



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

**ELIENE MARIA DA SILVA**

**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**

Salvador  
2016

**ELIENE MARIA DA SILVA**

**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**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Salvador  
2016

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. / Eliene Maria da Silva.  
Salvador 2016

156 f. il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.  
Tese (Doutorado - Educação) - Universidade Federal da Bahia,  
Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em  
Educação 2016.

1. Iniciação à Docência. 2. Aprendizagem docente. 3. Formação  
I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de.

**ELIENE MARIA DA SILVA**

**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**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maria Roseli Gomes Brito de Sá – orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia, UFBA

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alessandra Santos de Assis \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA  
Universidade do Estado da Bahia

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Amali de Angelis Mussi \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Márcea Andrade Sales \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA  
Universidade do Estado da Bahia

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Susana Couto Pimentel \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB

Aos meus companheiros de viagem, os amores da minha vida, Rodrigo Antônio, Marco  
Antônio e Júlia Maria.

## AGRADECIMENTOS

É chegado o tempo de agradecer...

São muitas as pessoas que contribuíram para eu chegar até aqui. Agradeço, com muita alegria, todas são muito caras pra mim.

Agradeço a Deus por ter me concedido a vida.

A Ele sou grata por tudo, pela vida que me deu, e pela forma que possibilita que eu viva esta vida.

Agradeço imensamente aos meus pais.

A meu pai, Mário, pelos ensinamentos densos de honestidade, de trabalho, de correr atrás de um sonho;

A minha mãe, Maninha, por ser artesã da vida. Cresci vendo-a juntar retalhos de tecidos, de todas as cores. Ao juntá-los para depois costurá-los, transformando-os em peças para a família (roupas, toalhas, lençóis) percebia, pouco a pouco, a capacidade que o ser humano tem de costurar a sua própria história, a partir do movimento de ir angariando pedaços, retalhos. Cresci vendo-a se (re) fazendo cotidianamente comigo e com meus irmãos à medida que ia costurando. Essa experiência me ensinou a buscar na vida os retalhos, os pedaços necessários para compor a minha identidade pessoal e profissional. Sou muito grata a você, minha mãe, a minha eterna moça artesã;

Aos meus irmãos: Lúcia, Wilson e Humberto. Somos tão diferentes, mas tão importantes uns aos outros. Cada um de vocês, ao seu modo, contribuiu muito na minha formação;

Aos meus filhos: Rodrigo Antônio, Marco Antônio e Júlia - meus companheiros de viagem!! Com vocês aprendo a ser uma pessoa melhor; vocês vêm me lapidando ao longo desse tempo, mostrando-me que a vida pode ser mais leve e mais gostosa de viver. Fica aqui um agradecimento e um pedido de desculpas pelas ausências que a opção pela vida acadêmica acaba impondo;

Aos meus “Antônios”- Os homens da minha vida;

Aos meus amigos que me alimentam com seu afeto. Para mim, vocês são os meus cafés no final da tarde;

Agradeço a Prof.<sup>a</sup> Maria Roseli Gomes Brito de Sá pela orientação, pelo cuidado e pela paciência que teve comigo, em esperar o meu indisciplinado tempo. Pela oportunidade, pela confiança, respeito e partilha de saberes;

Às professoras da Banca Examinadora, que aceitaram o convite para colaborar com meu processo formativo;

Aos meus professores iniciadores, que foram muitos. Para homenagear alguns deles e ainda preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, esses professores dialogaram comigo na tese. Eles emprestaram os seus nomes às falas dos bolsistas de iniciação à docência, possibilitando compreender a docência, mesmo que simbolicamente, numa perspectiva intergeracional. Escrevi a tese com a presença constante dos meus professores iniciadores, e dos bolsistas iniciados por outros professores.

Às meninas do PIBID UNEB - Márcea Sales, Camila Figueiredo, Dayse Miranda, Patrícia Júlia, Martha Benevides, Ana Lúcia Gomes, Daniele Santana, Gersânia Conceição e Priscila pela ajuda constante, cedendo material, me atendendo o tempo todo com referências importantes para compor a minha pesquisa;

Aos professores coordenadores e supervisores dos subprojetos do PIBID UNEB e aos coordenadores dos Colegiados dos Cursos de Licenciatura por se disponibilizarem a dialogar comigo, enriquecendo assim a pesquisa ora apresentada;

Agradeço aos bolsistas de iniciação do PIBID da UNEB. Agradeço a disponibilidade irrestrita nas entrevistas, nos grupos focais; a contribuição a toda hora para a realização da minha pesquisa. Sem vocês não haveria este trabalho;

A Ricardo Mota Fonseca e Lucas Rebouças, pela ajuda na transcrição das falas dos sujeitos informantes desta pesquisa;

Ao Departamento de Ciências Humanas-Campus IV- agradeço por ser o espaço que me constituiu mais fortemente como professora. Agradeço a todos que fazem diuturnamente o Campus IV: professores, alunos e funcionários. Agradeço ainda a liberação das minhas atividades acadêmicas para a realização do Doutorado;

Agradeço ao FEP/UFBA- Grupo de Pesquisa em Formação em Exercício de Professores. As discussões realizadas neste grupo ajudaram muito a refinar as ideias aqui apresentadas;

Agradeço muito aos meus colegas de turma do Doutorado. Agradeço a todos vocês, em especial a Daniele Raic, Tatiana Polliana e Fabrízia, pelas discussões, e pelo convívio gostoso;

Ao movimento iniciador/iniciado promovido pelo PIBID. Movimento que gira a roda do processo de aprendizagem da docência e que vem provocando um repensar na política de formação docente das IES brasileiras;

Aos meus alunos por onde quer que eu os tenha encontrado, em todos os tempos e espaços em que eu atuei/atuo como professora;

A Daniele Santana, o verbo agradecer mesmo conjugado em todos os tempos e modos é pouco pra agradecer o apoio e ajuda irrestritas para a realização da minha pesquisa de doutorado;

Agradeço a Clarice Valladares pela atenta revisão deste trabalho.



### **Alvará de demolição**

O que precisa nascer tem sua raiz em chão de casa velha.  
À sua necessidade o piso cede, estalam rachaduras nas paredes, os caixões de janelas se  
desprendem.

O que precisa nascer aparece no sonho buscando frinchas no teto, réstias de luz e de ar.  
Sei muito bem do que este sonho fala e a quem pode dar peço coragem.

Adélia Prado

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. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

## RESUMO

O presente estudo aborda a iniciação à docência no processo da aprendizagem docente. Para isso, tomou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, como lócus de investigação e com o objetivo de compreender como a iniciação à docência se relaciona no processo da aprendizagem da docência a partir da experiência do Programa na instituição. Partindo do argumento de que a aprendizagem da docência é um processo itinerante e nômade, que ocorre em diversos espaços de aprendizagem (FRÓES, 2000) foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa em 04 (quatro) Departamentos da UNEB a partir de seus subprojetos vinculados ao Projeto Institucional da UNEB. A pesquisa de base qualitativa e natureza fenomenológica, contou com a colaboração de dez bolsistas de iniciação à docência do PIBID da Universidade do Estado da Bahia – BA. As fontes de análise foram selecionadas com base no objetivo do estudo e consideraram a aprendizagem, a formação e a licenciatura como elementos estruturantes para a realização da pesquisa. Como dispositivos de pesquisa foram realizadas as análises de documentos, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. As análises partiram das proposições que fundamentam o trabalho investigativo e foram feitas a partir de um movimento de alternância entre o campo empírico e a teoria, numa estreita relação com as atividades acadêmicas dos Cursos de Licenciatura da UNEB e com a organização do trabalho pedagógico das escolas da Educação Básica. Assim, tais análises se articularam em quatro eixos: a identificação progressiva do licenciando com a profissão, docente, a co-existência entre PIBID e Estágio: um entre-lugar da formação, ser e não ser professor: entre a docência e a iniciação (com) partilhada.

Palavras-Chave: Iniciação à Docência, Aprendizagem docente/ formação

SILVA, Maria da Eliene. The initiation in teaching on the process of docent apprenticeship: a study in the Institutional Grant Program Teaching Initiation PIBID / CAPES at the State University of Bahia - UNEB. 156 f. il. Thesis (PhD) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2016.

## **ABSTRACT**

This present study addresses the initiation in teaching on the process of docent apprenticeship. For this, it took the Institutional Grant Program Teaching Initiation-PIBID at the State University of Bahia-UNEB as investigation locus. Starting from the argument that the docent apprenticeship is an itinerant and nomadic process that occurs in several learning spaces (BURNHAM, 2000), it was developed a qualitative research in 04(four) different departments of UNEB with Initiation scholarship holders to the various subprojects teaching linked to the Program. The qualitative research base, phenomenological nature, was assisted by the collaboration of ten scholarship holders of the initiation in teaching PIBID State University of Bahia - BA. The analysis sources were selected based on the study's goals and considering the apprenticeship, education and licensure as structural elements for the research. As research devices were carried out a document analysis, semi-structured interviews and focus groups. The analyses set off from the propositions that base the investigative work in agreement with some principles of hermeneutics from an alternating movement between all the empirical field and theory, in a close relationship with the academic activities of the degree of UNEB lecturing courses and the organization of Basic School Pedagogical Work. Thus, such analyses are articulated around four axes: the progressive identification of the licensed under docent education, the shared initiation, the transition from student into faculty and the relationships of coexistence between PIBID and Internship.

Keywords: Initiation in teaching; docent apprenticeship/ education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 01 - Mapa dos <i>Campi</i> da UNEB.....	46
Figura 02 - Mapa subprojetos PIBID UNEB.....	47
Quadro 01 - Demonstrativo de subprojetos do PIBID e quantidade de bolsistas ID nos Departamentos eleitos para serem o campo da pesquisa.....	48
Quadro 02 – Distribuição dos subprojetos PIBID/ CAPES.....	78

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Evolução do número de subprojetos por <i>Campi</i> de 2009 a 2013.....	51
Gráfico 02 - Evolução do Programa na Instituição.....	77

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividade complementar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ASCOM	Assessoria de Comunicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSAD	Conselho de Administração
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Universitário
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes
DCET	Departamento de Ciências Exatas e da Terra
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DEDC	Departamento de Educação
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
FEP	Formação em Exercício de Professores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORMACCE	Grupo de Pesquisa em Currículo, Complexidade e Formação
GERDE	Gerência de Desenvolvimento de Ensino
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES	Instituição de ensino superior
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROESP	Programa de Formação para Professores do Estado
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
SBL	Simpósio Baiano das Licenciaturas
SIEPEX	1ª Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A ITINERÂNCIA DO ESTUDO.....	35
1.1 PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	38
1.2 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO.....	45
1.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
2 APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE.....	54
2.1 A APRENDIZAGEM COMO FENÔMENO NÔMADE.....	61
2.2 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA OU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: o início, o fim e o meio.....	68
2.3 A MONITORIA DE ENSINO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.....	71
<b>2.3.1 A Primeira Semana de Monitoria da UNEB - Algumas pistas de como o Programa de Monitoria de Ensino qualifica os Cursos de Graduação da UNEB.....</b>	<b>74</b>
3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID.....	76
3.1 OS PROJETOS INSTITUCIONAIS DO PIBID CAPES NA UNEB.....	81
3.2 PESQUISAS SOBRE O PIBID.....	84
3.3 OS TRABALHOS QUE MAIS CHAMARAM A ATENÇÃO.....	85
3.4 O DESENVOLVIMENTO DO PIBID –INVENTÁRIO TEXTUAL.....	88
4 SOBRE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, NOMADISMOS E SUAS RELAÇÕES COM O PIBID.....	95
4.1 IDENTIFICAÇÃO PROGRESSIVA DO LICENCIANDO COM A PROFISSÃO DOCENTE.....	107
4.2 A CO-EXISTÊNCIA ENTRE PIBID E ESTÁGIO: UM ENTRE-LUGAR DA FORMAÇÃO.....	116
4.3 SER E NÃO SER PROFESSOR:ENTRE A DISCENCIA E A DOCENCIA.....	124
4.4 A INICIAÇÃO (COM) PARTILHADA.....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132



REFERÊNCIAS..... 137

ANEXO

APÊNDICE

## INTRODUÇÃO

Daquilo que eu sei

Daquilo que eu sei  
Nem tudo me deu clareza  
Nem tudo foi permitido  
Nem tudo me deu certeza

Daquilo que eu sei  
Nem tudo foi proibido  
Nem tudo me foi possível  
Nem tudo foi concebido

Não fechei os olhos  
Não tapei os ouvidos  
Cheirei, toquei, provei  
Ah! Eu usei todos os sentidos

Só não lavei as mãos  
E é por isso que eu me sinto

Cada vez mais limpo  
Cada vez mais limpo  
Cada vez mais limpo

Ivan Lins

## SOBRE A MINHA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Produzir uma tese requer uma escolha para relatar a pesquisa e seus desdobramentos: escolher um objeto, construir o campo e os dados da investigação, evidenciar a implicação do pesquisador com a temática, dentre outros elementos. Nesse sentido, começo a minha tese tentando evidenciar como a temática da pesquisa ora apresentada - Iniciação à docência - acompanha a minha vida e o meu fazer docente.

Não se trata apenas de me apresentar, mas sobretudo de narrar como a aprendizagem da docência permeia/permeou a minha relação com o mundo e com as minhas experiências profissionais. Nesse sentido, buscarei narrar a minha itinerância como ser aprendente, como se estivesse “passando essa trajetória a limpo”, numa espécie de um retrovisor de um carro numa estrada em movimento. Ou seja, ao mesmo tempo que olho para as experiências do passado, narrando-as, me movimento, construo e elaboro outras experiências no tempo presente, nessa longa estrada que é a estrada da aprendizagem.

