresentadas nas *travessias e experiências* de nossos(as) colaboradores(as)

de pesquisa e levando em conta a consolidação de saberes e praticas de resistencia dos percursos pessoais e profissionais, e possivel perceber, nos processos (auto)formativos docentes, experiencias voltadas para a transformação, o dialogo e o respeito as diferenças que atravessam o cotidiano da escola em busca da superação de modelos epistemologicos hegemonicos. Acreditamos que as narrativas pessoais e profissionais desses sujeitos em suas experiencias com a diversidade a partir da formação no Pibid foram importantes vetores de valorização das identidades culturais que atravessam os espaços onde atuam profissionalmente, contrapondo-se ao ponto de vista homogeneizante da educação. Os(as) atores/atrizes que compuseram o contexto da pesquisa foram o centro do processo de construção e reconstrução de suas identidades pessoal e profissional e, nesse processo, saberes foram demarcados, praticas e experiencias de empoderamento estimuladas, e autoconsciencia e sentimento de pertenca foram desenvolvidos.

As experiencias dos(as) colaboradores(as) ocuparam um lugar de relevancia em seu processo (auto)formativo, atribuindo-lhes, por um lado, o papel de sujeitos do estudo e, por outro, de investigadores da propria pratica e de produtores de conhecimento, em uma dupla dimensão da experiencia, garantindo espaço para a (auto)formação atraves de novas praticas, epistemes, reflexoes coletivas e socialização profissional. Em varias narrativas de nossos(as) colaboradores(as), foi observado que a (auto)formação proporcionada pelo subprojeto interdisciplinar traduziu e ressignificou saberes e praticas da docencia centrados na singularidade e na complexidade das experiencias docentes com as diversidades. Os relatos de experiencia docente revelaram a desconstrução de preconceitos e atitudes referentes à

temática da diversidade, permeados por contextos históricos, culturais e de relações de poder próprios da escola.

O subprojeto DDPEB revelou-se um espaço híbrido de formação e autoformação, apresentando-se como um terceiro espaço para os implicados no processo, especialmente para os(as) supervisores(as). Nessa perspectiva, a formação teórico-metodológica e a práxis foram caminhos de apropriação de saberes, construção de relações e negociação das tensões e contradições do percurso (auto) formativo, constituindo-se como um entrelugar de criação na formação. A (auto)formação proporcionada pelo subprojeto centrou-se na singularidade e na complexidade das experiências docentes com a diversidade da escola, atravessadas por resistências a interdições e normatizações. A Pedagogia de inspiração intercultural permeou a (auto)formação destes(as) docentes, repercutindo na teoria e nas práticas pedagógicas e questionando paradigmas pelo debate entre Interculturalidade e Educação.

O subprojeto foi o espaço que se traduziu na formação como um lócus de resistência e, nesse espaço, os(as) supervisores(as) (auto) biografaram-se e refletiram acerca das questões relativas à liberdade religiosa e das consequências de atitudes preconceituosas, sexistas, machistas e racistas nos espaços educacionais, relatando transformações pessoais e existenciais e outros modos de ser, entender e atuar na docência.

Desejamos que os resultados desta investigação possam compor novos cenários de discussão e o porvir de outros estudos relacionados às temáticas da (auto)formação, experiência e diversidade.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. The third space. In: RUTHERFORD, Jonathan (ed.). *Identity, community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, 1990. p. 207-221.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CANEN, Ana. Currículo para o desafio à xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. *Revista Conhecimento e Diversidade*, Niterói, v. 11, p. 89-98, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000. 112 p.

DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, 2002.

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

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005. p. 85-92.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. *Comunicações [...]*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2008. p. 21-28.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SILVA, Eliene Maria da. *A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid/Capes na Universidade do Estado da Bahia – UNEB*. 2016. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21822>. Acesso em: 14 set. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

Fabício Oliveira da Silva, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
(Organizadores)

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-503, set./dez. 2010.

# **APRENDIZAGENS, EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS E IMPACTOS DO PIBID NA ESCOLA BÁSICA**

Daniela Almeida de Oliveira Lima  
Leandro Gileno Militão Nascimento

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma política pública brasileira de valorização do magistério implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a partir de 2007. O Pibid tem como objetivo introduzir o graduando no espaço escolar, para que ele compreenda o cotidiano da escola e aprenda a lidar com situações para além da sala de aula, desenvolvendo projetos de caráter inovador. A proposta é que o graduando passe a ter uma formação mais sólida, uma vez que se torna cada mais evidente a relação entre prática e teoria, educação básica e universidade.

Desde sua criação, o Pibid tem dado oportunidade a diversos estudantes dos cursos de licenciatura de universidades públicas de se inserirem na docência. Esse programa tem parceria não só com universidades, mas também com escolas de educação básica de

diferentes estados e cidades do pa3s e foi criado com o intuito n3o s3o de inserir os estudantes na sua pr3tica e tamb3m valorizar a profiss3o docente.

O Pibid oportuniza ainda que bolsistas supervisores e coordenadores compartilhem suas experi3ncias entre si, e isso 3 essencial para o crescimento de qualquer profissional. Visto que os cursos s3o diferentes, logo os temas abordados, a metodologia e a pr3tica tamb3m se diferem, o que enriquece significativamente a discuss3o e a pr3tica educativa.

No ano de 2009 a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) iniciou uma parceria com o Pibid, tendo inicialmente apenas 11 subprojetos. Esse n3mero cresceu no decorrer dos semestres, passando a abranger os mais variados cursos. O subprojeto Diversidade, Doc3ncia e Pesquisa na Educa3o B3sica, que contempla alunos de dois cursos do Departamento de Educa3o do *campus* I, 3 um dos muitos subprojetos que t3m inserido estudantes na profiss3o docente e contribuído significativamente para sua forma3o. Trata-se de um projeto interdisciplinar que envolve estudantes dos cursos de Pedagogia e Ci3ncias Sociais.

A partir deste cen3rio de forma3o apresentado pelo Pibid, trazemos 3 tona o resultado de uma pesquisa colaborativa realizada na Escola Municipal S3o Gon3alo do Retiro, localizada no bairro do Cabula, no munic3pio de Salvador. O resultado 3 apresentado a partir de narrativas dos bolsistas de inicia3o 3 doc3ncia do curso de licenciatura em Pedagogia, e de professores e estudantes do ensino fundamental envolvidos com o subprojeto na unidade escolar.

Para isso, discutimos e analisamos aqui os impactos do Pibid sobre a forma3o docente no espa3o escolar da educa3o b3sica,

buscando conhecer como o Programa tem contribuído para o processo de formação dos bolsistas e o seu impacto na Escola Municipal São Gonçalo do Retiro.

## OLHARES SOBRE A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

No contexto da educação escolar são muitas as discussões, pesquisas e estudos sobre os processos formativos da profissão docente, da prática pedagógica e dos saberes e competências dos docentes como pontos importantes para demarcar o tornar-se professor na educação básica.

Consideramos que a formação profissional se constitui também pelas vivências pessoais e culturais, pelos conhecimentos práticos adquiridos no dia a dia da sala de aula, na lida do fazer docente. Nesse contexto, as diversas situações práticas e experiências docentes propõem formas de ensinar e aprender, constituindo um processo formativo. Nosso conhecimento se constrói pelo nosso próprio cotidiano: “[...] a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância” (CUNHA, 2011).

Nesse processo de tornar-se professor, acreditamos que, além da escolha pessoal de cada um, deve haver um investimento na formação inicial e continuada para se vencer os desafios da educação.

Ser professor na sociedade atual não é nada fácil, visto que existem muitos fatores que influenciam no exercício da profissão docente, desde a formação até a constituição profissional. A docência

considerada como profiss3o 3 sustentada pelo processo de profissionalizac3o, o qual atinge uma dimens3o social e n3o apenas individual (IMBERN3N, 2011).

Ser professor nunca foi tarefa simples, por3m podemos afirmar que com o passar dos anos as dificuldades que englobam a profiss3o s3o t3m aumentado. Ser professor hoje com uma jornada de 20 horas semanais 3 privil3gio de poucos. A maioria enfrenta uma jornada de 40 horas, al3m de ter de se deslocar de uma escola para outra, corrigir centenas de atividades, avalia33es etc. Al3m de elaborar planos de aulas e projetos, o docente ainda precisa lidar com a indisciplina em sala de aula, a falta de apoio e aus3ncia de forma3o o trato com alunos com deficic3ncia, a falta de suporte dos pais, a escassez de material did3tico etc.

Ademais, muitos professores t3m enfrentado problemas emocionais e de sa3de, em decorr3ncia do grande estresse e desgaste di3rio.

Pois o trabalho pode proporcionar muitas realiza33es, como pode t3m ser um elemento de problemas ao desencadear prejuzos 3 sa3de do trabalhador, como o estresse ocupacional. (BAI3O; CUNHA, 2013, p. 7).

Alguns professores, inclusive, precisam se distanciar da sala de aula, realizando outras atividades na escola, e outros ainda se afastam totalmente do ambiente escolar. De acordo com uma pesquisa realizada no ano de 2013, pela Organiza3o Internacional do Trabalho (OIT), cerca de 20% dos professores pediram afastamento por licen3a m3dica, sendo que cada licen3a corresponde a tr3s meses fora da sala de aula (FARIAS, 2013). Ou seja, transtorno n3o apenas para a sa3de mental e emocional do docente como t3m para os

próprios alunos e para a escola, que ficam dependendo do envio de um professor substituto para dar continuidade às atividades.

Outra dificuldade que o professor enfrenta e que é uma das principais queixas da categoria é a desvalorização da profissão docente. Infelizmente, essa desvalorização é também consequência da falta de investimentos na educação. Os estados e municípios não cumprem na prática o piso salarial dos professores, que além de enfrentarem os problemas diários do cotidiano escolar têm que lidar com o baixo salário que já se perpetua por muitos anos. Sobre a desvalorização do professor, Campos (2009, p. 12) afirma que

[...] tal desprestígio pode estar vinculado à incompatibilidade do ofício à respectiva remuneração ou ao seu desprestígio social quando comparada a de outras profissões que exigem escolaridade e dedicação semelhante.

Outro aspecto importante que envolve a profissão docente são as críticas aos autores de formação. Tem se discutido com frequência a necessidade de uma melhoria na qualidade dos cursos de formação inicial de professores, assim como na formação continuada. Em uma pesquisa realizada a respeito dos currículos e das ementas dos cursos de Pedagogia, Bernadete Gatti (2010) concluiu que os cursos de formação de professores ainda deixam muito a desejar, pois falta um equilíbrio entre teoria e prática. Gatti ainda afirma:

O estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino. Isto é importante

para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino. (GATTI, 2010, p. 1370).

A autora reconhece a importância dessas teorias no processo de formao, porém enfatiza a necessidade de melhorar a qualidade dos cursos para que estes estejam voltados para a realidade que o professor encontrar nas escolas.

É de suma importância lembrar que a docência é uma prática social institucionalizada e que há a necessidade de se reconhecer os estudantes enquanto sujeitos que fazem parte da cultura e da história. Dessa forma, não podemos perder de vista que a escola deve ser sempre um espaço de aprendizagem e de interao dos estudantes, bem como de formao dos atuais e futuros professores que l estão.

Assim, a formao continuada deve ser encarada como uma necessidade de mudança do paradigma de ensino e da postura do profissional. Isso exigirá um movimento de construço – e, muitas vezes, de reconstruo – nos processos da aprendizagem e na atividade docente, para que se possa atender as demandas dos estudantes, dadas as mudanças aligeiradas da sociedade. A formao é um dos elementos norteadores do desenvolvimento profissional docente; nesse contexto, Antnio Nóvoa afirma que:

Estar em formao implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista  construço de uma identidade, que  também uma identidade profissional [...]. A formao não se constrói por acumulao (de cursos, de conhecimentos ou de tnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da construço permanente de uma

identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995b, p. 25).

Torna-se necessário, portanto, que os docentes busquem participar desses processos de formação de forma atuante, crítica e compromissada com a escola. Destaca-se a importância da formação na profissão docente, com o objetivo de promover a qualificação e a reflexão sobre o trabalho, além de valorizar os saberes e experiências desses profissionais. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência (PLACCO, 2010).

Nesse cenário da formação é que o Pibid tem a responsabilidade de pensar e fazer docência num movimento dinâmico e reflexivo, de se poder realizar/desenvolver um trabalho em conjunto com a escola, em que se leve em conta não só a proposta do subprojeto, mas também a real necessidade da instituição.

Uma queixa comum de muitos professores universitários, principalmente os professores da disciplina de estágio, é o distanciamento entre as escolas de educação básica e as universidades. Alguns comentam a dificuldade que têm em conseguir com que algumas escolas “abram as portas” para a universidade e seus alunos. Isso ocorre justamente pela falta de retorno que a escola tem por parte das universidades, ou seja, o estudante vai à escola, desenvolve seu projeto e faz a intervenção, porém a maioria não reserva um tempo para apresentar ao professor regente e à gestão da escola os resultados, os achados das pesquisas, as sugestões de como a escola pode proceder diante dos resultados etc. É como se a escola só servisse

para ajudar a universidade e seus alunos e professores a cumprirem a carga horária da sua estrutura curricular.

Em contrapartida, o Pibid reconhece a importância do apoio e da parceria das escolas e dos seus sujeitos para o bom andamento das atividades, assim como para a formação dos bolsistas e para sua própria continuidade. Sendo assim, afirma-se que:

Um diferencial do Programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando como coformadores no processo de iniciação à docência. Com essa iniciativa, os professores de Educação Básica são inseridos nas políticas de fomento, criando-se um elemento de articulação entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas. (AMBROSETTI *et al.*, 2013, p. 159).

Nesse contexto é que destacamos a importância do Pibid para a formação docente, tendo a escola como ambiente privilegiado de reflexão, prática e desenvolvimento da profissão.

## O PIBID NA ESCOLA: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE

A escola é o espaço profissional em que o professor consegue desenvolver sua prática, exercer sua docência, não apenas lecionando conteúdos específicos, mas também aprendendo a lidar com a rotina da gestão: atendimentos aos pais, atividades burocráticas, projetos educacionais, preenchimento de formulários, lançamento

de dados, dentre tantas outras funções que nem sempre são ensinadas nos cursos de licenciatura ou de formação continuada. Dessa forma, defendemos a escola como um locus privilegiado de estudo e aprendizagem, ideal para reflexões sobre a prática docente. Com isso, contudo, não tiramos a importância de o professor também utilizar outros espaços e tempos que possam possibilitar outras formas de reflexão, estudos e pesquisas.

Entendemos que a presença da universidade, por meio do Pibid, na Escola Municipal São Gonçalo do Retiro possibilitou uma complementação à formação inicial dos bolsistas. Porém, essa formação contou com outros fatores relacionados à prática docente que nem sempre o curso de Pedagogia apresenta. Nóvoa (1995a) compreende a formação de professores pautando-se em aspectos profissionais, pessoais e organizacionais da escola, ou seja, superando os aspectos acadêmicos e não acadêmicos. Entende-se, então, que o conceito de formação possui múltiplas perspectivas, estando sempre atrelado ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Nesse cenário, Imbernón (2011) conceitua a formação de docentes como um processo que necessita objetivar o desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, visando à formação para se aprender a conviver com as mudanças e incertezas da sociedade contemporânea.

É nesse movimento de ação e reflexão que o Pibid atua na Escola Municipal São Gonçalo do Retiro:

O programa foi implantado para contribuir com a qualidade da formação inicial dos acadêmicos, incentivando e valorizando o magistério, contribuindo ainda com a melhoria do ensino das escolas da rede

municipal que são contempladas com o programa. Dessa forma, busca construir competências profissionais docentes por meio da articulação entre Universidade e Escolas, em que seja possível troca de experiências entre professores e bolsistas em benefício do aprendizado dos discentes. Também valoriza o espaço público de ensino como ambiente construtor de capacidades e competências docentes. (SILVA; SILVA; GOMES, 2012, p. 2-3).

O Projeto tem duração de quatro anos e permite ao coordenador decidir de que forma esse tempo será utilizado e como as ações/atividades serão realizadas.

Durante as intervenções – participações ativas dos bolsistas nas práticas educativas –, os estudantes em formação inicial realizam suas atividades em duplas e a orientação fica por conta dos supervisores de cada grupo. Já as reuniões de área, assim como as de planejamento, ocorrem a cada quinze dias, quando acontecem também as orientações e reflexões sobre a prática, com discussões e leituras de textos que subsidiam o trabalho. Há também participação em eventos, seminários e palestras, e os bolsistas e supervisores são incentivados a redigir memoriais e artigos. Nesse sentido, o Pibid se configura como um ícone integrador entre o saber científico e o saber prático no processo de formação dos futuros professores, visto que proporciona a articulação entre os conhecimentos adquiridos nos espaços/tempos da universidade e os saberes observados e vivenciados no contexto escolar. É exatamente nessa perspectiva que o Programa contribui unindo saberes, formando e trocando conhecimentos e experiências.

Nesse cenário, as reuniões formativas se configuram como momentos de extrema importância e têm sido muito significativas, pois, por meio delas, os participantes aprendem uns com os outros, na interação, na troca de saberes e vivências. E no enlace dos espaços/tempos universidade-escola toda ação constitui momento importante para a construção da identidade dos bolsistas e a elaboração de práticas mais adequadas para atender as demandas da instituição.

Sobre isso, Nóvoa (1995b) afirma que é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão. Realmente, essa afirmação fica clara no dia a dia dos pibidianos ao conversarem e interagirem com os coordenadores de área, supervisores, gestores e professores da escola e colegas em formação, como destacar a fala de uma bolsista:

*Os encontros formativos, tanto na escola quanto na universidade, são necessários e importantes, porque são momentos de sentar e refletir sobre a nossa prática, o projeto desenvolvido, o que está dando certo, o que podemos melhorar, e esse espaço nos reserva isso. Os encontros são momentos de rever nossas ações, de fazer uma avaliação do trabalho. Momento também de estudo, de pesquisa, de preparar nossas ações. A gente aprende e se fortalece no dia a dia do trabalho pedagógico. (Mariana<sup>1</sup>, 2017, informação verbal).*

Com essa narrativa podemos acreditar que tais reuniões têm sido importantes para o desenvolvimento do Programa na escola, pois, cada um tem uma forma de enxergar determinada prática e, por isso, o que passa despercebido por um é ressaltado por outro, e isso é muito rico, pois ocorre a troca de saberes.

---

<sup>1</sup> Este e os demais nomes que aparecerão como narrativas no texto são fictícios.

Dando notoriedade à função das práticas pedagógicas e aos estudos abordados na formação profissional e sua real significação para a constituição da identidade docente, o subprojeto foi pensado para a escola na constituição de um tema específico para cada ano letivo, dentro do tema geral “diversidade”. Dentre os temas trabalhados podemos citar: “identidade e diferença”, “gênero e sexualidade”, “diversidade geracional” intercalando com “violência na escola”, e o mais recente, “conhecendo a escola: práticas culturais de leituras e inclusão escolar”. Cada um desses temas traz conhecimentos diferentes e fundamentais para a formação dos bolsistas de iniciação à docência (ID), para a renovação das práticas pedagógicas dos docentes da escola e para a formação do pensamento crítico e reflexivo de cada aluno envolvido no processo.