Além disso, acredito que ao narrar aqui o meu próprio processo de iniciação à docência, enfatizo a compreensão de que ele é algo partilhado entre sujeitos e espaços e, assim, dou relevo e centralidade à temática pesquisada: Iniciação à docência.

Não nasci numa família de professoras. Pelo contrário. Fui a primeira da minha família a escolher essa profissão. Hoje, além de mim, mais dois irmãos são também professores.

Brincava muito de ser professora, elaborava avaliações imaginárias. Tenho em minha memória a lembrança de uma escolinha. Lembro das atividades mimeografadas que essa escola fazia com algumas crianças na cidade. Lembro do tipo da letra da máquina de escrever que registrava essas atividades mimeografadas. Lembro até do cheiro que elas exalavam ao saírem do mimeógrafo. Até hoje não sei se a escola era real ou fictícia. Só sei que essas lembranças constituem a minha memória escolar da infância e, de algum modo, me ajudam, junto com outras experiências, a me constituir como a professora que hoje sou.

Estudei da 1ª à 4ª série - hoje, ensino fundamental I - no Colégio Estadual Juracy Magalhães em Ribeira do Amparo-Bahia. Durante todo esse percurso tive apenas uma professora, a professora Margarida. Era comum, naquela época, nos idos de 1980, a professora ir acompanhado a turma. E foi isso que aconteceu. A professora Margarida acompanhou a mim e aos meus colegas ano a ano, até terminarmos a quarta série.

A interação fez parte da minha itinerância discente nesse período, apesar do contato unidocente. Durante esses quatro anos, a turma se constituiu como uma comunidade de aprendizagem. A maioria dos alunos seguia, ano a ano, juntos. Estudávamos na escola e, na casa dos colegas, no final do dia. Ajudávamos uns aos outros, pedíamos a colaboração das mães que eram escolarizadas a nos ajudarem nos trabalhos escolares. As relações que estabelecíamos, uns com os outros, era uma relação de partilha, de colaboração. Negociávamos o tempo todo como iríamos nos comportar frente a uma arguição, nos dias de prova e nas apresentações dos festejos escolares. Ensaivamos até as respostas dos questionários. Elegíamos um professor no grupo e simulávamos as arguições. E eu estava lá, quase sempre fazendo o papel da professora.

Compreendo hoje que a minha iniciação à docência começava ali, naquele movimento de imitar a professora Margarida, de observar os saberes que as nossas mães mobilizavam para nos ajudar, de corrigir os questionários simulados, de anotar no caderno as perguntas que meus colegas elaboravam e que, muitas vezes, se aproximavam muito das perguntas que a professora, de fato, fazia.

Meus estudos da 5ª à 8ª série - hoje Ensino Fundamental II - aconteceram em outra cidade, no Colégio Cipoense, em Cipó-Bahia. De um contato unidocente, passei a me relacionar com muitos professores, cada um responsável por uma disciplina. Meu referencial de professor, que até então estava ligado à professora Margarida, agora se abria para Izabel, Evandro, Veras, Neide e muitos outros. A organização do Ensino Fundamental II, pela sua natureza, provoca uma outra relação com o tempo da aula, a sistemática das avaliações, a relação com os colegas dentre outras dimensões. Além da dinâmica desse nível de ensino ser diferente, eu estava também numa outra condição. Da criança que estudou da 1ª à 4ª série em Ribeira do Amparo com apenas uma

professora, nesse momento quem realiza os estudos da 5ª à 8ª série é uma adolescente que cresceu, reside numa cidade um pouco maior e se relaciona, em média, com 08(oito) professores a cada ano e com colegas que não eram mais seus vizinhos de rua. Eram oriundos, assim como eu, de outras cidades e de vários bairros. A colaboração entre os colegas da turma ia, à medida que avançávamos nas séries, diminuindo. Nesse sentido, meus referenciais de mundo encontravam-se agora imbuídos por toda essa dinâmica e, assim, o meu processo de iniciação à docência ia junto, sendo também reconfigurado. Aqui, já fazia comparações entre as metodologias dos professores, imitava, nos seminários, aqueles de que mais admirava, dizia para mim mesma e para os meus colegas que jamais seria uma professora como “tal” professor e, assim, fui ampliando o meu processo de iniciação à docência.

Após a conclusão do Ensino Fundamental II, realizei no Ensino Médio - antigo 2º grau - o curso de Magistério, no mesmo Colégio e na mesma cidade - o Cipoense, em Cipó-Bahia; permaneço no mesmo colégio, mas já me aproximando de um campo profissional - ser professora. Havia na cidade outros colégios e outras opções profissionais; muitos colegas optaram em fazer Contabilidade, Auxiliar de Enfermagem, Científico. Eu escolhi fazer o curso de Magistério.

Nesse momento outros universos começam a fazer parte dessa minha itinerância: o convívio com uma turma só de mulheres, as primeiras aproximações com a escola numa condição de futura professora, as microaulas ministradas. Assim, realizei o meu estágio docente numa turma de 4ª série - hoje, 5º ano - sob a regência da professora Maria das Graças no Colégio Estadual Edvaldo Boaventura.

Da minha entrada na escola como aluna à minha primeira atuação como estagiária passaram-se 11(onze) anos. Percebi que nesse tempo, de mais de uma década, muito do que fazia como estagiária tinha sido aprendido com as diferentes pessoas (colegas e professores do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio) e nos diferentes espaços pelos quais havia passado (Colégio Juracy Magalhaes, Colégio Cipoense) e cidades (Ribeira do Amparo e Cipó-Bahia).

Com o objetivo de melhor me qualificar para o exercício da docência, fiz o Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS no período de 1992 a 1996. Nessa

experiência, passei a me relacionar com colegas que, assim como eu, saíram pela primeira vez da sua cidade natal para realizar os seus estudos num curso superior. Durante as minhas outras experiências aqui já narradas, morei sempre com meus pais e irmãos. No ensino superior, morei inicialmente na residência universitária da UEFS. Morar numa Residência Estudantil aos 17 anos de idade, convivendo com pessoas diferentes, advindas de também diferentes cidades contribuiu muito para ampliar a minha percepção de mundo. Até então eu nunca havia saído de casa e das cidades onde nasci e cresci.

Meu universo sociocultural passava, com esta nova experiência, a se abrir para outras possibilidades de comportamentos e formas de viver a vida. Definitivamente esta vivência mexeu com as minhas crenças. Até aquele momento, eu acreditava que só o mundo no qual eu vivia era o que existia. Então esta convivência me fez compreender que crenças e conceitos são invenções da humanidade, portanto são mutáveis, respondem satisfatoriamente por um tempo, por um período, dão conta de um contexto, mas não são universalizáveis.

Comecei dessa forma a entender o potente papel da cultura e da mediação entre os sujeitos e hoje afirmo o quanto foi importante a vivência e a experiência de morar na residência universitária. Passei a entender que estar mediada por outras crenças vindas dessas tantas diferentes pessoas fez mudar minhas percepções de mundo.

Considero que a minha graduação foi um dos períodos mais formativos da minha vida. No curso de Pedagogia, convivi com excelentes professores que traziam suas experiências acadêmicas de outras universidades e de outros espaços de formação. Li, nesse período, livros clássicos que fundamentaram muito a forma com que eu interpreto o mundo hoje, sobretudo no campo educacional. O convívio ainda com as colegas da turma (todas mulheres) era bastante interessante. Era uma turma composta por alunas vindas de diferentes cidades do interior da Bahia, o que favorecia a diversidade de ideias, a contradição, o confronto, esquemas mentais fundamentais para o processo de construção de conhecimento numa perspectiva mais relacional.

Durante esse período, realizamos muitos seminários, feira de livros e diversos trabalhos acadêmicos, tanto individualmente como em grupo. Nessa experiência, ia compondo o meu

repertório docente buscando utilizar diferentes linguagens, tanto as de dentro do contexto escolarizado e acadêmico como de outros espaços de aprendizagem. Dos vários professores responsáveis por minha formação acadêmica, identificava-me mais com aqueles que adotavam uma metodologia de trabalho mais porosa, menos previsível e que articulava as discussões da sala de aula com processos sociais mais gerais. Comecei a perceber que os meus modos de aprender se aproximavam de formas mais abertas de ensinar, de abordar um tema, um assunto.

Casei muito cedo, aos 18 anos de idade, em setembro de 1992 quando estava terminando o primeiro semestre de Pedagogia e já me encontrava grávida. Tive que administrar um casamento, um curso superior e uma gestação ao mesmo tempo. Com o objetivo de compreender melhor a docência e para ajudar nas despesas de casa, consegui uma vaga como professora-estagiária no Centro Educacional Assis Chateaubriand que oferecia o curso de Formação Geral e ainda alguns cursos profissionalizantes como Magistério e Auxiliar de Patologia Clínica. Na época, 1994, havia um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e alunos da graduação que obtivessem um bom rendimento acadêmico; estes eram contratados, por um período, para ministrar aulas em escolas públicas estaduais. Esse momento da minha vida e da minha iniciação à docência me faz lembrar que:

O professor é uma pessoa que vive em integração com seus pares, dentro de uma cotidianidade construída com modos os elementos humanos; ele participa dela com todos os aspectos de sua personalidade e em todas as esferas da vida: trabalho, lazer, descanso, atividade social, intelectual etc., vai se constituindo aí como pessoa e profissional. Como profissional ele passa por um processo de profissionalização que se mescla com as fases de sua vida pessoal (CAVACO, 1991): um começo de carreira que se casa com as expectativas da juventude; um meio de carreira com a fase adulta, a maturidade; e a aposentadoria, fim de carreira, com a meia idade, a entrada na terceira idade. (SILVA,2000, p.25-26)

Dessa forma, comecei a me tornar professora enquanto ainda era estudante de Pedagogia. Ou seja, me movimentei nessas duas identidades: estudante e professora. Me desloquei, cruzando fronteiras entre o ser discente e ser docente num movimento que se constitui em lugares (CERTEAU,1994), entre - lugares (SANTIAGO, 2000; BHABHA, 1998), lugares intervalares (GLISSANT,1990), não-lugares (AUGÈ, 1994), espaços intersticiais (BHABHA, 1998) e terceiros espaços (BHABHA, 1998; ZEICHNER, 2010). Experimentei o que chamo nesta tese de transição da discência para a docência.

Assim, nos primeiros dias eu tinha muito medo de, na condição de professora, ser inquirida por um aluno e não saber a resposta. Eu estudava muito para dar boas aulas das disciplinas Psicologia da Educação e Sociologia da Educação. Para ministrá-las inspirava-me naqueles que eu acreditava serem os meus melhores professores. Puxei o fio da memória, acionei meus referenciais de “bons professores” construídos em minha itinerância como aluna e como estagiária nos lugares de formação por onde havia passado. Pouco a pouco o medo de não saber responder uma pergunta não ensaiada por mim, fruto de uma metodologia excessivamente diretiva e centrava em mim, abriu espaço para uma ação docente mais dialógica e negociada com a turma. Nesse sentido, realizávamos seminários temáticos. O meu desempenho como professora-estagiária foi avaliado de forma positiva pelos alunos, pela coordenação e direção daquele colégio. Por isso o meu contrato que, inicialmente, era de apenas 06 (seis) meses foi renovado por mais 06 (seis) meses.

No segundo semestre de trabalho nesse colégio, passei a ser professora do meu irmão mais novo que morava comigo e estudava no mesmo colégio em que eu estagiava. Essa experiência foi desafiadora, pois eu exercia junto a ele a condição de irmã e professora simultaneamente. Esta situação me colocava em outra identidade, levando-me a me perceber também em diferentes condições. Agora, eu era estudante, professora, irmã. Uma identidade que o tempo todo foi se desenhando pela força das interações que se estabeleceram entre os dois universos (a escola e a família).

Paralelamente a essa experiência, fui trabalhar como coordenadora pedagógica de uma escola particular a convite de uma colega de turma que era a proprietária da escola, a qual atendia as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Era um novo desafio se apresentando para mim. Eu era ao mesmo tempo estudante de Pedagogia e coordenadora pedagógica de uma escola particular. Estava mais uma vez diante de outra experiência que movimentava a minha identidade. O desafio agora não era só ser discente e docente ao mesmo tempo. Era maior, era ser discente e docente, exercendo um cargo de gestão escolar, de acompanhamento da prática de professores mais experientes do que eu.



Estudante, professora, irmã, coordenadora. Todos esses papéis que assumi, todos esses entre lugares no meu processo de iniciação à docência foram exercidos com a participação de outros sujeitos: colegas e professora da escola básica, colegas e professores do ensino superior, professores da escola onde fui professora, professores da escola onde fui coordenadora, alunos das turmas nas quais ministrei aulas, meu irmão/aluno.

Foram papéis que exerci e que foram evoluindo e se misturando com o movimento da minha vida. Esses papéis vieram na infância, entraram pela juventude, estão na maturidade e quiçá se confundam com a minha chegada à meia idade.

Comecei assumindo a coordenação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries e no ano seguinte assumi a coordenação geral da Escola. Nesta escola, tive contato com professoras que não tinham o curso superior e que desenvolviam um bom trabalho pedagógico. Passei a observar como elas faziam o seu trabalho, sobretudo procurando entender como elas organizavam as suas ações e em que bases se apoiavam para realizá-las, já que não tinham cursado a Universidade. Percebi que essas professoras tinham experiências em organizar algumas festas nos bairros onde residiam ou trabalhavam, e algumas também atuavam como líderes em suas comunidades: eram responsáveis pela catequese das crianças, professoras particulares de reforço escolar, ou líderes religiosas de alguma igreja.

Claro que as atividades que as professoras realizavam nas suas salas de aula eram diferentes daquelas desenvolvidas nesses espaços. Acreditamos que são atividades diferentes porque pertencem a espaços sociais também diferentes e lidam com questões de diferentes níveis de realidade. Mas havia uma ligação muito próxima entre as duas atividades, sobretudo no que se referia ao modo de organizar os trabalhos e na condução da atividade. Percebia, observando atentamente, que essas professoras traziam elementos das suas ações nesses espaços mais informais para a consecução dos seus trabalhos nas suas classes.

Até aqui trouxe a narrativa do meu processo de iniciação à docência num contexto mais amplo. Desse modo, a iniciação à docência foi compreendida como a minha passagem, a minha aprendizagem ocorrida em diferentes espaços e atravessada por diversos sujeitos e tempos, numa

perspectiva pré-profissional. Narro, a seguir, a minha iniciação ao exercício profissional docente propriamente dito. Ao fazer isso, assumo que a iniciação à docência é um processo que acontece muito antes da entrada do sujeito com o seu exercício profissional, e que a mesma é uma fonte pré-profissional relevante para a aprendizagem da docência.

## INICIAÇÃO AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE

Em 1997 prestei concurso público para professora auxiliar da disciplina Didática para a Universidade do Estado da Bahia e me classifiquei em primeiro lugar. Passei, então, a desempenhar, além da função de coordenadora de uma escola particular, a de professora universitária. Na UNEB, por ser uma universidade *multicampi*, assumi a vaga no campus de Jacobina. Viajei durante quase 5 horas de Feira de Santana a Jacobina, levando nas costas uma mochila do meu filho e na cabeça uma série de dúvidas e muita ansiedade de como seria essa minha primeira experiência como docente do ensino superior. Fui apresentada nos corredores a alguns colegas que ficavam me perguntando se realmente eu era professora, já que parecia uma aluna, por ser tão jovem (eu tinha apenas 22 anos). Cheguei à sala e tive que “enfrentar” uma turma de 40 alunos muitos mais velhos que eu.

Confesso que não tinha muita saída a não ser falar de mim, do que me trouxera para aquele lugar e comecei a contextualizar a disciplina que eu lecionaria, tentando estabelecer com eles uma mediação para pensarmos o sentido da Didática nos cursos de Formação de professores. A partir desse dia (15/04/1997), me tornei professora da área de Conhecimentos Pedagógicos nos três cursos até então existentes no Departamento de Ciências Humanas - Campus IV História, Geografia e Letras.

Nesses cursos, a maioria dos alunos não tinha experiência como professores e meu desafio, como professora de Didática, era essencialmente possibilitar a construção nesses alunos da sua identidade de educador.

De lá para cá tenho participado ativamente das diferentes atividades acadêmicas do Campus IV, como: semanas de História, seminários de estágio, coordenação do colegiado de História, vice-coordenação do Núcleo de Estudos Orais, Memória e Iconografia, Comissão de Avaliação Institucional da UNEB, realização de cursos de extensão, dentre outros.

De 1998 a 2002, estive, juntamente com mais dois colegas de profissão, à frente de um projeto de formação para professores da rede municipal da região de Jacobina. Dessa experiência, tive contato com mais de 300 (trezentos) professores diferentes, com suas singulares histórias pessoais e profissionais.

A grande maioria desses professores, naquele período, não tinha realizado curso superior. Aprendi muito com eles. Aprendi com seus estilos próprios, seus esquemas de resolução de problemas, suas estratégias de ação frente aos alunos, suas experiências. O contato com esses professores, a escuta sobre as suas identificações, e as suas dificuldades levavam-me a pensar como o processo de aprender é um processo marcadamente pessoal e personalizado. Percebia em nossas atividades que havia uma paixão com o trabalho proposto quando ele era concebido levando-se em consideração essas afinidades; quando as características do grupo eram valorizadas e aguçadas e não quando era solicitado apenas um exercício de cópia.

Nesse sentido, percebi que quando nos interessamos pelas histórias da profissão desses professores, quando dizemos a eles que queremos que nos contem por que organizam o seu fazer pedagógico desse jeito, eles se sentem valorizados e reconhecidos, sendo, portanto, sujeitos cognoscentes, sujeitos do conhecimento.

Paralelamente a essa experiência, participei, a partir de 1999, como professora formadora do programa Rede UNEB 2000 em alguns municípios do interior da Bahia (Euclides da Cunha, Várzea da Roça e Mairi, Inhambupe e Madre de Deus). No município de Mundo Novo, além de professora formadora respondia pela coordenação do referido programa. O critério maior de ingresso como aluno a esse Programa é ser professor da rede municipal de ensino e se classificar numa seleção direcionada. Portanto, os alunos desse programa são professores que se encontram em exercício docente, mas não possuem curso superior.

Dessa vivência, ampliei os meus horizontes profissionais, pois convivi de 1999 a 2005 com um público que sempre ensinou e que passava agora a “aprender”. Acredito que esse jogo de quem ensina, aprende e de quem aprende, ensina é bastante formativo, pois coloca o sujeito numa condição identitária não-fixa e a ele são dadas possibilidades de se perceber, nessas duas ou mais posições, o que, a meu ver, amplia a visão que ele tem de si próprio, do outro e da sua profissão. Para Marques e Sá (2006), ao acompanhar “professores que estudam” fica evidente a ampliação do seu repertório interpretativo. Professores que estudam mudam a relação do *seu ser-no mundo*, do *seu-estar-no mundo*.

Também nessa experiência, tive acesso a diversas escolas, em diversos povoados de diferentes municípios. Nessas escolas as singularidades da turma, do método do professor apontavam para processos muito próprios de gerir a classe, de organizar o trabalho didático-pedagógico.

Como já afirmado anteriormente, sempre me interessei em ouvir as experiências dos professores, sobretudo daqueles que estão há algum tempo no exercício de sua docência, inclusive os que, por razões várias, não tiveram acesso a cursos de Graduação no Ensino Superior. Esta curiosidade está assentada na intenção de perceber como esses professores constroem as suas práticas docentes, qual ou quais teorias fundamentam o seu trabalho, quais os seus *etnométodos*, onde aprendem a profissão que exercem há dez, vinte anos, por exemplo, sem terem frequentado um curso de licenciatura.

Foi inspirada por estas questões que também fui professora formadora do Programa de Formação para Professores do Estado, o PROESP. Neste programa, professores em exercício chegam à Universidade para estudar a teoria do trabalho que eles já realizam há algum tempo. Percebi que poderia, assim como no Programa Rede UNEB 2000, compreender melhor o espaço de formação- a Universidade- e o espaço de atuação- a Escola Básica- desses profissionais da educação, concebendo-os como espaços que, paralelamente, concorrem para a formação dos professores, apesar de terem dinâmicas de organização e funcionamento bem próprias.

Minhas crenças sobre educação se identificavam bastante com o currículo do referido curso, o que fez com que eu vivenciasse, durante um ano e meio, a condição de professora da disciplina Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica. Dessa experiência, resultaram a convivência e a confiança construída reciprocamente junto a esses professores em nossas atividades curriculares, que, no geral, se configurou como um lugar/espço de narração das histórias e vivências da formação profissional e do desenvolvimento da prática docente num movimento rico em detalhes sobre a história profissional de cada um.

Esta minha caminhada vem gradativamente fortalecendo o modo como entendo a formação docente, ancorada numa perspectiva complexa e relacional, o que significa compreender a construção da profissionalidade do professor a partir da mediação que ele estabelece na relação entre os espaços de formação e de atuação, num movimento circular e constante de revisão de teorias e experiências.

Toda a itinerância aqui narrada vem acompanhando o meu fazer educativo e me impulsionou a escrever, em 2005, um projeto de mestrado situado na discussão de formação docente no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia. Nesse Programa, o contato com os professores advindos de diferentes linhas e grupos de pesquisa, trouxe contribuições variadas sobre a educação, o que alargava cada vez mais a minha condição estudante de um Programa de Mestrado e professora de uma universidade pública que trabalha formação docente. Foram dois anos de uma vivência muito singular. As reuniões quinzenais no grupo de pesquisa ao qual eu estava vinculada, o FORMACCE, ajudaram muito a refinar o meu propósito de pesquisa. Durante o período em que realizei os estudos do mestrado, assisti a muitas defesas de dissertações e teses, atividade que considero extremamente formativa.

Em 04 de outubro de 2007, defendi a minha dissertação de mestrado intitulada: *Aprendência Nômade: Um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente*, a qual buscou compreender como os professores constroem seus *etnométodos* nos processos itinerantes de aprendizagem docente. O trabalho utilizou o argumento de que a aprendizagem é um fenômeno itinerante e nômade e o estudo evidenciou os diferentes modos/formas de aprendizagem docente, bem como os espaços multirreferenciais em que ela acontece, os tempos de aprendizagem dos

professores e como estes elementos se relacionam com a construção/reconstrução da ação docente. O resultado do trabalho mapeou, de certa forma, uma cartografia da aprendizagem docente, a partir das histórias de aprendizagem dos professores, tecidas em tramas individuais e coletivas. Pude compreender melhor, com o estudo em questão, que eu, desde pequena, na minha relação com o mundo, com as brincadeiras, com a escola construía meus *etnométodos* de aprendizagem.

Entre 2008 e 2010 assumi uma gerência na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação-PROGRAD/UNEB, a GERDE (Gerência de Desenvolvimento de Ensino). Nessa empreitada, o meu maior desafio foi adotar políticas e procedimentos para acompanhar o desenvolvimento dos currículos dos cursos de Graduação desta Universidade. Muitas ações foram empreendidas neste sentido, como a realização do Encontro de Prática e Estágio da UNEB, Semanas de Monitoria de Ensino, dentre outras.

No entanto, recordo-me que o que mais me fascinava era pensar e operacionalizar iniciativas que buscassem “enxergar” o licenciando, qual a sua trajetória acadêmica no curso. A que projetos ele se vinculava? Como a vinculação a tais projetos fortalecia seu percurso acadêmico?

Uma atividade acadêmica que me chamava bastante atenção era a Monitoria de Ensino, principalmente por duas razões inicialmente contraditórias: a potência da atividade e a não utilização das bolsas pela maioria dos Departamentos da UNEB. Perguntava-me como uma atividade que coloca o estudante num movimento de experimentar outra posição para além de estudante, uma posição de aprendiz da profissão de professor, chegava aos *campi* da UNEB e não era vivenciada pela maioria dos estudantes. Lembrava, mais uma vez, dos entre-lugares, dos terceiros espaços, dos espaços intervalares etc. Essa constatação se agravava, sobretudo se à mesma acrescentarmos a informação de que a UNEB tem, desde a sua criação, forte implicação e experiência na formação de professores, sendo a maioria dos seus cursos ofertados, cursos de licenciatura.

Nesse sentido, pude, em parceria com a professora Mônica Torres, refletir sobre essa atividade acadêmica ao publicarmos o texto *A Monitoria de Ensino como experiência de formação e como*

*dispositivo que qualifica os Cursos de Graduação da UNEB no Encontro de Didática e Prática de Ensino. (2009)*

Nesse mesmo ano, obtive informações sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID. Sabia que ele já existia na UFBA desde 2007 e que agora, em 2009, as instituições estaduais também poderiam concorrer ao seu edital de seleção. Dessa forma, a UNEB concorreu ao Edital, obtendo aprovação do seu projeto institucional intitulado: *A docência partilhada: universidade e escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*, do qual fui a coordenadora institucional.

A nomenclatura do PIBID, desde o seu início, me chamou a atenção. A expressão iniciação à docência ficou em mim desde a primeira vez que ouvi ou li algo a respeito. Já tinha tido acesso à expressão “a educação como iniciação” e até a iniciação à docência no contexto da pedagogia universitária. Mas a expressão iniciação à docência no contexto da relação entre as IES- Instituições de Educação Superior e a escola Básica para mim era de uma grande potência de possibilidades. Então, passei a ficar num movimento incessante do que seria essa iniciação à docência. Nesse processo de ir cercando essa expressão, parti, é claro, dos meus repertórios anteriores - os já acima citados - mas os julguei insuficientes para dar conta do que poderia ser esse processo de iniciação à docência. Como gosto muito da etimologia das palavras fui buscando informações sobre iniciação em outros contextos: rituais de iniciação, iniciação musical, dentre outros. Foi, então nesse universo, que me dei conta de que a expressão iniciação pressupõe sempre um complemento - eu diria, assim como o poeta, é um verbo transitivo - exige a participação de algo mais, de outro; dei-me conta de que a iniciação musical pressupõe alguém começando a entrar no universo da música amparado por pessoas já iniciadas nesse universo.

Para mim, aqui reside a potência dessa expressão: a iniciação como algo que necessita de troca entre iniciadores e iniciantes, seja na música, nas artes, nas religiões ou em qualquer outro campo.

Então, o que seria iniciação à docência, sobretudo em um programa destinado às licenciaturas? Seria a assunção de que para alguém se tornar professor necessita do apoio, amparo, colaboração,

mediação, orientação de professores já iniciados. Precisa ter acesso aos *modus operandi* de quem já é, para ir tornando-se ser.

Nesse sentido, compreendo que aprender a ensinar significa seguir um percurso marcado, como diz Silva (2000), por pelo menos três trajetórias de formação: **a vida do indivíduo, a formação acadêmica que ele teve e a escola onde ele trabalha**. Ou seja, as mais variadas experiências de vida do indivíduo, as experiências mais específicas pelas quais ele passou no curso de licenciatura e as experiências profissionais na escola onde ele trabalha se constituem como um tripé que sustenta a aprendizagem da docência. A narrativa do meu processo de iniciação à docência, embora foque ora num aspecto, ora em outro, sempre atravessou esses tempos e espaços de formação.