A própria escola é reconhecida como um espaço social diverso, e é por isso que nós, professores, lidamos com essa diversidade a todo tempo. Normalmente, na graduação não temos a oportunidade de trabalhar com os temas transversais. Apesar de reconhecermos a sua necessidade, quando tais temáticas são abordadas é de maneira muito superficial.

Através do Pibid, os graduandos não só têm a oportunidade de levar esses temas para a sala de aula como também aprimoram seus conhecimentos e adquirem uma visão mais próxima da docência, da realidade social que encontrarão na escola. Como podemos observar do que nos revelam duas bolsistas de ID:

*O Pibid é uma importante ferramenta para o meio acadêmico, pois além de proporcionar aos universitários a possibilidade de ter contato contínuo com o seu futuro espaço profissional, possibilita também aos sujeitos dessa experiência adquirir novas visões acerca da sociedade em que vivem. Além disso, [permite] adquirir novos conhecimentos*

*que poderão ter um valor bastante significativo na vida de cada aluno, principalmente no que se refere à diversidade tão presente no nosso âmbito. (Márcia, 2017, informação verbal).*

*O Pibid na minha formação trouxe algumas contribuições no quesito de como lidar com uma sala de educação infantil, pois nunca tive essa experiência. Ajudou-me porque eu pude de certa forma desenvolver algumas manobras para lidar com os meninos, pois eu nunca tive a oportunidade de estar na educação infantil. (Janete, 2017, informação verbal).*

Ambas apresentam seus relatos numa perspectiva diferente. Márcia traz suas impressões acerca do Pibid a partir de um contexto amplo da formação. Há no relato da bolsista uma compreensão de que o processo educativo extrapola o espaço da sala de aula, ao se referir de um modo geral à formação docente. Janete, por sua vez, busca no espaço específico de sua atuação na educação infantil o lugar do Pibid como espaço e tempo da formação e da constituição da profissão. Esses depoimentos nos fazem lembrar de Marcelo García (1999), quando o autor fala do aprendizado contínuo, essencial na profissão docente e que deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Nesse aspecto, trazemos para essa discussão Silva (2017) que, em sua tese de doutorado, pesquisou sobre a formação docente no Pibid.

No Pibid a escola passa a ser um lugar privilegiado de formação, na medida em que faculta ao licenciando estar nela e vivenciá-la, em sua dinâmica real de organização e estruturação dos trabalhos educativos que são ali desenvolvidos. Assim, o Pibid é visto como lócus espacial e temporal de formação que promove experiências

tecidas na triade, a partir da qual as temporalidades, o cotidiano escolar e a inrciacao se entrecruzam a um movimento ciclico que permite ao licenciando compreender o desenvolvimento de seu processo identitario e reconhecer-se enquanto docente em formacao. (SILVA, 2017, p. 78).

Acreditamos nessa ideia de Silva (2017) e podemos tambem afirmar, de acordo com nossa vivencia na escola onde se desenvolve o estudo, que essa dinamica acontece logo que os bolsistas sao colocados em vivencias reais, lidando com o dia a dia da escola, conhecendo e aprendendo na educacao basica.

A partir da dinamica apresentada, buscamos discutir a seguir os impactos do Pibid sobre a formacao no contexto da Escola Municipal Sao Goncalo do Retiro.

## IMPACTOS DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO GONÇALO DO RETIRO

Com a chegada do Pibid na Escola Municipal Sao Goncalo do Retiro houve um movimento de colaboracao e de troca muito significativo, envolvendo toda a dinamica de praticas pedagogicas do corpo docente. De acordo com Gatti e Barretto (2009), independentemente de qual seja o tipo de relacao estabelecida e das formas dos processos educativos, o professor e uma figura imprescindivel. O Pibid oportunizou mudancas no espaco escolar ao proporcionar a interacao entre os bolsistas de inrciacao a docencia e os professores da educacao basica. Ao torna-los conformadores dos futuros coformadores dos futuros professores, possibilitou a esses docentes,

puderam refletir e ressignificar sua prática de sala de aula. Vejamos o que diz uma das professoras que atuam na educação básica da Escola Municipal São Gonçalo do Retiro:

*Receber os bolsistas na minha sala de aula me fez repensar sobre minhas práticas pedagógicas, pude perceber que trazer movimento para sala tornava as minhas aulas mais atrativas aumentando dessa forma o interesse da turma para aprender.* (Débora, 2017, informação verbal).

A narrativa da professora Débora mostra a importância do Programa na escola e traz a palavra “repensar”. O repensar faz parte da ação de formação. Acreditamos que esse movimento de reflexão já foi um chamado para rever sua prática pedagógica com os estudantes.

Ao longo desses quatro anos do Programa na escola foi possível perceber a sua valorização na instituição. Os gestores escolares, os professores, os alunos e a comunidade reconhecem a importância do projeto. Há um retorno de satisfação também por parte dos alunos, e isso é uma motivação a mais para continuar sempre buscando melhorar o trabalho em algum aspecto. Como nos relata Paulo, aluno do 4º ano: “*Todas as quintas-feiras ficamos esperando as professoras do Pibid chegarem. Elas fazem coisas diferentes, são animadas, e aprendemos muitas coisas com elas*” (Paulo, 2017, informação verbal).

O Programa proporcionou aprendizagem aos bolsistas, à supervisora e aos professores da escola e contribuiu muito com a formação educacional de cada um. Sobre essa questão, Nóvoa (2009) afirma que a reflexão sobre o trabalho docente é um dos elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. Concebemos a ideia de que por meio da interação com os bolsistas do Pibid, os professores mais experientes puderam perceber a urgência em mudar o discurso

da escola “engessada”, que no muda. Para os bolsistas de ID, esse discurso foi superado por meio do Programa.

*Quando chegamos na escola, os professores, principalmente os que tinham mais tempo de trabalho, no deram muita credibilidade ao nosso trabalho, nos chamavam de estagiários e diziam que as turmas só ficavam quietas com atividades de cópia no quadro. Aos poucos fomos trazendo oficinas diferenciadas e eles perceberam o quanto a turma evoluiu ao trazermos algo novo. Aí ganhamos força e os professores, hoje, não só apoiam a nossas atividades como também têm sempre inovado em suas práticas pedagógicas. (Paulo, 2017, informação verbal).*

Podemos observar ainda que essa quebra de barreiras que o Pibid provoca na escola é um processo que mobiliza todo o corpo docente, tanto os professores novos quanto aqueles com mais tempo de trabalho. Esse processo, mesmo que possa parecer lento, em termos formativos, representa o início de um movimento de mudança nos professores da escola. Dessa forma, com a modificação no discurso e na postura, é possível perceber que os professores ficaram estimulados com as novas metodologias de ensino trazidas pelos bolsistas do Pibid. Buscaram modificar suas práticas em sala de aula provocando um novo movimento entre o aprender, o ensinar e o fazer o novo, assim tornando a escola mais motivada e envolvida nos conteúdos que vão além das áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar. A escola se torna viva porque todos da comunidade escolar participam desse processo bem-sucedido que é aprender a aprender.

O Pibid motivou os professores da escola que se encontravam isolados e sozinhos a buscarem seus pares para a melhoria do trabalho docente. Segundo Nóvoa (2009), é desesperador ver professores

que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo, mas não sabem como. De acordo com a fala de um integrante da equipe gestora da escola, podemos entender melhor essa questão:

*Os bolsistas chegam cheios de ideias e com muita vontade de aprender e colaborar por uma educação de qualidade, provocando em nossos docentes, que muitas vezes estavam desanimados, uma inquietação para inovar as suas práticas pedagógicas. Pibid na nossa escola é movimento, é escola viva!* (Equipe gestora, 2017, informação verbal).

Diante do exposto, podemos entender que o Pibid é um elemento articulador que produz movimento e desafios na escola. Observa-se que há um processo de decodificação da realidade social. Verificamos que a união, a motivação e a participação coletiva propiciam aos professores um movimento que pode ser determinante para uma nova cultura. Na interação dos bolsistas do Pibid com os alunos da Escola Municipal São Gonçalo do Retiro foi possível perceber mudanças de atitudes por parte destes. Tais mudanças podem ser observadas na seguinte fala da aluna bolsista:

*Pude perceber que com o tempo aqueles alunos que se mostravam resistentes ao Programa, ou mesmo que apresentavam indisciplina, aos poucos mudavam o seu comportamento e muitos deles se destacavam nas atividades propostas. Tive o retorno da professora da classe ao relatar o quanto a turma melhorou.* (Fernanda, 2017, informação verbal).

Observamos que o trabalho que os estudantes bolsistas do Pibid realizaram com os alunos da escola possibilitou a tomada de consciência, por parte dos estudantes da escola, da necessidade de se perceberem como agentes participativos do processo de ensino e aprendizagem, da valorização da sua pessoa, do respeito às diferenças e dos seus verdadeiros direitos como cidadãos conscientes

e reflexivos. Esse sentimento de autovalorização e empoderamento pode ser observado na seguinte fala de uma estudante para uma bolsista:

*Professora, pude aprender com as oficinas que nós mulheres temos os mesmos direitos que os homens. Aqui na sala os meninos querem comandar as brincadeiras o tempo todo, outro dia Lucinha foi liderar a brincadeira e os meninos não deixaram. Fomos pra cima, falamos com eles dos nossos direitos, que da mesma forma que eles podiam nós também poderíamos. No início eles brigaram com a gente e não quiseram mais brincar. Mas não fomos atrás deles. Eles que vieram depois e brincaram com a gente, da forma que organizamos. Não abaixamos a nossa cabeça. Lembra que a senhora falou isso com a gente? Correr atrás dos nossos direitos. (Carla, 2017, informação verbal).*

É perceptível que a interação dos estudantes bolsistas do Pibid com os estudantes da escola pode trazer mudanças significativas na aprendizagem de novos conhecimentos que irão impactar na vida e na formação como cidadãos. Diante disso, é fundamental pensar o papel do professor, que por meio da interação com os alunos busca formas de favorecer o aprendizado e conscientizá-los enquanto sujeitos reflexivos e críticos. Ao expor essas questões, entendemos que o aprender se torna mais interessante quando o aluno está envolvido, estimulado e motivado pelas atitudes e metodologias utilizadas em sala de aula.

Durante os quatros anos do Pibid na Escola Municipal São Gonçalo do Retiro foram desenvolvidas intervenções em projetos articulados com ações promovidas pela instituição, que tinham como proposta incentivar o gosto pela leitura e pela escrita, o conhecimento e reconhecimento das histórias de vida e dos povos que antecederam e contribuíram para construção da cultura local, o

respeito e a valorização de si e do próximo, o respeito às diferenças, o reconhecimento dos seus direitos, entre outros.

As atividades propostas foram desenvolvidas no formato de oficinas em salas de aula, e a divulgação dos resultados de todo o processo de aprendizagem e troca de experiências foram feitas no pátio da escola e em salas de aula, com apresentações teatrais, mostras culturais, oficinas interativas com toda a comunidade, saraus e exposições de trabalhos (incluindo telas, livros de narrativas e poesias), e a construção de um cantinho de leitura, com a disponibilização de uma geladeira que foi transformada em uma estante de livros. Esta se tornou atração para alunos, professores, funcionários, pais de alunos e escolas vizinhas, que viram o projeto como instrumento de incentivo de leitura e de integração de toda a comunidade escolar, como podemos observar nessas narrativas:

*Pra mim foi uma surpresa! Meu filho chegou empolgado falando da tal geladeira que tinha livros e fiquei muito encucada e pensei: “essa escola inventa é coisa!”. Aí quando fui levar ele para a escola, ele me puxou pelo braço todo feliz para me mostrar. Achei lindo o espaço, tinha até um quadro que ele pintou. Agora quando vou buscá-lo sempre pego um livro pra ler, e quando tenho algum em casa faço minha doação. Essas professoras do Pibid estão de parabéns! (Silvia [mãe de aluno], 2017, informação verbal).*

*Agora podemos escolher entre correr no pátio e deitar no tapete para fazer leituras. Ficou bom demais! Já trouxe alguns livros da minha casa para doar e peguei alguns em troca, quando termino um já troco por outro, todo dia tem novidade nessa geladeira. (Talita [estudante], 2017, informação verbal).*

*A escola está de parabéns com esse cantinho de leitura. Ouvi alguns pais e alunos comentado sobre a existência de uma geladeira cheia de livros. Como pode isso? Fiquei curiosa e resolvi visitar pra ver de perto.*

*Fiquei encantada! Quero levar essa ideia para minha escola tambm.*  
(Michele [gestora de escola], 2017, informao verbal).

Percebemos nas narrativas um envolvimento de toda a comunidade escolar com o projeto. Isso fortalece o processo de formao dos bolsistas, o que repercute tambm na formao dos professores da escola, igualmente envolvidos nessa dinmica.

No ltimo ano de desenvolvimento do Pibid na unidade escolar foi elaborado o projeto “Prtica Culturais de Leitura e Incluso Escolar”, com o objetivo de conhecer a realidade da escola em sua complexidade e refletir sobre seu cotidiano. Em um primeiro momento o foco era a cultura escolar e as prticas de leitura, para conhecer e compreender as aes dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Foram organizados saraus com a finalidade de promover a cultura local e fomentar o exerccio de diferentes linguagens como msica, poesia e teatro, para que de alguma forma se despertasse nos alunos e na comunidade local olhares diferentes sobre as prticas culturais da coletividade em que esto inseridos. Podemos comprovar isso com a narrativa da professora Lia:

*O Programa tem disso, traz aprendizado, criatividade, alegria, novos projetos. As apresentaes no pátio foram de extrema importncia, os estudantes gostam e se interessam muito. Posso ver o interesse deles para pesquisar, para fazer as atividades e para se apresentar no pátio para os colegas. Sempre falo isso, a escola é outra com a presena do Pibid. Nós, professoras dessa escola, temos aprendido muito com a turma do Pibid e acho que eles tambm esto aprendendo conosco.*  
(Lia, 2017, informao verbal).

A professora Lia vem confirmar a atuao do Pibid no ambiente escolar e a sua importncia na aprendizagem e formao de todos envolvidos. Fica nítido que nessa troca de experincias

aconteceu de fato um processo formativo significativo e uma nova construção cultural no espaço educativo. Como bem fala Nóvoa (1999), essa interação com os outros atores do cotidiano escolar e com o contexto histórico social que o envolve constrói a cultura da escola. Acreditando nisso é que cada vez mais podemos afirmar que a identidade docente é um processo que se desenvolve ao longo da vida dos docentes, e que é no movimento de mobilização dos saberes e das práticas que se constitui a profissão e o saber docente, sendo a escola um lugar privilegiado para se aprender a ser professor.

Por meio do Pibid novas possibilidades de aprendizagens puderam ser experimentadas na unidade educacional, e com isso os estudantes da escola puderam perceber a importância do seu papel no processo de aprendizagem; além disso, houve melhoria das suas atitudes durante as aulas e na relação com o professor.

Diante disso, percebemos que o Pibid constitui uma forma de proporcionar aos bolsistas e ao corpo docente e discente da escola uma oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em um formato diferente, inovador e cheio de querer. O Pibid contribui para que a Escola Municipal São Gonçalo do Retiro busque sempre práticas que envolvam processos de reflexão e transformação, enriquecendo a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, podemos concluir que o Pibid é um espaço de convivência, socialização de experiências e construção da identidade docente tanto para os alunos bolsistas quanto para os professores da educação básica.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

A profissão docente envolve muito mais do que simplesmente estar na sala e dar aula. Envolve construir conhecimentos conjuntamente, pois ao passo que se ensina também se aprende. Além disso, abrange formar cidadãos, mas, acima de tudo, implica preparar o educando para a vida e para suas relações sociais, contribuindo para que o indivíduo se torne um ser pensante, crítico e reflexivo.

Por meio dessa breve discussão, pôde-se perceber a importância do Pibid e os benefícios que o mesmo traz a todos os envolvidos. O Programa não só colabora com a formação docente dos estudantes licenciandos, inserindo-os no contexto escolar, como também proporciona mais conhecimentos para os alunos e permite aos professores da escola rever e refletir sobre a própria prática, buscando meios de aprimorá-la – pois o professor precisa ser inovador e usar de metodologias diversificadas para atender as especificidades dos estudantes.

As experiências vivenciadas através do Pibid têm ajudado os bolsistas de ID a conhecerem o que é ser professor, a experimentarem a dinâmica de uma escola da educação básica com todos as suas aprendizagens, dificuldades, projetos, burocracias, reuniões, relações interpessoais, greves, reclamações etc. Ou seja, tudo o que envolve a profissão docente e que muitas vezes a universidade não dá conta de abordar, porque é no chão da escola, no dia a dia, que esse processo de formação ganha sentido. Com isso, não estamos tirando a importância dos estudos e da formação que ocorrem na universidade, nas licenciaturas. Só chamamos a atenção para a

importância do Programa, que conseguiu aliar os saberes da escola com os saberes acadêmicos. Quando isso acontece, a formação dos professores ganha sentido.

Os dados apresentados indicam que o Pibid vem promovendo uma escola formativa, que passa a ser percebida como um lugar de oportunidades para a realização profissional. Os bolsistas, futuros professores, percebem na sua estadia na escola que os problemas existem, mas que estes podem deflagrar ações criadoras e criativas. A presença do Pibid na escola criou uma movimentação, um ritmo dinâmico principalmente no que diz respeito aos projetos escolares. O Programa contribuiu para criar um espaço de socialização de experiências, de práticas pedagógicas e de formação para todos os envolvidos.

Com tudo isso, o Pibid vem se revelando uma política pública bem articulada e bem-sucedida que promove a parceria entre a educação superior e a educação básica, voltada à formação dos futuros professores e oportunizando aos bolsistas estudantes das licenciaturas a condição de poderem produzir experiências que os coloquem diante da docência nos contextos cotidianos da educação básica, articulando a teoria com a prática, a partir de situações e práticas educativas concretas no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

BAIÃO, Lidiane Paiva Mariano; CUNHA, Rodrigo Gontijo. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: revisão de literatura. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, jan./jun. 2013.

CAMPOS, Maria Clara do Amaral. *O afastamento da sala de aula e o percurso profissional de uma escola da rede estadual de Belo Horizonte*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educaçã) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papirus, 2011.

FARIAS, Michelle. Cresce número de professores afastados por problemas psicológicos. *G1*, Maceió, 20 jan. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/01/cresce-numero-de-professores-afastados-por-problemas-psicologicos.html>. Acesso em: 5 abr. 2019.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v. 14).

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (coord.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995a. p. 13-34.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995b.

PLACCO, Vera Maria de Souza. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (org.). *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=171>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da. *Formação docente no Pibid: temporalidades, trajetórias e constituição identitária*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, Francisco de Assis Santos; SILVA, Edna Maria Rodrigues; GOMES, Valdiana Nunes. *Programa Pibid: parceria com escolas no processo ensino-aprendizagem do educando*. Fortaleza: Unifor, 2012.



# O PIBID NA UNICAMP: REMEMORAR PARA ESPERANÇAR!<sup>1</sup>

Guilherme do Val Toledo Prado

Eliana Ayoub

Elaine Prodócimo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), instituído em 2007 e 2008 pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Nível Superior do Ministério da Educação (DEB/MEC/Capes), fazia parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) dos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016). Com o golpe em 2016, retirando da presidenta Dilma Rousseff seu legítimo mandato e colocando o vice-presidente Michel Temer no cargo, a política de formação de professores sofre um grande revés e especialmente o Pibid é atacado, chegando quase a ser desmontado.