Considerando que essas três trajetórias de formação comportam, cada, uma complexidade para a sua compreensão, a pesquisa que ora apresento traz como contribuição um estudo sobre uma parte dessa trajetória; as experiências que os licenciandos passam nos cursos de licenciatura. Dada ainda a amplitude que essas experiências podem significar, especificamente, ele trata da experiência do PIBID para os licenciandos da UNEB.

O PIBID é um programa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs e tem por objetivo fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério básico, numa ação que articula a participação de estudantes dos Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da Educação Básica sob a supervisão de professores destas últimas.

Essa foi a ideia desenvolvida nesta tese: um licenciando se tornará professor na medida em que ele se aproximar do contexto da docência como profissão num movimento de constante relação com professores mais experientes. Acredito que, ao longo do texto, essa compreensão ficará mais evidente.

Foi dentro desta compreensão que, entre os anos de 2008 a 2010, ainda como parte das minhas funções como Gerente de Ensino, pude acompanhar a chegada, o crescimento e o entusiasmo da



comunidade acadêmica pelo PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Essa minha função coadunava com uma crença e uma observação que me acompanha: a de que os estudantes que participam de outros espaços de formação para além daqueles curricularizados, demonstram uma maior e melhor compreensão dos fenômenos educacionais. Dessa maneira, embora o PIBID possa ser considerado como um Programa que atinge, sob o ponto de vista da formação, diferentes atores da relação pedagógica (licenciandos, professores da escola básica e professores da universidade), o meu interesse é dar visibilidade ao licenciando, na perspectiva de entender como a vinculação a projetos dessa natureza pode fortalecer o seu percurso acadêmico, auxiliando-o no processo de aprendizagem da docência.

Nesse movimento de passar a minha itinerância a limpo, hoje reconheço que o nome do projeto institucional, dado por mim, tinha uma relação muito forte com os desdobramentos do relato da pesquisa de doutorado. A docência partilhada revelava, naquele momento, a intenção de reconhecer que a docência não é produzida na solidão, não é construída num único tempo e espaço. A sua potência e materialização se dá numa relação de partilha. Hoje, reconheço que, de algum modo, eu estava dizendo também que a docência é desenvolvimental, passa por etapas, fases, que se atravessam por entre lugares, sujeitos e tempos. Ela é construída na partilha, na troca entre sujeitos mais experientes, menos experientes, lugares de formação e lugares de atuação, num movimento e equilíbrio assimétricos.

Como Coordenadora Institucional, fiquei implicada com o referido programa, de 2010 a 2012. Dessa experiência, o contato com as diferentes dimensões que constituíam a gestão do Projeto Institucional da UNEB foi de um potencial formativo imensurável. Reunir os coordenadores de área, selecionar os licenciandos para serem bolsistas de iniciação à docência, firmar parcerias com as escolas públicas, selecionar os professores dessa escola para serem bolsistas de supervisão e todas as ações decorrentes de uma parceria institucional entre escola e universidade me colocaram num lugar de constante mediação, diálogo e aprendizagem sobre os processos de formação de professores. Além disso, o contato constante com Coordenadores Institucionais de outras IES da Bahia e de outros estados ampliava a minha compreensão da potência formativa do Programa no contexto das licenciaturas no Brasil. Participei de inúmeros seminários locais, regionais e nacionais que discutiam e avaliavam o Programa na perspectiva do seu

aprimoramento. Proferi muitas palestras sobre a experiência do PIBID na UNEB, publiquei artigos - Silva (2011, 2012, 2014) - relacionados ao PIBID na UNEB, apontando suas potencialidades e desafios a partir da interlocução com os diferentes sujeitos que compunham o Programa na UNEB.

A experiência de dois anos como gerente de ensino, somada a mais dois anos como coordenadora institucional do PIBID na UNEB envolvida em dispositivos de acompanhamento do referido programa, o contato com coordenadores das demais instituições no Estado, e a participação em seminários regionais e nacionais que o discutiam serviram de lastro que me impulsionam a pesquisar como as vivências de iniciação à docência, desenvolvidas no âmbito do PIBID/UNEB, se inserem no contexto da formação docente.

Nesse sentido, foi a partir dessa experiência de coordenação, de toda a riqueza dela extraída e da minha implicação com o PIBID que passei a pesquisar, desde 2012, a iniciação à docência como parte do processo da aprendizagem da docência, tendo como campo de estudo o referido Programa na UNEB, com o objetivo de assim ampliar os meus estudos sobre aprendizagem docente.

Minha suposição inicial da pesquisa foi a de que 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 na produção de ideias, nos modos de agir e nas práticas, tanto da escola quanto dos profissionais que lá trabalham.

Além disso, há a intenção ainda de que, com esta pesquisa, se possa ampliar as discussões sobre a aprendizagem da docência. Mizukami (2005,2006) denuncia que pesquisas que se debruçam na aprendizagem da docência ainda são muito poucas. Em 2007, na pesquisa de mestrado, pude apresentar uma contribuição acerca da aprendizagem docente, a partir da compreensão de que os professores constroem modos e formas de aprendizagem docente que são elaborados ao longo da sua vida pessoal e profissional. Esses modos/formas de aprendizagem foram construídos na relação que os professores estabelecem em espaços multirreferenciais de aprendizagem e que são

trazidos como instrumentos para a realização da sua ação docente. Estas formas e modos de aprendizagem resultam, portanto, de configurações sócio-históricas e das itinerâncias construídas pelos professores na sua relação com os outros. Ou seja:

Os professores não aprendem somente em espaços institucionalizados de aprendizagem e muito do que aprende nos espaços `informais` de aprendizagem tem uma relação direta com a forma que ele organiza a sua ação docente. O processo de aprendizagem docente, as estratégias de aprendizagem mobilizadas pelos professores, advêm, de certo modo, da confluência entre várias 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. (BARBOSA, 2007, p.140)

Trazer a discussão da aprendizagem da docência, no contexto ainda da formação, poderá contribuir para favorecer a circulação de informações acerca da relação que pode ser estabelecida entre a participação dos licenciandos em Programas de formação durante o seu percurso acadêmico. Nesse sentido, poderá ainda ampliar a linha de reflexão que estabelece relações de co-influências entre a participação em programas dessa natureza e a melhoria no desempenho acadêmico dos licenciandos. Pesquisas como a de Pires (2008) trazem importantes contribuições para compreender o impacto do PIBIC-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica na UNEB. Especificamente sobre o PIBID, a presente pesquisa poderá apontar modos e formas para as IES pensarem a sua política de graduação, contemplando o movimento da relação de co-influências entre a política das licenciaturas e a política do Programa PIBID.

Há muitas pesquisas sobre o PIBID, sobretudo no que se refere às contribuições do programa para as áreas específicas do conhecimento. Embora reconhecendo as contribuições dessas pesquisas para qualificar o debate em torno da produção do conhecimento em educação, elas, no geral, limitam-se a capturar a contribuição do Programa para cada área do conhecimento ou para cada curso das IES parceiras do Programa.

Aqui, meu interesse foi compreender a potencialidade do PIBID para a formação inicial dos licenciandos em diferentes departamentos da UNEB, que ofertam diferentes cursos de licenciatura e que, portanto, desenvolvem diferentes subprojetos do PIBID/CAPES. Dito de outro modo, me interessou captar a potência da/ na relação estabelecida entre vivências de iniciação à docência na sua relação com a formação, nos cursos de licenciatura.

Foi inspirada pelas contribuições dos diferentes sujeitos e espaços que constituíram e constituem o meu processo de iniciação à docência que organizei a presente tese da seguinte forma:

Em *Itinerância do estudo*, dada a natureza dessa investigação, apresento a concepção de pesquisa adotada, seu campo empírico, bem como os dispositivos de coleta e análise de dados

No segundo capítulo intitulado, *Aprendizagem e formação docente*, apresento os principais modelos de formação que vêm fundamentando a política de formação de professores nos últimos anos e a iniciativa institucional de Iniciação à docência, denominada Monitoria de Ensino. Ao terceiro capítulo reservo informações gerais sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID: caracterização geral, evolução do Programa na UNEB, pesquisas sobre a Iniciação à Docência e sobre o PIBID, análise dos documentos oficiais: Editais, Portarias, Regulamento e Projetos institucionais da UNEB. O quarto capítulo traz uma discussão *sobre aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional, nomadismos e suas relações com o PIBID*. Nele fica mais evidente que essa aprendizagem é desenvolvimental, partilhada, intergeracional, híbrida, sincrônica. É também nele, que as vozes dos licenciandos, sujeitos da investigação, aparecem de forma mais evidente, dando relevo à relação da iniciação à docência com a sua formação, a partir das dimensões da aprendizagem da docência acima apresentadas.

Por fim, as considerações finais apresentam um agrupamento das reflexões que se delinearam no decorrer do estudo, bem como são apresentadas propostas para as IES refletirem sobre sua política de iniciação à docência no contexto das licenciaturas.

## 1 A ITINERÂNCIA DO ESTUDO

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar, pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p. 140).

Aqui, como o nome já anuncia, trago a caminhada para a realização desta tese. Do ponto de vista institucional e acadêmico, foram quatro anos angariando informações variadas que me conectassem com a temática da pesquisa. Mas do ponto de vista que concebe o tempo para além do *crhonos*, estive antes e durante esse tempo construindo a itinerância do trabalho que ora se apresenta, como mostra o relato na introdução.

No dizer de Marques (2001), quando temos na cabeça um assunto, em toda parte topamos com referências a ele. Num adágio popular seria: quem procura, acha. E foi assim que me relacionei com a temática, dormi e acordei com a ideia desta tese durante todo esse tempo. Estive com ela atravessando os meus fazeres cotidianos mais comuns. Nesse sentido, nessa estrada, não fui uma transeunte solitária. Pelo contrário, estive o tempo todo acompanhada por instrumentos científicos que se aproximassem mais das necessidades contemporâneas.

Por isso, tomei a ciência como uma larga estrada, entendendo que não existe um único caminho a percorrer para sistematizar os conhecimentos existentes no senso comum, na vida cotidiana ou na academia. São muitas as opções que podemos utilizar para compreender determinada realidade, seja econômica, social, política, histórica educacional, dentre outras.

Nesta tese, caminhei na estrada da ciência com o amparo da pesquisa qualitativa, por acreditar que esse tipo de pesquisa sustenta correntes metodológicas que problematizam e analisam a realidade pesquisada, para além da constatação. Mais especificamente, caminhei com o amparo das pesquisas de base fenomenológica e de inspiração etnográfica pois, diferentemente das

descrições objetivas, têm se ocupado, a partir do desenvolvimento do Interacionismo Simbólico, dos processos e das itinerâncias, em lugar dos produtos.

Nessa acepção de pesquisa, a própria trajetória dos sujeitos, os modos como eles vivenciam e valoram suas experiências ganham uma relevância significativa. Dito num jargão fenomenológico, é o sentido dado a experiências pelos sujeitos que constitui a realidade. Segundo Merleau-Ponty (1999), para a fenomenologia, o homem quando explora o mundo à sua volta, o faz superando sua visão naturalista e descrevendo-o a partir daquilo que faz sentido para ele.

Por essa razão, optei pela descrição etnográfica tomando a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e o grupo focal como dispositivos de construção de fontes.

A abordagem qualitativa centra-se na análise e “interpretação” dos fenômenos como “dados” simbólicos situados num determinado contexto, que revelam, em certa medida, parte da realidade, a partir do olhar do sujeito e sua subjetividade. Considerando essa possibilidade, acredito que a referida abordagem de pesquisa traz em sua natureza o potencial de romper com o modo tradicional de pesquisar e, assim, transcende a perspectiva cartesiana de investigação, a qual defende que:

[...] existe uma verdade absoluta perdida em algum lugar, para ser encontrada ao modo de uma identidade única, universal, toda coerente e completa, a ser codificada por uma *intelligentia* pragmático-metodológica – que não é destituída de uma condição ideológica (HABERMANS, 2007), a ser apenas reproduzida por todos, os menos versados consumidores de simulacros da realidade; apassivados cada vez mais por um processo ou lógica ideológica mais sutil, refinada, que oblitera a autonomia e a condição mesma do ser-sujeito. (LIMA JR; SALES, 2012, p.126).

É, portanto, uma pesquisa que se propõe um rigor outro, a partir de fundamentos epistemológicos que compreendem que o conhecimento humano é complexo e produzido de modo dinâmico, a partir de seu contexto histórico e social e da subjetividade dos sujeitos (LIMA JR. 2012; 2005; GALEFFI, 2009). Um rigor inspirado no campo científico, que se firma na diversidade de possibilidades e que leva em consideração a subjetividade dos sujeitos implicados no ato de pesquisar. Constitui-se, portanto, num processo de interações influenciado pela história de vida, contexto e visão de mundo dos sujeitos que fazem parte das tramas desta investigação.

Desse modo, esta tese se apresenta como uma experiência humana de “auto-sócio-eco-organização-desorganização-reorganização” (GALEFFI, 2009, p. 14), na qual os sujeitos envolvidos foram convidados a refletir sobre o seu processo de iniciação à docência, no contexto do PIBID, na UNEB.

Além disso, por considerar que uma investigação qualitativa pressupõe que o papel do pesquisador seja o de um atento e cuidadoso observador, fiz uso, durante a realização da mesma, de um caderno de campo como fonte de dados, entendendo que tanto a subjetividade do pesquisador quanto a dos pesquisados constituem parte do processo de investigação qualitativa (FLICK, 2009, p. 25), uma vez que tudo que é experienciado durante o processo de coleta dos dados-incluindo sensações, percepções e pensamentos do observador-no-campo (MELUCCI,2005) - devem ser anotados e considerados como componentes relevantes na construção de categorias de análise.