---

<sup>1</sup> Parte das elaborações presentes neste texto foram retomadas a partir das seguintes referências: Prado e Ayoub (2014a), Ayoub e Prado (2014), e Prado, Ayoub e Prodócimo (2017).

Com forte movimento coletivo e organizado, principalmente pelas equipes da presidência do Fórum Nacional do Pibid (Forpibid), e forte movimentação junto às instâncias democráticas como a Câmara Federal e o Senado, o Pibid resiste e, tendo seu “lugar ao sol”, consegue permanecer no âmbito da nova e equivocada política de desmonte da qualidade da educação arduamente conquistada nos anos anteriores.

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) participa do Pibid desde 2010, fazendo parte do edital do programa no ano de 2009, aberto à participação das universidades públicas federais e estaduais. Nesse edital, seis subprojetos foram aprovados, nas seguintes áreas: Química; Física; integrada Química-Física e Ciências Biológicas; Letras; Ciências Sociais e um multidisciplinar nas áreas de Educação Física, Pedagogia e Artes. No edital Pibid/2011, apresentamos novamente seis subprojetos, alguns nas mesmas áreas e outros em novas: Química; integrada Química-Física e Ciências Biológicas; Letras; Geografia; Pedagogia, Letras e Dança; Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais e História. No edital Pibid/2012, tivemos a oportunidade de ampliar a propostas de 2011, acrescentando cinco subprojetos: Educação Física; Música; Artes Visuais; História e Pedagogia. E por fim, no edital Pibid/2013 foram aprovados quinze subprojetos nas áreas de: Pedagogia; Letras; Filosofia; História; Geografia; Ciências Biológicas; Enfermagem; Educação Física; Dança; Artes Visuais; Música; Física; Química; integrada Física-Química; Matemática.

É a partir dessa experiência junto aos subprojetos do Pibid-Unicamp, dos professores e estudantes universitários, e do relacionamento com as escolas parceiras – estaduais e municipais – e de seus professores e estudantes da escola básica e do ensino médio, que

pretendemos apresentar as condições institucionais que nos possibilitaram implementar e desenvolver um programa dessa envergadura em nossa universidade, bem como explicitar alguns aprendizados construídos nessa trajetória.

## O PIBID NA UNICAMP

A Unicamp é constituída por 22 unidades de ensino e pesquisa, divididas em 10 institutos e 12 faculdades. Nelas, as atividades relativas aos cursos de nível superior de graduação e de pós-graduação acontecem nas cinco áreas do conhecimento: Exatas, Tecnológicas, Biomédicas, Humanidades e Artes. Dentre essas, 11 unidades de ensino e pesquisa são responsáveis por cursos de formação de professores (8 institutos e 3 faculdades), totalizando 23 cursos de formação de professores (período diurno e noturno), em 16 áreas: Pedagogia (diurno e noturno); Letras (diurno e noturno); Filosofia (diurno); História (diurno); Ciências Sociais (diurno e noturno); Geografia (diurno e noturno); Ciências Biológicas (diurno e noturno); Enfermagem (diurno); Educação Física (diurno e noturno); Dança (diurno); Artes Visuais (diurno); Música (diurno); Física (diurno e noturno); Química (diurno); integrada Física-Química (noturno); Matemática (noturno).

Inúmeras instâncias acadêmico-administrativas são responsáveis pela gestão educacional dos cursos de graduação. Notadamente, no caso da Unicamp, tem relevo a atuação da Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP), ligada à Comissão Central de Graduação (CCG) da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Unicamp.

A CFPF tem por finalidade primeira prover a universidade de princípios e diretrizes no que se refere à instituição de uma política de formação de professores. Criada em 2003, no movimento de reformulações dos cursos de formação de professores proposta no âmbito da Política Nacional de Educação, a CFPF é composta por coordenadores dos cursos de formação de professores e presidida por dois professores da Faculdade de Educação (presidente e vice-presidente). Desde sua criação, as ações dessa Comissão são caracterizadas pela importante articulação das ações referentes à formação de professores, tanto no interior da universidade como na sua interlocução com órgãos externos, em âmbito municipal, estadual e federal. Dentre suas atribuições, conforme artigo 3º do Regimento Interno da CFPF, destacamos:

- I. Atuar como fórum de discussão e articulação da política de formação de professores na Unicamp.
- II. Estabelecer parâmetros que orientem as análises das proposições curriculares dos diferentes Cursos de Formação de Professores da Unicamp.
- III. Analisar a pertinência e consistência acadêmica dos diferentes projetos pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores, assim como zelar pela cooperação entre eles.
- IV. Analisar a pertinência e consistência acadêmica de projetos pedagógicos para a criação de novos Cursos de Formação de Professores.
- V. Acompanhar o desenvolvimento das atividades de ensino de cada curso, de acordo com os respectivos projetos pedagógicos, fornecendo subsídios para Coordenações e Comissões de Graduação no que concerne à constante avaliação de suas proposições curriculares referentes à formação de professores.
- VI. Acompanhar e indicar normativas para a realização de estágios de formação de professores em escolas de Campinas e região, bem

como em outros campos de estágios. VII. Produzir informações relativas aos Cursos de Formação de Professores da Unicamp. VIII. Estabelecer indicadores para a política de contratação de professores vinculados aos Cursos de Licenciatura na Unicamp. IX. Coordenar programas e projetos institucionais referentes à formação de professores da Unicamp. X. Estabelecer e coordenar convênios com órgãos municipais, estaduais e federais e entidades de caráter educacional relacionadas à formação de professores, bem como compilar informações a respeito dos convênios em andamento nas unidades. (UNICAMP, 2014, p. 2).

O Pibid foi amplamente divulgado para toda a comunidade acadêmica, recebendo da PRG, através das medições realizadas pela CFPF, total apoio da equipe de funcionários, empenhando-se para a implementação do programa na Unicamp desde o momento da submissão da proposta até o momento da prestação de contas nos diversos sistemas da Capes disponibilizados para isso, sem o qual não teríamos as condições necessárias para desenvolver os diversos subprojetos que envolveram aproximadamente 750 bolsistas de iniciação à docência, 50 supervisores, 22 escolas públicas e 25 coordenadores da universidade (institucional, de área e de gestão). Uma das características marcantes dos diversos projetos institucionais encaminhados foi a de que os subprojetos, em sua maioria, procuraram construir ações formativas da universidade na escola, priorizando ações interdisciplinares, conforme perspectiva apontada por Pombo (2005). Esses subprojetos buscavam não só articular as diferentes áreas de conhecimento da universidade, como também envolver a escola num trabalho integrado com diferentes conteúdos curriculares.

Com essas condições administrativo-educacionais constituídas no âmbito da CFPF e da PRG criou-se um cenário institucional propício à instalação e desenvolvimento das necessidades do Pibid-Unicamp no dia a dia institucional da universidade, além de uma conjuntura favorável para o bom relacionamento com as diversas instituições escolares participantes do programa.

Em linhas gerais, desde a implantação do Pibid-Unicamp, os objetivos gerais do nosso programa, acompanhados pelos diversos subprojetos que dele fizeram parte e também por todas as esferas imbrincadas na realização deste projeto institucional, foram:

- desencadear ações de iniciação à docência previstas nos diversos subprojetos, a fim de fomentar, na parceria entre universidade e escola pública, a produção de conhecimentos e saberes que venham a afetar não somente os nossos estudantes de graduação (bolsistas ID [iniciação à docência]) e os coordenadores de área e supervisores da escola, diretamente envolvidos no programa, como também os estudantes da educação básica e profissionais da escola envolvidos no trabalho pedagógico e os professores universitários envolvidos com a formação docente;
- criar possibilidades de integração entre a escola e a universidade, proporcionando experiências formativas que estejam inseridas no cotidiano da escola pública e que articulem a formação inicial e continuada de professores, as quais possam estimular todos os envolvidos no sentido de fortalecer o campo da educação;
- construir trabalhos englobando diferentes áreas do conhecimento em contextos formativos disciplinares e interdisciplinares;

- desenvolver a responsabilidade e compromisso dos estudantes/futuros professores com a educação pública do país, a partir de experiências de iniciação à docência que valorizem as características profissionais do “ser professor” no cerne de sua formação e reconheçam, para além das dificuldades e dos limites presentes nos diferentes contextos sócio-históricos, as possibilidades que se materializam nas ações coletivas;
- contribuir para a melhoria da educação pública por meio da construção de ações conjuntas entre bolsistas de iniciação à docência, supervisores, coordenadores de área, professores e estudantes das escolas e a comunidade escolar como um todo;
- produzir materiais didáticos, textos diversos, pesquisas e artigos relativos aos diferentes subprojetos que veiculem a produção de conhecimentos e saberes nas diversas áreas;
- divulgar os trabalhos realizados, tanto nas próprias escolas como em eventos internos e externos à Unicamp relacionados à área da educação. (PRADO; AYOUB, 2014b, p. 25-26).

Esses objetivos, construídos no rico diálogo realizado na CFPF, passaram a ser orientadores das atividades educativas do Pibid-Unicamp, e procuraram guiar os graduandos participantes do programa a compreender:

[...] que a docência é uma atividade circunscrita num contexto social específico e que o local da profissão não é somente a sala de aula – mas sim uma sala de aula que está dentro de uma escola, a qual tem um projeto pedagógico e atende certa comunidade, na qual cada sujeito, criança, jovem, adulto, precisa ser compreendido em sua singularidade considerando o

contexto das relações que se tecem cotidianamente “entre os muros da escola” e além dele. (PRADO; AYOUB, 2014b, p. 26).

Como podemos perceber, as experiências proporcionadas pelas ações do Pibid-Unicamp, principalmente pelos estudantes dos cursos de formação de professores da nossa universidade, têm nos mostrado que tão importante quanto a formação nos diferentes campos disciplinares que a universidade proporciona,  compreender que os saberes e conhecimentos constituídos no cotidiano das atividades pedagógicas escolares e o trabalho docente na escola fazem parte de um campo mais amplo da atividade profissional dos professores. A ação docente precisa ser entendida como uma entre as várias ações educacionais que são realizadas no âmbito escolar e nos sistemas de ensino.  essa compreensão que precisa perpassar não são as atividades do Pibid-Unicamp como também a formação universitária, numa concepção formativa docente que permeia intimamente o diálogo constante entre os participantes dos subprojetos, a CPFPE e todos os participantes dos processos formativos que têm como objetivo “formar professores e profissionais da educação”. Nessa perspectiva de trabalho, cada um dos subprojetos do Pibid-Unicamp assumiu os princípios instituídos na CPFPE, em que  necessário estabelecer uma parceria formativa *com* a escola e *não para* ela.

Das ações criativas que constituem o espaço e o lugar da formação dos estudantes nos cursos de formação de professores de nossa universidade, abrangendo as áreas de humanas, biológicas e exatas, o Pibid-Unicamp tem sido um programa que se destaca pela articulação formativa entre a escola básica e a universidade, indo a favor da necessária integração entre “o saber teórico” e o “saber

teórico-prático da realidade concreta”, em diálogo com Paulo Freire (1996, p. 87):

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

Temos entendido que o Pibid-Unicamp, pelas suas características, tem potencializado esse “trânsito entre diferentes culturas institucionais”, conforme apontado por Pimenta e Lima (2011), construindo novos questionamentos e problematizações acerca dos sujeitos e conhecimentos escolares e valorizando as ações de formação de professores a partir do diálogo entre os saberes e conhecimentos do campo profissional e os saberes e conhecimentos constituídos pela pesquisa rigorosa, legitimada academicamente. Pensamos que a escola necessita ser um espaço de formação amplo dos participantes da comunidade escolar, notadamente as crianças e jovens, aprofundando o processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos singulares. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas pode contribuir, assim, no suporte ao desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural e no aprimoramento de sua vida social (DAYRELL, 1996, p. 160).

Portanto, os impactos constatados na vida universitária com o desenvolvimento do Pibid na Unicamp e a socialização desses impactos no contexto da CPF e da PRG têm gerado novas compreensões

formativas no sentido do entendimento de que os cursos de formação de professores são cursos de graduação plena, voltados a uma perspectiva profissional não restrita única e exclusivamente ao trabalho em sala de aula. Essa dinâmica tem colocado a formação de professores em outro patamar acadêmico, no qual a graduação em formação de professores tem garantidas as mesmas condições de desenvolvimento curricular que as outras graduações e a área de pesquisa. A continuidade do Pibid-Unicamp em 2018, articulando diferentes áreas do conhecimento nas escolas públicas municipais e estaduais, mesmo no atual contexto de depredação do patrimnio público, trará maior consistência para esse programa que, estando consolidado na Unicamp, pode aprofundar e estimular as relações entre a universidade e a escola pública.

## APRENDIZADOS DO PIBID-UNICAMP

Nesta seção, gostaríamos de apresentar, a partir dos títulos da Coleção “Formação docente em diálogo”<sup>2</sup>, alguns aprendizados, quicá “lições da experiência”, como diz Larrosa Bondía (2004), que poderiam colaborar na reflexão da formação de professores na universidade e consolidar um lugar de formação mais plural, mesmo que tenso e contraditório, para favorecer o diálogo entre os saberes e conhecimentos universitários e os conhecimentos e saberes escolares.

O primeiro livro da coleção denominou-se *Criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores*, com o intuito de

---

<sup>2</sup> Coleção de livros produzidos no âmbito do Pibid-Unicamp desde 2014. Disponível em: <http://www.ccg.unicamp.br/index.php/cfpf/pibid>. Acesso em: 29 abr. 2018.

apresentar a coleção e trazer a público os primeiros textos produzidos no âmbito de seis subprojetos. No destaque dado por Silveira (2014, p. 11) no prefácio do primeiro número da coleção, temos o que caracterizou esse volume:

As experiências relatadas nesta obra superam o simples relato de atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no Pibid-Unicamp. Noutra via, avança na apresentação de proposições e ações concretas desenvolvidas nas escolas do Pibid, demonstrando o compromisso da Unicamp com a docência e com a luta pela valorização do magistério.

Uma valorização que, fundamentalmente, está sustentada pelo radical princípio dialógico assumido a partir das referências de Freire (1996) e Bakhtin (2003), em que inquietação, curiosidade e inconclusão são palavras que indicam bem o valor dos sentidos das ações pedagógicas e pertinentes reflexões presentes nas vozes dos participantes deste volume.

O segundo livro, *Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública*, revela o exercício de colaboração entre os professores da universidade e os professores da escola, relação que é a temática enfatizada nos diferentes capítulos presentes no livro. O prefácio da professora Ângela Soligo (*apud* AYOUB; PRADO, 2014) destaca a parceria entre a universidade e a escola, em que as múltiplas vozes entrelaçadas dos sujeitos participantes (estudantes, supervisores, professores, gestores, funcionários e comunidade das escolas públicas; bolsistas de ID, coordenadores professores, funcionários e gestores da universidade) possibilitam novas compreensões sobre a dinâmica teoria e prática, ação e reflexão, e permite que os futuros professores em formação – a

razão do programa –, sujeitos plenos de suas ações, na relação com a(s) cultura(s), com o instituído e o movimento instituinte, com os ditos e não ditos, possam pensar criticamente o seu lugar e o seu papel pessoal e profissional em uma educação ainda desigual, promotora de alguns e excludente de muitos.

O terceiro livro, *Ampliando horizontes na formação de professores*, procurou evidenciar os diferentes modos em que seis subprojetos, e seus autores, construíram a relação entre os saberes e conhecimentos da universidade e da escola a partir do entendimento do grande envolvimento dos participantes nas ações educativas do Pibid-Unicamp. Como escreveu no prefácio a professora Maria do Carmo de Souza, fica explícito, nos textos presentes na coletânea, um convite dos bolsistas de ID aos estudantes da escola básica:

No caso dos futuros professores, há um convite contínuo para que, juntamente com os supervisores, professores da Educação Básica, os licenciandos e os coordenadores pensem sobre projetos e atividades diversas para que estes possam ser desenvolvidos nos diversos espaços das escolas e da universidade, quer sejam formais, quer sejam não formais com os estudantes da Educação Básica e não para os estudantes da Educação Básica. Reside aqui, mais um desafio e, consequentemente, uma nova perspectiva para a formação de professores. (SOUZA, 2014, p. 12).

Esse novo desafio, essa ampliação dos horizontes, com certeza reside no fato de que a formação de professores, quando realizada na parceria entre o campo profissional – a escola e os sistemas de ensino –, a universidade e os sistemas formativos, propicia um novo modo formativo não circunscrevendo os cursos de formação de

professores como dirigidos somente à sala de aula e à transmissão de conteúdos. A formação de professores é compreendida como uma formação mais ampla, envolvendo o sistema e a comunidade escolar da qual emerge a cultura dos estudantes.

O quarto livro, *Experiências e reflexões sobre a formação docente*, em seus seis capítulos, procurou manifestar em diferentes perspectivas o impacto do programa em algumas ações realizadas pelo Pibid-Unicamp, conduzindo os leitores a itinerários reflexivos a partir de

[...] temas relacionados à literatura e à formação humanista dos estudantes de letras; à ousada tarefa de se tornar um professor contador de histórias; ao desafio do ensino da pré-história e suas possibilidades interdisciplinares num trabalho com conteúdos transversais; e às práticas e reflexões sobre o processo de formação do professor pesquisador no contexto do ensino de geografia. (AYOUB; PRODÓCIMO; PRADO, 2015, p. 15).

No livro (AYOUB; PRODÓCIMO; PRADO, 2015), a professora Franciana Carneiro de Castro dá ênfase ao caráter experiencial das reflexões apresentadas nos capítulos do livro e enaltece a presença dos estudantes e supervisores nos contextos da autoria dos textos.

No quinto livro, *Conhecimentos e saberes produzidos na práxis educativa*, a ênfase dos textos recai sobre as experiências vividas no âmbito do Programa nas escolas parceiras. Neste sentido, os dizeres de Bunzen Júnior (2016, p. 11), autor do prefácio do livro, dão uma dimensão da extensão das reflexões propostas:

Os artigos chamam atenoção para uma faceta importante: como lidar com o processo de aprendizagem dos alunos da educação básiaca. Discute-se muito sobre “como ensinar” (em um tom geralmente de prescrição) e critica-se os modos escolares de produção do conhecimento, mas torna-se cada vez mais difrcil pontuar de forma aprofundada reflexões sobre o protagonismo das crianas e dos jovens, seus modos de aprendizagem e de se relacionar com os saberes escolares. Ao discutir tais aspectos, os artigos dessa coletânea conseguem manter um equilbrio saudável, pois tanto apontam para elementos da elaboraão didática quanto do processo de aprendizagem dos alunos.

Como podemos perceber, a visoão do autor do prefácio do livro nos dá uma dimensão importante do trabalho docente no que se refere aos saberes e fazeres necessários à condução do trabalho pedagógico na escola.