Dessa forma, anotei expressões e palavras que julguei importantes registrar para além do que estava sendo gravado nas entrevistas e no grupo focal. Durante o processo de análise, retomei esses escritos a fim de, muitas vezes, relacioná-los ao processo de transcrição dos áudios.

A investigação tem um delineamento qualitativo que pressupõe, como uma de suas principais características, o aspecto da não neutralidade do pesquisador. Melucci (2005) relaciona a abordagem qualitativa ao papel do pesquisador como um observador e, nesse sentido, afirma que a observação é uma forma de intervenção, uma vez que todos os atores sociais envolvidos são “sujeitos em ação” e, portanto, estão em interação.

Na pesquisa qualitativa todos os procedimentos teórico-metodológicos estão voltados à compreensão da maneira como os sujeitos interpretam e estruturam o mundo social vivido. Muito mais que descrever sobre a Iniciação à Docência, no processo de aprendizagem docente a partir da experiência do PIBID na UNEB, a pesquisa apresenta uma “construção de textos que dizem respeito a fatos socialmente construídos e que mantêm a consciência da distância que separa a interpretação da ‘realidade’”. (MELUCCI, 2005, p. 34).

Esta tese teve como espaço empírico o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) CAPES, na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, pelas razões já demarcadas na introdução do texto apresentado.

## 1.1 PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Definidos o tipo e a abordagem da pesquisa e com o objetivo de compreender como a iniciação à docência se relaciona no processo da aprendizagem da docência a partir da experiência no PIBID da UNEB, passei à etapa de buscar elementos em diversas fontes que pudessem subsidiar o desenvolvimento da pesquisa que agora apresento. Além disso, a investigação em questão foi - assim como a aprendizagem da docência- desenvolvimental, ou seja, ela foi passando por etapas, fases que caminharam junto com a itinerância dos licenciandos nos cursos. Dessa forma, a leitura dos relatórios da maioria dos bolsistas de iniciação à docência ocorreu quando estes estavam no início ou meio do curso. Já a realização das entrevistas e grupos focais aconteceram quando estes caminhavam para o término dos seus estudos acadêmicos. Nesse contexto, é necessário registrar como a aprendizagem da docência foi sendo construída e se evidenciando nesse movimento. Assim, foi possível perceber que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, os bolsistas de iniciação à docência ampliaram seus repertórios - ao participar de congressos e simpósios; apresentando trabalhos acadêmicos; ao se relacionarem mais frequentemente com a escola básica; ao dialogarem mais com seus pares, refletindo sobre o currículo do seu curso, dentre outras ações.

Feita essa consideração inicial, com o intuito de dar relevo ao caráter desenvolvimental da tese ora apresentada e, ainda, dada a dimensão da pesquisa, apresento os procedimentos realizados da investigação a partir das fases abaixo relacionadas:

1ª fase

- a) Análise documental e leitura exploratória dos relatórios;
- b) Entrevistas semiestruturadas;



c) Grupos focais.

No primeiro momento, fui às fontes documentais do Programa, no intuito de compreender a sua finalidade e possíveis correlações com as licenciaturas no Brasil - mais especificamente na UNEB. Neste sentido, no âmbito nacional, analisei Leis, Decretos, Portarias e o Regulamento Geral do Programa editado pelo MEC e pela CAPES. De modo específico, analisei os Projetos Institucionais da UNEB com os seus respectivos subprojetos e os relatórios quadrimestrais dos bolsistas de iniciação à docência e, mais recentemente, o Regimento Geral do Programa na UNEB, dentro da perspectiva da análise documental.

Assim, fiz uma primeira leitura dos relatórios dos bolsistas de iniciação à docência, concentrando meus esforços nos relatórios daqueles que fizeram, em sua escrita, referências que evidenciavam algum tipo de relação entre o Programa e o seu curso de Licenciatura.

Nesse movimento, fui lendo, tomando nota e reagindo à leitura do que os bolsistas de iniciação à docência apresentavam em seus relatórios. Nesse sentido, li em profundidade esse material elaborado pelos bolsistas e entregue quadrimestralmente aos seus coordenadores de área e à Coordenação Geral do Programa na UNEB. Durante o processo de leitura desses relatórios, busquei observar as tendências e as correlações que poderiam ser inferidas entre o material e o que eu buscava pesquisar. Assim, fui angariando informações para a realização da pesquisa que ora apresento.

Ou seja, assumo aqui que os bolsistas de iniciação à docência informantes dessa pesquisa foram aqueles, que apontaram, em seus relatórios, conflitos, contribuições, ou seja, algum tipo de relação entre o Programa e a sua formação acadêmica.

Tal critério me pareceu bastante válido, uma vez que a pesquisa que busca/buscou compreender como a iniciação à docência, como parte do processo da aprendizagem da docência, experienciada no PIBID, na UNEB, se relaciona com a formação docente e, assim, contribui para o desenvolvimento profissional docente nesta universidade.

Para a leitura desse material foi utilizado o banco de dados do PIBID/UNEB, o qual se localiza na Pró-reitora de Ensino de Graduação, situada em Salvador.

O acesso a essas fontes teve como objetivo me cercar de informações gerais e estruturantes sobre o Programa, bem como me ajudar a delinear *o lócus* e os sujeitos da pesquisa, dada a dimensão geográfica da UNEB. Dessa forma, trabalhei com a análise documental, por considerar que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os documentos assumem importantes fontes de dados com o surgimento do que conhecemos hoje como Nova História, Le Goff (1978). A partir da escola de Annales, há uma ampliação do conceito de documentos.

Neste sentido, Appolinário (2009, p.67) considera documento: “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Especificamente nesta tese, se constituiu como instrumento metodológico complementar. Nesse sentido, o documento reflete uma realidade, mas não se confunde com ela. É um discurso sobre a realidade. Realidade que é produzida desde a elaboração do documento até a chegada dele às mãos de quem o irá analisar (BELLOTTO, 2004)

Além disso, segundo Macedo (2004), citando Blumer (1969), o documento é visto como um *etnotexto fixador de experiências*, o qual revela sentidos e normas de uma instituição. Nesse aspecto, a análise documental teve o objetivo de me aproximar do discurso da iniciação à

docência como parte da aprendizagem da docência mediada pelo PIBID/CAPES. Ao longo deste estudo, trago alguns trechos dos relatórios dos bolsistas de iniciação à docência, bem como apresento um inventário do Programa com a finalidade de dar relevo à natureza deste no contexto do processo de formação de professores.

No segundo momento, e como dispositivo central na busca de informações, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas.

Na busca para ouvir o que os sujeitos da pesquisa tinham como sentidos produzidos sobre a iniciação à docência, realizei individualmente entrevista semiestruturada com 10 bolsistas de iniciação à docência e com 05 professores das licenciaturas - sendo 03 destes coordenadores dos subprojetos, nos quais 06 dos bolsistas de iniciação à docência estão vinculados e 02 coordenadores dos cursos de Licenciatura que esses bolsistas realizam na UNEB.

A entrevista semiestruturada é aquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Foi isso que, no geral, aconteceu. As perguntas desse esquema funcionaram como uma espécie de provocação inicial, para juntos, eu e os entrevistados, conversarmos sobre iniciação à docência, PIBID, formação docente e outros temas a estes relacionados.

Além disso, a entrevista semiestruturada permite maior elasticidade quanto à duração, o que possibilita ir cobrindo a pesquisa de uma forma mais global, aprofundando determinados aspectos que poderiam passar despercebidos com o uso do questionário, por exemplo. Elas também promovem uma aproximação entre entrevistador e entrevistado, o que favorece respostas genuínas, mais espontâneas. Tal contexto possibilita ao entrevistador abordar assuntos mais delicados, de cunho afetivo, valorativo, que demonstram, assim, significados muito pessoais. Muitas vezes, é nesse contexto que questões inesperadas de grande utilidade para a pesquisa, emergem.

No terceiro e último momento dessa fase, empreguei também como dispositivo de fonte de informação: o grupo focal. Nesse dispositivo, em específico, participaram a um só tempo os bolsistas de iniciação à docência e os coordenadores de área e do Colegiado, já entrevistados, dos cursos daquele Departamento. Participaram ainda alguns bolsistas de supervisão. Assim o grupo focal teve o objetivo principal de estimulá-los a pensar sobre o tema da pesquisa, que era de interesse comum, mas numa perspectiva mais aberta sobre a mesma. Reunir vozes advindas de diferentes cursos e subprojetos ampliou o processo de angariar informações que enriqueceram o debate sobre a Iniciação à Docência na UNEB. As falas nasciam e eram complementadas, refutadas e ampliadas pelos participantes num movimento em que os pontos de vista dos outros serviam de referência para a formulação de suas respostas. E assim eram tecidos comentários tanto ligados à sua experiência individual quanto às dos outros participantes. (BAUER e GASKELL, 2002). Nesse sentido, considero que a discussão em grupo complementa a entrevista individual e a análise documental.

Os grupos focais aconteceram no Campus IV-Jacobina, Campus VI-Caetitê e Campus X-Teixeira de Freitas. Somente em Salvador não foi possível realizar tal dispositivo.

Nessa direção, pude perceber que, de algum modo, tanto os bolsistas de iniciação à docência - alunos quanto coordenadores de área ou do Colegiado do curso-professores da UNEB traziam a relação existente entre discência e docência a partir do lugar que cada um ocupava nesse momento da sua itinerância acadêmica. O que, a meu ver, reforça a ideia abaixo:

[...] uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes que têm em comum o interesse por determinado tema, por determinados acontecimentos e conjuntura do passado. Esse interesse é acrescido de um conhecimento prévio a respeito do assunto: da parte do entrevistado, um conhecimento decorrente da sua experiência de vida, e, da parte do entrevistador, um conhecimento adquirido por sua atividade de pesquisa e seu engajamento no projeto. Tem então uma relação em que se deparam sujeitos distintos, muitas vezes de gerações diferentes, e, por isso mesmo, com linguagem, cultura e saberes diferentes, que interagem e dialogam sobre um mesmo assunto. (ALBERTI, 2005, p.101)

## 2ª fase – Dispositivos de análise

Após a caminhada no campo, era chegada a hora para proceder a análise das fontes da pesquisa, do material construído com/no campo. Dada a amplitude da pesquisa aqui já apresentada, o campo me forneceu um vasto material. Foram lidos 102 (cento e dois relatórios) para conseguir chegar ao número de sujeitos que foram entrevistados e que participaram dos grupos focais

Tal leitura exigiu-me muito tempo, bem como uma atenção cuidadosa para capturar, nesse registro, as relações que os bolsistas estabeleciam entre a Iniciação à Docência e a sua formação.

Além disso, as transcrições das entrevistas e do grupo focal se constituíram também num material volumoso, de forma que precisei ler e reler esse material algumas vezes para chegar ao que era essencial compreender - o processo de iniciação à docência vivenciado pelos bolsistas de iniciação à docência no contexto do PIBID na UNEB.

Para Bardin (2011),

o termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Deslandes e Minayo (2011), ao citar Bardin (1979), comparam o analista a um arqueólogo, por trabalhar com vestígios que se manifestam na superfície da mensagem. Assim, há a necessidade de articularmos a superfície do material a ser analisado com os fatores que determinaram suas características. Foi nesse movimento cambiante entre o material produzido no/com o campo e a teoria sobre a aprendizagem da docência, que, pouco a pouco, foi se montando a tese que agora se apresenta.

A leitura dos relatórios, a análise das entrevistas e dos grupos focais foram fornecendo elementos que possibilitaram a construção das categorias de análise nesse movimento arqueológico: as pistas e os vestígios que ebuliram durante o processo da pesquisa foram adubando o terreno e evidenciando as relações entre a iniciação à docência, a licenciatura e a formação do licenciando.

Nesse sentido, as categorias do campo foram aparecendo no movimento constante entre a teoria e as informações que o campo possibilitou. São elas: *identificação progressiva do licenciando com a profissão docente, a co-existência entre PIBID e Estágio: um entre-lugar da formação ser e não ser professor: entre a discência e à docência e a iniciação (com)partilhada*

Como andaimes para essa construção, os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo estiveram constantemente se movimentando: categorização, inferência, descrição e interpretação me ajudaram a fazer a travessia da estrada, ouvindo os sujeitos.

Estas operações mentais se revezaram, e não se apresentaram numa lógica linear. Ora uma, ora outra assumia a cabeceira do processo de construção de significados. Por muitas vezes, ao ler a transcrição de uma entrevista, relia o relatório já analisado e isso me remetia às categorias teóricas. Dessa forma, em alguns momentos da tese, apresento o texto num diálogo constante entre o campo e a teoria. Nesse sentido, nos próximos capítulos, as vozes dos sujeitos, especificamente da pesquisa, se alternam com as vozes dos autores que discutem o processo de aprendizagem da docência, num movimento em que uma instância alimenta a outra. Acredito que, assim, a travessia fica mais amparada, partilhada e com mais significados para todos os interessados na temática desta tese.

Nessa direção, Bourdieu (1998) assinala que os procedimentos da pesquisa parecem estar antecedendo à prática apenas porque foram definidos de antemão, mas, de fato, eles foram definidos com a prática. Ele lembra também, citando Nietzsche, que os sacerdócios vivem do pecado. De maneira semelhante, Boni e Quaresma (2005) acrescentam: os gramáticos vivem dos erros, assim como os metodólogos. Ele mesmo, Bourdieu, como sociólogo, faz uma relativização da função do metodólogo, ou seja, do especialista em metodologia. Por isso mesmo, embora os manuais de metodologia enfatizem o fazer correto, deve-se ter consciência de que esse correto é algo construído e historicamente contextualizado.