No sexto livro, *Interlocaões e aões no contexto de uma necessária política de formaão de professores*, os textos procuram dar a ver a dimensão política das aões pedagógico-educacionais no âmbito do Pibid-Unicamp. É interessante a manifestaão da professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (2016, p. 11) – atual vice-presidente do Forpibid nacional – ao comentar:

[...] ao ler com muita curiosidade os capítulos desta coletânea, vimos/identificamos nos relatos e análises presentes as vozes dos diferentes atores de outros Pibid aqui contemplados. Tal fato revela a essencia- lidade do Pibid, que consegue envolver diferentes sujeitos em realidades diversas numa profunda imersão na escola, desnaturalizando estereótipos,

problematizando desafios pedagógicos, dialogando com a realidade social local e articulando-a com outras mais amplas. É um permanente apropriar-se, construir e socializar conhecimentos, de variadas matrizes e sujeitos, presentes no cotidiano escolar e constitutivos da profissão docente.

Entendemos que as contribuições presentes nos textos desse volume incidem sobre os elementos políticos necessários à “constitutividade” da profissão docente.

O sétimo livro, *Aprendizados e desafios na formação de professores*, nasceu no período pós-golpe de 2016. Nele, todos os quinze subprojetos deram sua colaboração, escrevendo sobre as conquistas e desafios enfrentados na realização das ações construídas coletivamente no interior de cada um. No prefácio elaborado pelo atual reitor da Unicamp, professor Marcelo Knobel (2017, p. 10-11), suas palavras indicam a relevância dos artigos produzidos no âmbito da formação de professores em nossa universidade:

Isso pode ser constatado pela riqueza e diversidade de ações que foram abordadas nos textos aqui apresentados, favorecendo, como explicitado no título do primeiro volume desta Coleção, a criação de uma nova cultura formativa, na qual professores universitários, professores das escolas e estudantes da graduação produzem e partilham conhecimentos relativos aos processos de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas. Além da socialização de experiências, os artigos objetivam divulgar as pesquisas científicas e as inovações advindas das atividades acadêmicas realizadas nos subprojetos do Pibid, trazendo significativas contribuições para o desenvolvimento de cada uma das áreas atendidas pelo programa e fortalecendo o

tripé ensino, pesquisa e extensão. E mais uma vez fica evidente nos textos que “diálogo” é a palavra-chave tão necessária nestes momentos difíceis que estamos vivendo.

Retomando a questão do diálogo, indicativo da própria coleção, temos que o volume dá a ver

[...] não apenas as ações formativas e educativas realizadas como também indicam os limites e as possibilidades que se apresentaram para os seus participantes nesse rico período de experiências de formação docente. De certo modo – o que nos deixou bastante encorajados para pensar na importância das narrativas nas práticas formativas docentes – muito dos artigos usam os depoimentos de seus integrantes para evidenciar o impacto que o programa teve em sua trajetória formativa e experiencial a partir do estabelecimento da parceria universidade-escola e da rica interlocução, cotidiana e assistida, junto à equipe de professores da universidade, professores das escolas e estudantes dos diferentes cursos de formação de professores da Unicamp e alunos das escolas parceiras. (AYOUB; PRADO; PRODÓCIMO, 2016, p. 17-18).

Nesse sétimo livro, temos a certeza de que as limitações e dificuldades para a construção de um trabalho mais articulado entre as necessidades da escola e da universidade foram superadas pelas sistemáticas e regulares ações desenvolvidas no contexto de cada subprojeto. A conquista do reconhecimento dos estudantes bolsistas de ID a respeito das práticas formativas entre diferentes áreas de formação acadêmica dos subprojetos do Pibid-Unicamp, na relação com seus cursos de formação docente, começou a ser sentida tanto pelos professores da universidade quanto pelos professores da escola:

Essa valorização do programa é, igualmente, reconhecida por professores da universidade que se dispõem a colaborar com o programa de forma sistemática e engajada em seus campos de atuação. No que se refere às escolas e seus sujeitos, é nítido que os supervisores, ao mediar as ações educativas dos estudantes, acordadas nos subprojetos, favorecem não somente o desenvolvimento pré-profissional dos bolsistas ID como também o seu próprio desenvolvimento profissional em interlocução com a comunidade escolar. (AYOUB; PRADO; PRODÓCIMO, 2016, p. 22-23).

Por fim, no âmbito da coleção foi lançado um número especial, chamado *Narrando cotidianos e histórias*, em que 78 participantes do Pibid-Unicamp narram suas peripécias, vicissitudes e experiências no contexto dos espaços-tempos proporcionados pelos diferentes subprojetos do programa. A professora Eliane Greice Davanço Nogueira, que prefaciou essa edição, destaca o empenho dos narradores em manifestar suas experiências por escrito e enfatiza a importância de uma produção que caracteriza de modo inequívoco os saberes e conhecimentos profissionais. Por isso, nesse volume, afirmamos:

Não podemos deixar de dizer também que as narrativas podem orientar futuros estudantes e professores que trabalham no âmbito da formação de professores a pensarem quanto é importante estabelecer nos processos formativos universitários uma intensa relação com o campo profissional – notadamente o escolar – e com os profissionais que nela estão inseridos – professores, orientadores, coordenadores, diretores, supervisores e técnicos. Essa relação, como podemos perceber em várias narrativas, é reveladora de inúmeros aprendizados, de bons encaminhamentos pelos

supervisores, de delicadas mediações produzidas pelos coordenadores de área e de sensíveis percepções apresentadas pelos estudantes bolsistas ID. (PRADO; AYOUB; PRODÓCIMO, 2017, p. 18).

Como vemos, essa intensa produção que mobilizou estudantes e professores da universidade e da escola, sustentada pelo Pibid e pelo apoio institucional da Unicamp, gerou não só boas parcerias como também importantes reflexões no diálogo com a comunidade escolar e universitária que também nos apoia, e com a sociedade de modo mais amplo.

## PARA FINALIZAR

Ainda que os tempos sejam temerários, que o desmonte da política educacional, mais especificamente a política de formação de professores e a qualidade da escola básica estejam ameaçadas pelos constantes ataques à democracia brasileira, a atitude de lembrar o Pibid-Unicamp tem o intuito de produzir novos horizontes e novas perspectivas para exercitar o verbo esperar, bem aos moldes do que nos indicou o mestre Paulo Freire em sua obra. Enquanto realizamos esse exercício, temos a certeza de que ele pode gerar e produzir novas utopias e encantar outras pessoas na escolha pela profissão docente e na luta pela educação.

## REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Pibid-  
-Unicamp: uma história de parceria inter-áreas e unidades de  
ensino na universidade. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA,  
Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias;  
SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e a prática de ensino  
na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015.  
p. 5.471-5.478. (Coleção Práticas Educativas, v. 2).

AYOUB, Eliane; PRADO, Guilherme do Val Toledo;  
PRODÓCIMO, Elaine (org.). *Aprendizados e desafios na formação  
de professores*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2017. (Coleção  
Formação Docente em Diálogo, v. 7).

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado (org.).  
*Pibid-Unicamp: construindo parcerias entre a universidade e a  
escola pública*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014. (Coleção  
Formação Docente em Diálogo, v. 2).

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo;  
PRODÓCIMO, Elaine (org.). *Pibid-Unicamp: interlocuções e ações  
no contexto de uma necessária política de formação de professores*.  
Campinas: Edições Leitura Crítica, 2016. (Coleção Formação  
Docente em Diálogo, v. 6).

AYOUB, Eliana; PRODÓCIMO, Elaine; PRADO, Guilherme do  
Val Toledo (org.). *Pibid-Unicamp: experiências e reflexões sobre  
a formação docente*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.  
(Coleção Formação Docente em Diálogo, v. 4).

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. Currículos e práticas pedagógicas: uma visão de “caleidoscópios”. In: PRODÓCIMO, Elaine; PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliane (org.). *Conhecimentos e saberes produzidos na práxis educativa*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2016. p. 9-12. (Coleção formação docente em diálogo, v. 5).

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KNOBEL, Marcelo. Prefácio. In: AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PRODOCIMO, Elaine (org.). *Aprendizados e desafios na formação de professores*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2017. p. 9-12. (Coleção formação docente em diálogo, v. 7).

LARROSA BONDÍA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Prefácio. In: AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PRODOCIMO, Elaine (org.). *Interlocuções e ações no contexto de uma necessária política de formação de professores*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2016. p. 9-12. (Coleção formação docente em diálogo, v. 6).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Licenciatura em Revista*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana. Pibid-  
-Unicamp: criando uma nova cultura de valorização da profissão docente. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana (org.). *Pibid-Unicamp: criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014b. p. 17-33. (Coleção Formação Docente em Diálogo, v. 1).

PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana (org.). *Pibid-Unicamp: criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014a. (Coleção Formação Docente em Diálogo, v. 1).

PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana;  
PRODÓCIMO, Elaine. Apresentação: narrando cotidianos e histórias. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana; PRODÓCIMO, Elaine (org.). *Narrando cotidianos e histórias*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2017. p. 17-21. (Coleção Formação Docente em Diálogo, edição especial).

PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana;  
PRODÓCIMO, Elaine (org.). *Pibid-Unicamp: narrando cotidianos e histórias*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2017. (Coleção Formação Docente em Diálogo, edição especial).

PRODÓCIMO, Elaine; PRADO, Guilherme do Val Toledo;  
AYOUB, Eliana (org.). *Pibid-Unicamp: conhecimentos e saberes*

produzidos na prxis educativa. Campinas: Edies Leitura Crtica, 2016. (Coleo Formao Docente em Dilogo, v. 5).

SILVEIRA, Helder Eterno. Prefcio. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; AYOUB, Eliana (org.). *Pibid-Unicamp*: criando uma nova cultura nos cursos de formao de professores. Campinas: Edies Leitura Crtica, 2014. p. 9-12. (Coleo Formao Docente em Dilogo, v. 1).