E, poeticamente, Marques (2001) amparado em Umberto Eco (1977), diz: uma tese é paradoxalmente, uma atividade lúdica que acompanha diversas perspectivas em contraponto,

exacerba dinamicamente os contrastes e nos faz descobrir novas maneiras de ler ou de ver o já visto ou lido.

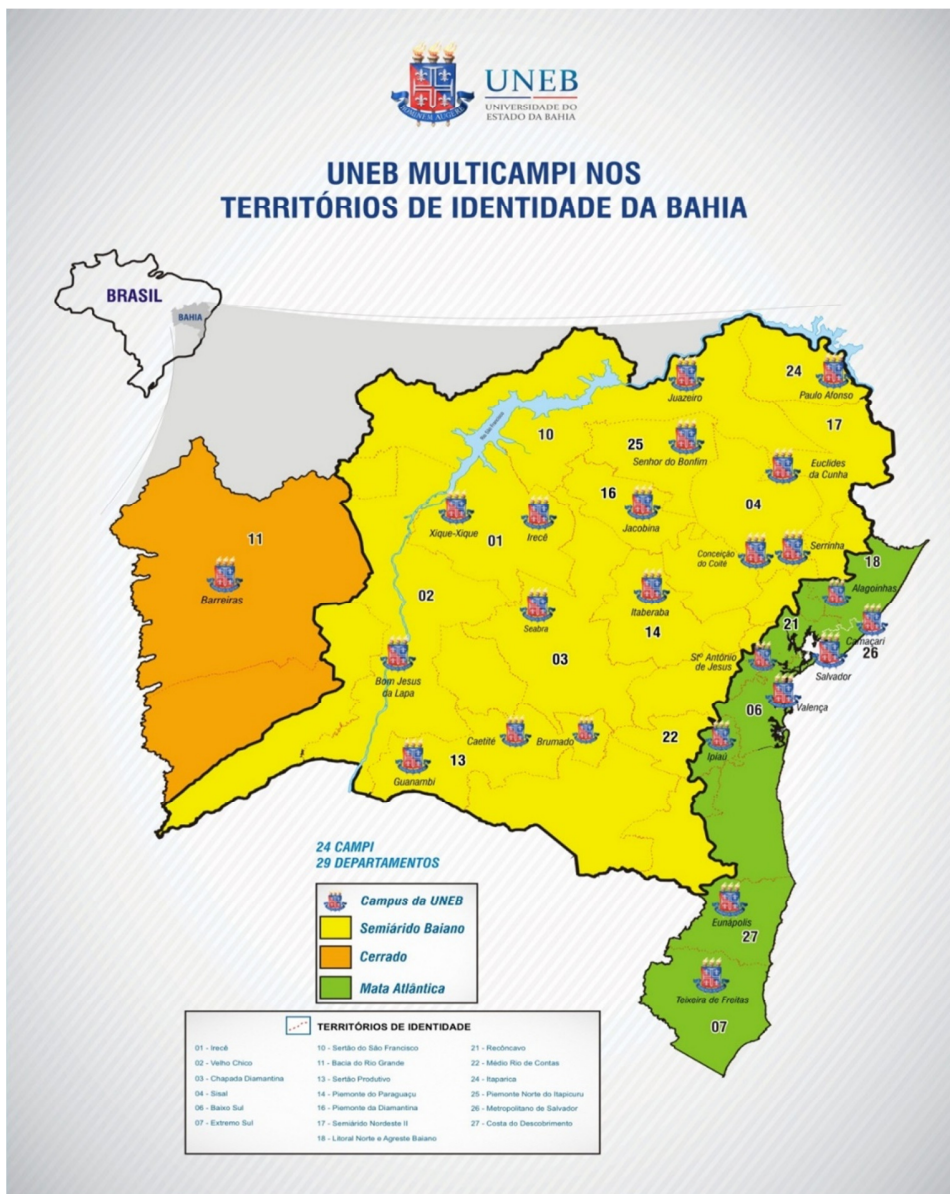
## 1.2 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A Universidade do Estado da Bahia está, atualmente, constituída por 29 departamentos que se localizam em 24 *campi* distribuídos entre a capital e 23 municípios do interior, abrangendo, através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, todos os territórios de identidade do Estado da Bahia. A administração superior localiza-se em Salvador e é composta por órgãos deliberativos como o Conselho Universitário (Consu), o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) e o Conselho de Administração (Consad); e também por órgãos executivos como a reitoria, órgãos suplementares e de apoio acadêmico administrativo. Os departamentos integram a administração setorial do seu respectivo campus, e são caracterizados com unidades gestoras que gozam de autonomia didática, científica e administrativa, nos limites de suas competências.

O PIBID, na UNEB, está presente em 19 dos seus 29 Departamentos e desenvolve, ao todo, atualmente, subprojetos alocados nos Cursos de Licenciatura em: Pedagogia, Letras com Inglês, Letras/Português, Geografia, História, Sociologia, Química, Matemática, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Educação Física. Dos 73(setenta e três) cursos presenciais de Licenciatura 49(quarenta e nove) têm, em sua dinâmica acadêmica, a presença de um ou mais subprojetos PIBID.

A complexidade dessa estrutura e a forma da sua organização impõem desafios aos processos de gestão e acompanhamento acadêmico. Fialho (2005), ao refletir sobre a multicampia da universidade, chama a atenção que a dispersão geográfica de unidades institucionais cria dificuldades de natureza administrativa e de gestão acadêmica. A UNEB constitui-se de departamentos que chegam a distanciar-se 800 km de Salvador e de outros *campi*.

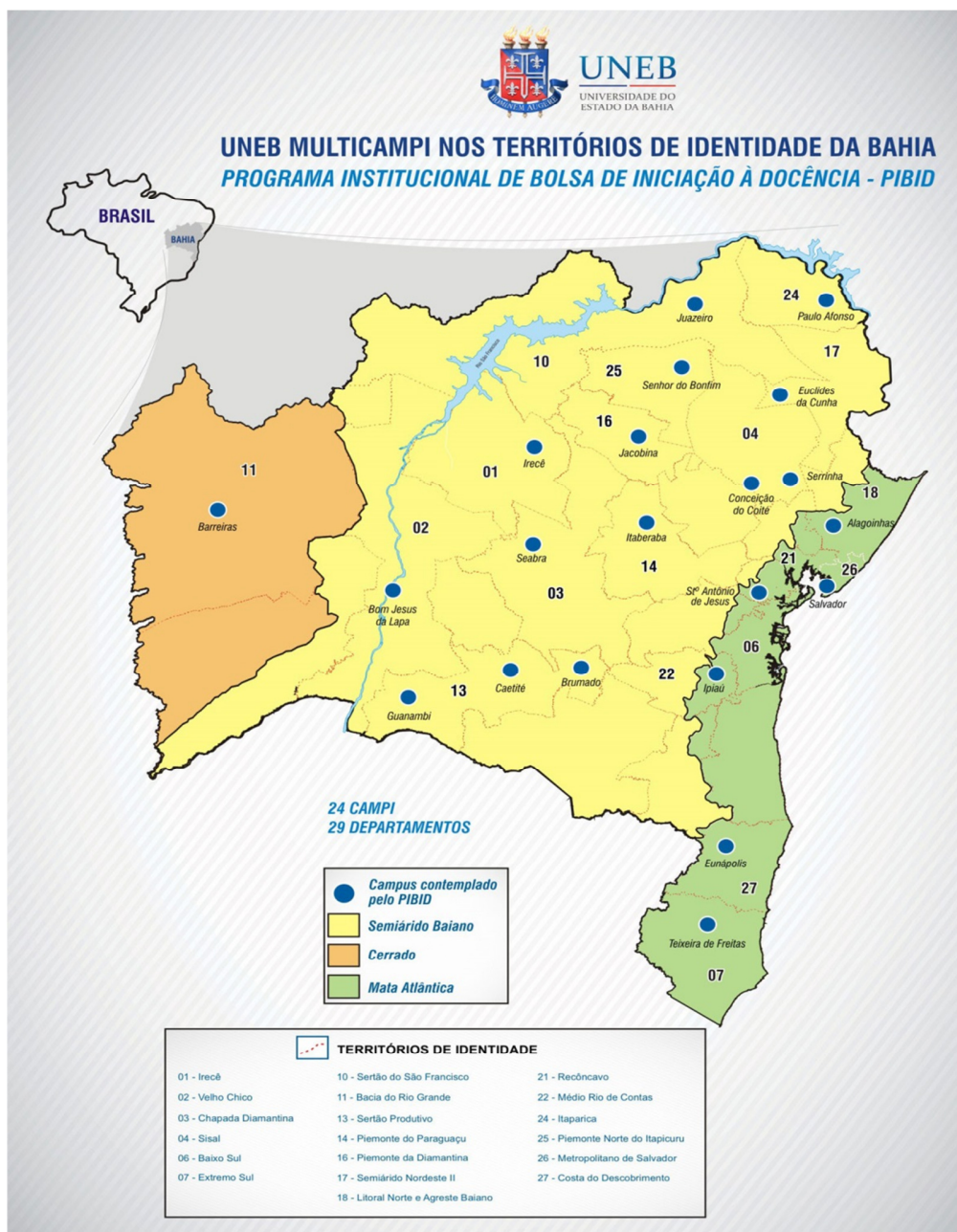
**Figura 01** Mapa dos *Campi* da UNEB



Fonte: ASCOM UNEB



**Figura 02** Mapa subprojetos PIBID UNEB



Fonte: ASCOM UNEB

Na tentativa de assegurar que a diversidade política, cultural e social que se confunde com a existência da própria UNEB se revelasse, de algum modo, nesta pesquisa, o *locus* da investigação não poderia se concentrar apenas em Salvador, nem tampouco em um único subprojeto. Dessa forma, elegemos como *locus* os *campi* que desenvolvem o maior número de subprojetos PIBID. Com esse critério, consegui cercar, além de uma grande quantidade de subprojetos, um expressivo número de bolsistas de iniciação à docência. Nesse sentido, os *campi* são: Salvador - campus I, Jacobina - campus IV, Caetité - campus VI e Teixeira de Freitas - campus X.

**Quadro 01** Demonstrativo de subprojetos do PIBID e quantidade de bolsistas ID nos Departamentos eleitos para serem o campo da pesquisa.

Departamento	Área/Curso	Dados do Subprojeto	Vagas
Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET/ Campus I – Salvador	Química	Subprojeto: Formação Inicial e Continuada – Desenvolvimento de Materiais Didáticos para o Ensino de Química	Iniciação à Docência = 06
<i>Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus I – Salvador</i>	Letras - Inglês	Abordagem Comunicativa Intercultural do Ensino da Língua na Escola Pública de Salvador.	Iniciação à Docência =05
<i>Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus I – Salvador</i>	Letras - Português	A Representação do Negro na Literatura Brasileira e a Produção de Escritores (as) Afro-Brasileiros e Africanos na Contemporaneidade.	Iniciação à Docência =10
<i>Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus I – Salvador</i>	Letras - Espanhol	Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira em Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Práticas.	Iniciação à Docência =08
<i>Departamento de Educação – DEDC/ Campus I - Salvador</i>	Interdisciplinar Ciências Sociais - Pedagogia	Diversidade, Docência e Pesquisa na Educação Básica.	Iniciação à Docência =27
<i>Departamento de Educação – DEDC/ Campus I - Salvador</i>	Pedagogia	Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a Práxis Pedagógica.	Iniciação à Docência =42
Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus IV –	Interdisciplinar Geografia –	Língua Inglesa e Geografia no ensino Médio: Transitando pelas Hipermídias e Hipertextos numa Proposta Interdisciplinar.	Iniciação à Docência = 23

Jacobina	Letras/Inglês		
Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus IV – Jacobina	Educação Física	Escola como Espaço da Cultura Corporal na Cidade de Jacobina - BA	Iniciação à Docência =21
Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus IV - Jacobina	Letras/ Inglês	THE BOOK IS ON/ABOVE/UNDER/BESIDE THE TABLE: Pela Construção de Práticas Pedagógicas Reflexivas e Contextualizadas no Ensino de Língua Inglesa	Iniciação à Docência = 22
Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus IV - Jacobina	Letras/Port.	Linguagem, Docência e Diversidade: Vivências e Aprendizagens.	Iniciação à Docência = 30
Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus VI – Caetité	Geografia	Linguagens e Ensino de Geografia: Práticas, Pesquisas e Possibilidades.	Iniciação à Docência =25
Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus VI – Caetité	História	A Formação Inicial do Professor de História e sua Atuação na Escola Básica: O Ofício do Historiador na Docência.	Iniciação à Docência = 41
Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus VI Caetité	Letras/ Inglês	O Material Didático na Aula de Língua Inglesa como Elemento de Integração Social: Análise Produção e Utilização.	Iniciação à Docência = 27
Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus VI Caetité	Letras/ Português	As Múltiplas Linguagens na Formação Docente.	Iniciação à Docência = 61
Departamento de Ciências Humanas – DCH/ Campus VI - Caetité	Ciências Biológicas	As Diferentes Ciências na Produção dos Saberes Escolares nas Disciplinas de Biologia e Ciências Naturais.	Iniciação à Docência = 50
Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus VI - Caetité	Interdisciplinar Geografia – Ciências Biológicas – História - Matemática – Letras /Português – Letras/Inglês	Interdisciplinaridade, Formação Docente e Temas Transversais.	Iniciação à Docência = 65

Departamento de Educação – DEDC/ Campus X – Teixeira de Freitas	Ciências Biológicas	As Transversalidades da Saúde no Ensino de Ciências e Biologia: Uma Interlocação entre a Educação Superior e a Educação Básica.	Iniciação à Docência = 25
Departamento de Educação – DEDC/ Campus X - Teixeira de Freitas	História	A História e o Social: A Comunidade e os Espaços da Cidade como Integrantes do Processo de Ensino-Aprendizagem.	Iniciação à Docência = 23
Departamento de Educação – DEDC/ Campus X - Teixeira de Freitas	Pedagogia	Práticas Pedagógicas Interdisciplinares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Áreas e Saberes Entrelaçados pela Leitura e Escrita.	Iniciação à Docência = 40
Departamento de Educação – DEDC/ Campus X - Teixeira de Freitas	Matemática	A Matemática e suas Conexões: Uma Intervenção a partir da Inserção de Discentes PIBidianos no Ambiente Escolar.	Iniciação à Docência = 35
Departamento de Educação – DEDC/ Campus X – Teixeira de Freitas	Letras/Inglês	O Ensino Colaborativo na Formação de Professores de Língua Inglesa.	Iniciação à Docência = 12
Departamento de Educação – DEDC/ Campus X - Teixeira de Freitas	Interdisciplinar Pedagogia – Ciências Biológicas – Letras/Port.	Cultura Digital e Aprendizagem: Práticas Interdisciplinares de Educação Ambiental, Literatura Infanto-Juvenil e Tecnologias na Escola”.	Iniciação à Docência = 45

Fonte: Coordenação Institucional do PIBID UNEB

Como pode ser observado, no Campus I, em Salvador, o PIBID encontra-se presente nos cursos de Ciências Sociais, Pedagogia, Química, Letras Português, Letras com Inglês e Letras com Espanhol. Vale ainda acrescentar que, de um total de 05 subprojetos, 03 encontram-se alocados no Departamento de Ciências Humanas - DCH I; 02 no Departamento de Educação – DEDC; e 01 no Departamento de Ciências Exatas e da Terra - DCET.

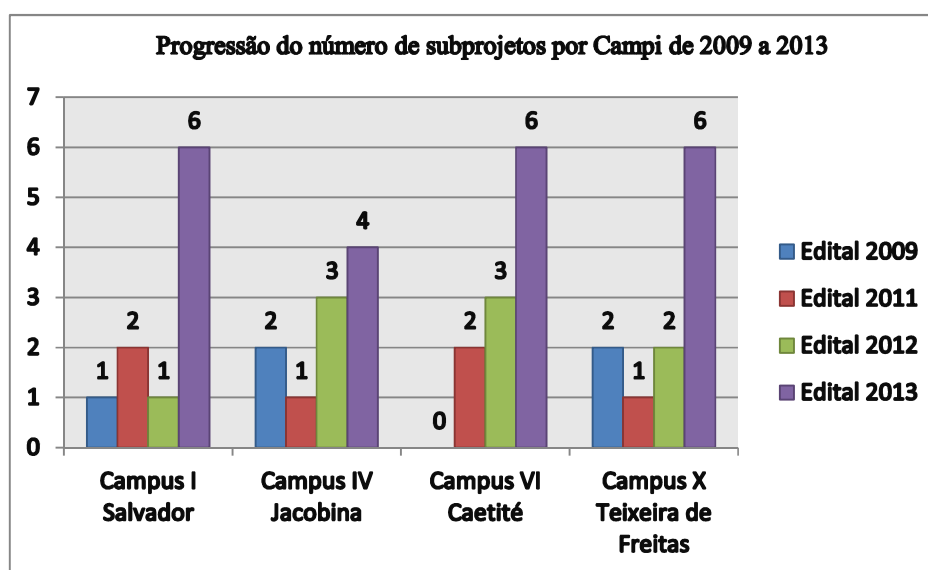
No Campus IV, em Jacobina, o referido Programa faz parte da rotina acadêmica dos cursos de Geografia, Letras com Inglês, Educação Física e Letras Português.

No Campus VI, em Caetité, há a presença do Programa em todos os cursos do Departamento, ou seja, nos cursos de História, Geografia, Ciências Biológicas, Letras com Inglês, Letras Português e Matemática.

Em Teixeira de Freitas, Campus X, o PIBID também está presente em todos os cursos do Departamento, a saber: Ciências Biológicas, História, Pedagogia, Matemática, Letras com Inglês e Letras Português.

Acrescente-se ainda que nos dois últimos *campi*, lócus da investigação (Caetité e Teixeira de Freitas), todos os cursos neles ofertados, são cursos de licenciatura. Se agregarmos essas informações ao gráfico abaixo, pode-se provocar uma reflexão no sentido de acompanhar quais *campi* e quais seus respectivos cursos vêm, ao longo da existência do Programa na instituição, elaborando subprojetos para integrarem os Projetos Institucionais da UNEB.

**Gráfico 01** - Progressão do número de subprojetos por Campi de 2009 a 2013



Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ainda registrar que o Edital de 2012 funcionou em regime de coexistência com os editais de 2009 e 2011, havendo dessa forma, um aumento no número de subprojetos em todos os *campi* lócus da investigação ora apresentada.

Esse movimento revela, de certa forma, uma preocupação por parte destes *campi* em adotar ações que possibilitem o fortalecimento das licenciaturas, na medida em que a participação num

Programa com a natureza do PIBID pode ampliar o leque de referências sobre o processo de aprendizagem da docência. Dito de outro modo, no momento em que os professores de determinado curso se reúnem para elaborar subprojetos de iniciação à docência, a forma como o curso vem organizando suas atividades acadêmicas acaba por aparecer ora como potência, ora como fragilidade. Dessa forma, pode-se afirmar que o curso alimenta os subprojetos e os subprojetos alimentam o curso. É nesse sentido que o fortalecimento da licenciatura vai se constituindo, posto que o curso de licenciatura acaba sendo de um, ou de outro modo, o ponto de partida e de chegada para a reflexão e a experimentação de outras atividades acadêmicas, para além daquelas obrigatórias para fins de integralização curricular

### 1.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Com o critério de tomar os *campi* da UNEB que desenvolvem o maior número de subprojetos PIBID como lócus da investigação, cheguei ao número de 661(seiscentos e sessenta e um) bolsistas. Passei então a adotar um segundo critério: Bolsistas de iniciação à docência com maior tempo de atuação no Programa, pela probabilidade de terem tido contato com maior número de atividades de iniciação à docência. Ao adotar esse segundo critério, obtive o número de 102 (cento e dois) bolsistas.

Após a utilização dos critérios de bolsistas dos *campi* que têm o maior número de subprojetos alocados em variadas áreas do conhecimento, bolsistas que têm dois anos ou mais de atuação no Programa e bolsistas que fizeram referências em seus relatórios da relação entre o PIBID e a sua formação inicial, chegamos ao número de 10 estudantes das licenciaturas da UNEB, bolsistas de iniciação à docência, como sujeitos dessa pesquisa.

Considerando a dimensão do problema da pesquisa que foi perceber que relações há entre as vivências de iniciação à docência desenvolvidas no PIBID/CAPES e a formação inicial dos licenciandos, foram também entrevistados, como objetivo secundário, os coordenadores dos

colegiados dos cursos desses 10(dez) bolsistas de iniciação à docência, no intuito de captar as ressonâncias dessa experiência no percurso acadêmico desses sujeitos através do olhar do outro.

## 2 APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

Os cursos de licenciatura no Brasil têm sido objeto de pesquisas e ampla discussão sob muitos aspectos (GATTI, 2009; PEREIRA, 2000; TORRES, 2000). Questiona-se a forma como eles se organizam do ponto de vista do processo de construção do conhecimento, sua desarticulação entre os conteúdos curriculares e a realidade prática das escolas e dos professores, os crescentes índices de evasão dos licenciados, as licenciaturas como apêndice dos cursos de bacharelado, o *apartheid* que distancia a universidade da escola (RISTOFF, 2012), dentre outras questões.

Estes cursos foram criados na década de 30 do século XX, a fim de atender à qualificação de docentes para atuar na escola secundária. É desse período que herdamos o modelo de formação denominado 3+1, em que nos três primeiros anos se concentram as discussões específicas do curso e o último ano destina-se à discussão das questões pedagógicas mais gerais. Esse modelo, que formou a maioria de nós, é também conhecido como modelo da racionalidade técnica, posto que a crença nele subjacente é de que para formar o professor é necessário, primeiro, um conjunto de conhecimentos científicos e, depois, um conjunto de conhecimentos pedagógicos, pois o professor é um especialista que aplica em sua prática docente as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Faz-se necessário indagar por que num curso com duração de quatro anos, três são para as discussões específicas e apenas um para a discussão pedagógica, e que concepção de conhecimento e de desenvolvimento profissional docente está subjacente a esta forma de organizar o currículo dos cursos de formação de professores.

Percebe-se com isto que, além de haver uma hierarquia na veiculação dos conhecimentos, há também, nesse modelo, uma compreensão fragmentada do processo de produção da profissão docente no âmbito dos cursos de formação inicial dos professores, que os separa em dois momentos: o primeiro é o momento da teoria específica do curso, o segundo da teoria sobre educação. O resultado dessa equação é, no geral, um entendimento justaposto das condições de produção da profissão docente.



Pesquisas, como a de Pereira (2000), anunciaram a inadequação deste modelo à realidade complexa de atuação da prática docente, apontando-o como um modelo de formação que separa a teoria e a prática e, além disso, não confere a esta última um estatuto próprio, reduzindo-a a um mero espaço de aplicação do conhecimento teórico.

Considerando que a pesquisa ora apresentada trata da iniciação à docência como parte do processo de construção da aprendizagem docente, é importante também evidenciar que nesse primeiro modelo de formação a iniciação à docência acontecia nos estágios que geralmente se concentravam no último ano do curso.

Um segundo modelo que vem orientando a elaboração de currículos para cursos de formação inicial de professores é o chamado modelo da racionalidade prática, que nega o modelo anterior e entende a prática como elemento central, como eixo dessa formação. Uma das principais características desse modelo é oportunizar o contato do licenciando com a prática docente desde os primeiros momentos da formação. Dessa maneira, as discussões específicas e pedagógicas não se apresentariam separadas e hierarquizadas, como no modelo anterior, mas articuladas e concomitantes, se apresentando ainda como questões que serviriam de ponto de análise nas discussões teóricas.

Fundamentados nesse modelo e por força das inúmeras interpretações do conceito de “prática,” esta começa a ocupar um espaço significativo nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura. Muitos desses cursos, por força das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, representadas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, têm as horas trabalhadas em sala de aula pelos professores, em exercício na escola, contadas como carga horária de formação nos cursos de licenciatura. Pereira (1998, p. 114) alerta que tal medida pode favorecer o descuido com o embasamento teórico na formação. Para ele, “o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica”. Acrescenta ainda que a prática não deve ser compreendida equivocadamente como formação em serviço. Alves (1992) sugere que mudemos a nossa concepção de prática assumindo que a prática é o lugar de relações profissionais de ensino

no quais surgem conhecimentos vitais sobre os processos do exercício da docência. Prossegue afirmando ainda que a prática é o lugar em que a criatividade docente emerge possibilitando novas compreensões sobre a relação didática. Essa autora chama a atenção para essa questão, enfatizando que, práticas profissionais são fatos culturais que geram conhecimento.

Nessa mesma direção, Sá (2010, p.47) sinaliza que:

Há elementos dessa “formação prática” quando (os estudantes) 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. Essa “apropriação da profissão” parece aos estudantes, contudo, uma responsabilidade do curso, portanto do currículo. Daí porque ao tempo em que valorizam os conteúdos teóricos que lhes são possibilitados pelas diversas disciplinas, almejam sua articulação com “a prática”.

Fávero (2001, p.65) afirma que:

[...] a teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é o ponto de partida e, também, de chegada [...]. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma *práxis* que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe a ele construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos.

Ou ainda, a respeito das reformulações curriculares dos cursos de licenciatura provocadas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), Dias-da-Silva (2005) nos diz:

Que em nome da relação teoria-prática, da interação dos graduandos com seus *loci* de trabalho e da construção de projetos pedagógicos com identidade própria - as reformulações curriculares dos cursos de licenciatura podem ter resultado na negação do papel formador que cabe à área de educação, decorrentes da banalização e/ou negação do conhecimento educacional. Temo que, semelhante ao processo de desinvestimento no conhecimento que vem rondando nossas escolas básicas, também estejamos nos cursos de licenciatura - em nome da

valorização do cotidiano de escolas dos saberes dos professores e suas “práticas”- negligenciando o conhecimento educacional nos desenhos curriculares reformulados. (DIAS-DA-SILVA, 2005, p.388).

Atuo há 18 anos como professora nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e dessa vivência acadêmica pude acompanhar algumas mudanças provocadas pela LDB/1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), na educação básica e nos cursos de licenciatura. Assisti à inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, ao reconhecimento da experiência do professor em exercício como tempo de aprendizagem, à expansão do ensino superior e ao debate em torno de qual seria o *lócus* da formação docente e muitas outras.

No que se refere aos currículos dos cursos de Graduação, pude acompanhar a publicação do Parecer 776/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das diretrizes curriculares dos cursos de Graduação, trazendo em seu texto uma compreensão de currículo mais flexível sob o ponto de vista do seu conteúdo e da sua forma. Expressões como interdisciplinaridade, diversificação de espaços e tempos de aprendizagem, liberdade na composição de carga horária, articulação teoria-prática ao longo do curso passaram a fazer parte dos discursos e pareceres dos conselheiros do CNE.

Mais estritamente sobre currículos das licenciaturas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, representadas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, de números CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, trouxeram para as universidades brasileiras e demais instituições de ensino superior o desafio para o lugar da aprendizagem da docência nos cursos de licenciatura. De um estágio curricular de 90 (noventa) horas, essas diretrizes trouxeram uma obrigatoriedade de 400 (quatrocentas) horas e ainda a distribuição dessas horas ao longo do curso, e não apenas limitada aos últimos semestres. A busca por uma formação inicial compartilhada a partir da interação entre IES e Escolas da educação Básica ficou muito evidente nessas normativas.