SOUZA, Maria do Carmo. Prefcio. *In*: AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). *Pibid-UNICAMP*: Ampliando horizontes na formao de professores. Campinas: Edies Leitura Crtica, 2014. p. 9-14. (Coleo Formao Docente em Dilogo, v. 3).

UNICAMP. Pr-Reitoria de Graduao. Comisso Central de Graduao. Comisso Permanente de Formao de Professores. *Regimento Interno da Comisso Permanente de Formao de Professores – CFP – PRG/Unicamp*. Campinas: Unicamp, 2014.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Amali de Angelis Mussi**

Doutora e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), docente da área de Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado), membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEE-BA) e do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Bahia (Forprof-BA).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/9554259063093729>.

E-mail: [amalimussi@uefs.br](mailto:amalimussi@uefs.br)

### **Cristiane Ribeiro Cabral Rocha**

Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf) da mesma universidade. Professora da rede municipal de ensino de Campo Grande (MS).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/1920528296701163>.

E-mail: [criscabralrocha@yahoo.com.br](mailto:criscabralrocha@yahoo.com.br)

**Daniela Almeida de Oliveira Lima**

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Olga Mettig (Famettig). Professora da educaao básica.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3083395611258600>.

E-mail: dam.alu@hotmail.com

**Elaine Prodócimo**

Doutora em Educaçao Física e livre docente. Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Pibid/Unicamp (edital 2013).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0911069054007202>.

E-mail: elaine@fef.unicamp.br

**Eliana Ayoub**

Doutora em Educaçao Física. Professora da Faculdade de Educaçao da Unicamp. Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Pibid/Unicamp (edital 2013).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2470414774023261>.

E-mail: ayoubeliana@gmail.com

**Eliane Greice Davanço Nogueira**

Doutora em Educaçao. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf). Professora do Programa de Pós-Graduaao Mestrado Profissional em Educaçao da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0696315996622077>.

E-mail: eg.nogueira@uol.com.br

**Eliene Maria da Silva**

Mestra e doutora em Educaçao pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora institucional do Pibid/UNEB. Autora do

Programa Institucional de Iniciação à Docência da UNEB (Progrid).  
Membro do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e  
Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3319782396729432>.

E-mail: [elienemab@yahoo.com.br](mailto:elienemab@yahoo.com.br)

### **Fabício Oliveira da Silva**

Doutor em Educação pela UNEB. Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto da UEFS, lotado no Departamento de Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEFS. Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. Sócio e membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED.

### **Hilderlândia Penha Machado Santos**

Mestre em Educação e Diversidade pela UNEB e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela UEFS. Professora auxiliar da UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso). CV: <http://lattes.cnpq.br/1858186626538588>.

E-mail: [hilpms@gmail.com](mailto:hilpms@gmail.com)

### **Guilherme do Val Toledo Prado**

Doutor em Educação e livre-docente em Educação Escolar pela Unicamp. Professor da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenador institucional do Pibid/Unicamp (edital 2013). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0440747965664499>.

E-mail: [gvptoledo@gmail.com](mailto:gvptoledo@gmail.com)

### **Ivete Maria dos Santos**

Doutoranda em Educao e Contemporaneidade pela UNEB. Mestre em Ensino de Ci4ncias pela USP. Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenou o subprojeto interdisciplinar em Educao Especial (Pibid/Capes). Tamb4m foi coordenadora institucional do projeto “Formao Inicial e Continuada de Professores e Educao Inclusiva” (Prodoc4ncia/UESC). Integra o Grupo de Pesquisa Incluso e Sociedade (UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/3924184247944067>.

E-mail: ives\_maria@yahoo.com.br

### **Jacira Helena do Valle Pereira Assis**

Doutora em Educao pela Faculdade de Educao da USP. Professora dos Programas de P4s-Graduao em Educao (Faculdade de Educao) e Antropologia Social (Faculdade de Ci4ncias Humanas) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educao (Gepase/UFMS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7174344701638609>.

E-mail: jpereira.dou@terra.com.br

### **Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**

P4s-doutora em Educao pela USP e doutora em Educao pela UFBA. Professora titular da UNEB. Professora pesquisadora do Programa de P4s-Graduao em Educao e Contemporaneidade da UNEB. Coordenadora de 4rea do Pibid/UNEB. L4der do Grupo de Pesquisa Doc4ncia, Narrativas e Diversidade na Educao B4sica (Diverso).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3121355215701703>.

E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

**Joana Maria Leôncio Nuñez**

Mestre em Educação pela UNEB e professora na mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso); do Centro de Estudos de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (Cegrees/Diadorim); e do Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Raça, Cultura e Sociedade (Candaces).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1250936626038557>.

E-mail: [jmmleoncio@hotmail.com](mailto:jmmleoncio@hotmail.com)

**Leandro Gileno Militão Nascimento**

Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela UNEB, especialista em Alfabetização pela UEFS e em Gestão de Instituições Pública de Ensino pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidades (Diverso). Pesquisador do Projeto Gestão Democrática (Gestec). Gestor escolar pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0048932414199851>.

E-mail: [leognascimento@gmail.com](mailto:leognascimento@gmail.com)

**Maria Cleonice B. Braga**

Doutor em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestrado em Geografia Agrária pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da UEFS. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (Edugeo). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (Neppu). Desenvolve pesquisa nas áreas de Formação Docente, Estágio, Metodologia do Ensino e Ensino do Lugar.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6190687790501555>.

E-mail: [nicebraga08@gmail.com](mailto:nicebraga08@gmail.com)

**Maria da Conceiao Morais Queiroz**

Mestranda do Programa de P3s-Graduaao em Ci4ncias da Educaçao da Flavec. Especialista em Ensino de Geografia pelo Instituto ProSaber e em Educaçao, Ci4ncia e Contemporaneidade pela UEFS. Professora do Col4gio Modelo Lu3s Eduardo Magalh4es (Feira de Santana – BA). Graduada em Geografia pela UEFS.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4239163523633068>.

E-mail: [conceicaomorais@live.com](mailto:conceicaomorais@live.com)

**Sandra Novais Sousa**

Doutora em Educaçao pela UFMS, graduaao em pedagogia e especialista em Coordenaao Pedag3gica (Portal Educaçao), Alfabetizaao (Instituto de Ensino Superior da Fundaao Lowtons de Educaçao e Cultura) e Gest4o Escolar (Famesul). Professora no Curso de Licenciatura em Qu4mica do Instituto Federal de Educaçao de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus Coxim. Professora da UFMS.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2223071682147508>.

E-mail: [sandra.novais@ufms.br](mailto:sandra.novais@ufms.br)

**Sim4ia Almeida Souza**

Mestranda em Educaçao e Graduaao em Pedagogia pela UEFS, bacharel em M4sica Sacra pelo Semin4rio Teol3gico Batista do Nordeste (STBNE), professora de Iniciaao Musical da educaao infantil.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5072618495468162>.

E-mail: [simeialmeida7@gamil.com](mailto:simeialmeida7@gamil.com)

**Viviane Borges Dias**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Educação e Contemporaneidade da UNEB. Doutorado-sanduiche na USP em 2016. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora de área do Pibid no subprojeto Educação Especial entre 2014 e 2015. Membro do Grupo de Pesquisa Inclusão e Sociedade (UNEB).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3101502973253791>.

E-mail: [vivianebdias7@yahoo.com.br](mailto:vivianebdias7@yahoo.com.br)

**Zeneide Martins da Silva**

Doutora em Educação pela UFBA. Mestre em Ciências Biológicas com habilitação em Genética pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Docente da UESC. Licenciada em Ciências com habilitação em Biologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5357766361201813>.

E-mail: [zsilva@uesc.br](mailto:zsilva@uesc.br)

Formato: 150 mm x 210 mm  
Tipografia: Minion Pro e Myriad Pro  
Papel: Pólen Soft, 80 g/m<sup>2</sup> (miolo)  
Cartão Supremo, 300 g/m<sup>2</sup> (capa)  
Impressão: Julho / 2019  
Gráfica: ImpressãoBigraf

O livro *Iniciação à docência na educação básica: experiências formativas no Pibid* é uma coletânea de trabalhos oriundos de pesquisas que evidenciam a ação colaborativa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no contexto da iniciação docente de estudantes de licenciaturas na educação básica. O Pibid traz à cena uma nova compreensão de iniciação e de desenvolvimento identitário do formar-se e do vir a ser professor. Desse modo, a iniciação é uma entrada na profissão pela via experiencial das práticas educativas e dos dilemas cotidianos que transversalizam a docência no contexto da formação. Os textos revelam modos operativos de formação inicial e continuada desenvolvidos com estudantes de licenciaturas e professores da educação básica, numa perspectiva de aproximar a universidade da escola básica para que a formação de professores seja tecida no cotidiano da profissão docente. O nosso público-alvo são estudantes de licenciatura, professores da universidade e da escola básica que estão em sala de aula e fazem desse espaço o seu lócus experiencial de formação para a vida. Em sua tessitura argumentativa, o livro se apresenta como uma oportunidade para o leitor conhecer e analisar as contribuições do Pibid no cenário de formação e atuação de professores em diferentes instituições e áreas do conhecimento.

O livro *Iniciação à docência na educação básica: experiências formativas no Pibid* é uma coletânea de trabalhos oriundos de pesquisas que evidenciam a ação colaborativa do Pibid no contexto da iniciação docente de estudantes de licenciatura na educação básica. Apresenta o trabalho com a diversidade na educação básica, revelando como as práticas educativas se desenvolvem no “chão da escola”. A obra traz à cena da formação o debate sobre a constituição identitária do ser/formar-se professor, com uma discussão sobre os processos de profissionalização docente a partir das aprendizagens experienciais.



<https://portal.uneb.br/eduneb>