O aumento de horas de estágio, bem como a discussão da prática como componente curricular, exigiram mudanças de compreensão sobre o papel formador dessas instâncias nos cursos de licenciatura. Embora movidos inicialmente pelo aumento dessa carga horária dos componentes curriculares ligados à docência, a discussão ampliou-se, no sentido de melhor discutir a natureza e o funcionamento dos estágios e da prática, sobretudo no que se referem a ações conjuntas de acompanhamento e avaliação dos licenciandos, pelas IES e pela Escola Básica. Estas e outras demandas conduziram as universidades brasileiras para um processo de reformulação curricular dos seus cursos, o qual foi marcado pelas tensões inerentes a um processo de reformulação curricular, evidenciando ainda mais os desafios de uma maior interação institucional entre IES e Escola Básica.

Nesse sentido, Terrazan, (2003) nos apresenta uma análise bastante relevante sobre os impactos das diretrizes curriculares nos cursos de licenciatura. Para ele, um dos maiores desafios reside nos mecanismos de interação entre IES e Escola Básica:

[...] minha percepção é que, de modo geral, falta avaliar e institucionalizar os processos de interação universidade-escola onde eles existem, bem como falta fomentá-los onde são inexistentes. Esses processos devem dar conta não só das demandas existentes, mas principalmente das novas demandas que se abrem em termos de: (1) Trabalhos extensionistas e estudos investigativos sobre atividades didáticas e práticas educativas em geral; (2) Estágios curriculares supervisionados de Formação Inicial; (3) Programas/Atividades de Formação Continuada de Professores reconhecidos pelos diversos Sistemas Escolares, sobretudo para dar conta de uma das novas funções previstas para os professores da Educação Básica, ou seja, a de "tutores locais" dos estágios de Formação Inicial. (Terrazan, 2003, p.71)

Enfrentando os desafios aqui postos, as IES brasileiras, no geral, reformularam os seus cursos de licenciatura, procurando atender as demandas acadêmicas bem como as normativas legais. Com a Universidade do Estado da Bahia não foi diferente. Nos projetos pedagógicos dos diferentes cursos de licenciatura da UNEB, a discussão de como potencializar a relação entre a Universidade e a Escola Básica, bem como a relação teoria e prática permearam todo o processo de reformulação curricular, impondo, de certo modo, à comunidade acadêmica, avaliar e instaurar novos modos de estabelecer essa relação.

Nesse sentido e na tentativa de minimizar a visão dicotômica já apresentada nos dois modelos de formação, surge o modelo gradual como uma terceira via de formação. Nesse modelo, os licenciandos passam por experiências de iniciação à docência, sob a responsabilidade de um professor mais experiente, responsável pela turma (ZEICHNER, 2010). Nesse modelo de formação, há também a necessidade dos licenciandos serem inseridos em contextos de atuação profissional. (ZEICHNER, 2010) propõe a noção de terceiro espaço, rejeitando a dicotomia entre teoria e prática.

No dizer de Felício (2014), ZEICHNER (2010) ao estruturar o conceito de terceiro espaço, abriga nele a noção de *espaçotempos* de formação que, ao mesmo tempo, possibilita aos professores novas oportunidades de aprendizagem da docência. Ainda para Felício (2014), o primeiro espaço seria o *espaçotempo* dedicado às discussões teóricas e específicas das licenciaturas, e o segundo espaço seria aquele reservado para a aplicação destas discussões na prática. Dito de outra forma, a ideia de primeiro e segundo espaços seria o mesmo a que estamos acostumados - esquema 3+1, aqui já discutido.

Dessa forma, a noção do terceiro espaço abriga a noção de relação entre os já existentes espaços de formação e não necessariamente a inauguração de um outro espaço. O contato de um sujeito com o outro, o seu transitar por diferentes espaços físicos, construindo relações ao longo da sua vida, é o que o constitui e constrói aprendizagens. Nessa direção, compreender o sentido de “espaços de aprendizagem” é um passo necessário para entender os espaços multirreferenciais de aprendizagem mediados pela concepção de multirreferencialidade.

Sabemos que o termo espaço é polissêmico e é empregado nos campos da filosofia, da religião, da arquitetura, da geografia, da sociologia, dentre outros. Em cada campo possui uma acepção diferente. No entanto, ao se debruçar na polissemia de sentidos de “espaço”, Milton Santos acena para sua natureza relacional, ao destacar que:

O espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis que sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho [...] O espaço deve ser considerado como um conjunto

indissociável de que participam de um lado, certo arranjo de objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento (SANTOS 1997, p. 26).

Nessa mesma direção Zeichner, (2010, p.486), traduz o hibridismo e o terceiro espaço como movimentos/processos que:

[...] envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo.

Para ele, o conceito de terceiro espaço, nessa compreensão de formação, diz respeito à “criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p.487).

Nóvoa (2011, pp.205,206) faz uma provocação ao dizer que devem ser revistos os espaços usuais de formação, sinalizando que devemos criar alternativas. Assim, ele propõe a docência como um coletivo, a partir da criação de culturas colaborativas nas escolas e nas IES, que valorizem a colegialidade e assim possam construir parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário.

Na mesma direção, Zeichner (2010, p.487) aponta a criação de um terceiro espaço, como sendo o espaço híbrido que reúna a participação de professores da educação básica e das IES “numa relação mais equilibrada entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de que se movimente e constitua como rede de apoio para a aprendizagem da docência daqueles que estão em formação”.

Canário (2002, p.2) colabora com tal discussão argumentando que o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores é a articulação entre a formação e o exercício do trabalho. Para ele, para haver um novo tipo de relacionamento entre estas duas instâncias do processo de desenvolvimento profissional é necessário o trabalho coletivo. Ainda no dizer dele:

É a impossibilidade de dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo que permite pensar o funcionamento da organização de trabalho (neste caso as escolas) como um processo de aprendizagem coletiva do qual emergem competências individuais, mas também competências de natureza coletiva.

## 2.1 A APRENDIZAGEM COMO FENÔMENO NÔMADE

Considerando que o homem é um ser histórico e social, que se forma nas relações que estabelece com o mundo que o circunda através da cultura e que está em constante mudança, pode-se afirmar que a aprendizagem é um fenômeno que acontece em todos os lugares e tempos e das mais variadas formas.

No entanto, a modernidade instituiu o espaço, o tempo e as formas de aprender: a escola, o calendário escolar com seus horários e a ideia de que se aprende a partir do ensino. Durante muito tempo, o espaço da escola foi aceito e defendido como o único lugar de ensinar e de aprender. A sociedade difundiu essa ideia que corrobora com a organização linear e hierárquica que caracteriza o pensamento moderno. Os currículos escolares se organizaram em tempos fixos e defenderam uma aprendizagem monológica ancorada em princípios de “descoberta”, situada em condições de espaço, de tempo e de modo bem demarcados e padronizados a partir de critérios universais.

A escola foi a principal instância e a Ciência o principal meio utilizado pela Modernidade para os indivíduos terem acesso ao conhecimento e construir suas identidades e subjetividades, a partir de uma estrutura e de um funcionamento que se edificou numa segmentação e rotinização de tempos de ensino e de aprendizagem (hora-aula, ano letivo, semana de prova).

Numa perspectiva mais relacional de compreensão do conhecimento, passamos a reconhecer que diferentes sujeitos, saberes, espaços e tempos trazem diferentes contribuições e novas dialogias que se constroem fora da escola. Percebe-se, dessa forma, que há uma multiplicidade de espaços, tempos, sujeitos e saberes que em suas relações ampliam os sentidos do que seja a aprendizagem.

O processo de formação do sujeito não ocorre somente na escola. Acontece em múltiplos espaços, assim como são múltiplas as aprendizagens que ocorrem em cada um desses espaços.

Para Burnham (2000), o que define o sentido da formação profissional é, predominantemente, a relação que o indivíduo estabelece nos espaços nos quais se materializa a educação, como sala de aula, espaços da comunidade. Há, pois, um reconhecimento de que o acesso e a construção do conhecimento, portanto da aprendizagem, se dá em múltiplos espaços que articulem, cada um ao seu modo e diferentemente, formas inteligíveis de conhecimentos produzidos.

No geral, ao pronunciarmos a palavra aprendizagem lembramo-nos da palavra ensino, porque associamos estes dois termos. Essa associação não é fruto do acaso. Aprendemos que para aprender tem que alguém ensinar. Daí vem essa associação, como se só houvesse aprendizagem se houvesse ensino.

Contrário a esse entendimento, Becker nos diz que “aprende-se porque se age e não porque se ensina”. [...] o ensino não pode ser visto como a fonte da aprendizagem. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica. (BECKER, 2003, p.14)

Por associar que ensinar equivale a aprender, a educação escolar historicamente centrou suas orientações tradicionalmente no ponto de vista do ensino, tirando, a partir daí, conclusões sobre a aprendizagem. O debate metodológico e a literatura pedagógica têm girado fundamentalmente em torno dos sentidos do ensino e não nos sentidos da aprendizagem, criando a ilusão de que os métodos de ensino coincidem com os métodos de aprendizagem.

Ao tratarmos dos significados e sentidos da aprendizagem, faz-se necessário recorrer ao que Gardner (1985) chama de “agenda grega”. As principais visões sobre a origem e aquisição do conhecimento encontram-se assentadas nas tradições filosóficas da Grécia Clássica. Muitos filósofos gregos e da Antiguidade trouxeram um grande legado sobre essa discussão. Platão, no século IV a.C, no seu mito da caverna, traz a metáfora do sujeito acorrentado aos seus sentidos. O racionalismo nesta metáfora entende que as ideias que o sujeito já dispõe internamente são projetadas como sombras nas paredes da caverna. O conhecimento é, dessa forma, o reflexo das ideias inatas que jazem dentro de nós. Portanto, são as ideias puras e não a experiência que nos proporcionam o acesso ao conhecimento. Como podemos perceber, a aprendizagem aqui não é



um elemento importante, pois o que conhecemos já trazemos conosco desde o nascimento, não sendo, portanto, um processo de construção, mas sim de descoberta.

Dessa forma, a ação docente tem um papel secundarizado no processo de construção de conhecimento já que, para esta visão apriorista, o ser humano é dotado de um saber ou de um não-saber de nascença, tendo o meio físico e social uma influência muito reduzida ou nenhuma. Pautados nessa crença, muitas crianças e adolescentes foram classificados como aptos a aprender e outros a não aprender. No dizer de Becker (2001), aceitamos com isso o determinismo de que tudo que o sujeito conhecerá já está programado na sua herança genética e proclamamos a renúncia de uma característica fundamental da ação docente: a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem.

No extremo desta visão situa-se o empirismo. É com Aristóteles, discípulo de Platão, que a tradição empirista começa a edificar-se. A experiência, as sensações são, ao contrário do que prega o racionalismo, os elementos que criam no sujeito as impressões e as ideias que se constituirão como conhecimentos. Nesta visão, a aprendizagem, ou melhor dizendo, o ensino ocupa lugar de destaque. Com a crença de que o que o sujeito conhece é um reflexo fiel do ambiente, o ensino, nesse sentido, se baseará em se aproximar, da melhor maneira possível, da realidade que se apresenta, para que o sujeito a copie e a reproduza.

O empirismo marca fortemente o início da constituição do método das ciências humanas no final do século XIX e início do século XX. Para uns dos principais precursores dessa epistemologia, Watson (1925), o homem ao nascer herda apenas as estruturas de seu corpo e de seu funcionamento. Não herda nenhuma característica mental: nem inteligência, nem habilidades, nem instintos, nem “dons” especiais. Para este pesquisador, o condicionamento (S-R) exercido pelo ambiente, era responsável pelo comportamento. Foi baseando-se nessas ideias que escreveu em seu livro *Behaviorismo* (1925).

Deem-me uma dúzia de crianças sadias, de boa constituição e a liberdade de poder criá-las à minha maneira. Tenho a certeza de que, se escolher uma delas ao acaso e puder educá-la convenientemente, poderei transformá-la em qualquer tipo de especialista que eu queira: médico, advogado, artista, grande comerciante e até mesmo em um mendigo e ladrão, independente de seus talentos,

propensões, tendências, aptidões, vocações de raça e de seus ascendentes (WATSON, 1925, p. 183).

Os desdobramentos advindos desse método, que toma de empréstimo o rigor das ciências da natureza, influenciam largamente as ciências humanas como a sociologia, a psicologia e a educação.

Várias gerações foram escolarizadas sob uma orientação epistemológica que vê o ensino como base para o aprendizado. As abordagens educacionais de base empirista, como a tradicional e a tecnicista, defendem que o aluno aprende a partir de modelos.

O professor é quem sempre ensina e o aluno quem sempre aprende. Existe sempre uma separação entre sujeito e objeto. A aprendizagem, nessa visão, vem do meio físico e social, pois acredita que, ao nascer, o indivíduo nada tem em termos de conhecimento. É a crença do indivíduo como tábula rasa, segundo a qual “não há nada em nosso intelecto que não tenha entrado lá através dos nossos sentidos” (POPPER, apud BECKER, 2003).

Para Becker (2001), quando o professor fundamenta a sua ação docente nesta concepção, ele está acreditando no mito da transmissão do conhecimento, concebendo o aluno como uma folha em branco e na crença de que só há aprendizagem se houver ensino.

Ambas as concepções de conhecimento e de aprendizagem aqui discutidas se fundamentam numa visão fixista e maniqueísta de mundo, onde se separa a realidade entre isto ou aquilo, uma coisa ou outra.

Já a visão construtivista de aprendizagem pressupõe que nossa estrutura cognitiva é, na verdade, uma rede de esquemas de conhecimento que, ao longo da vida, são revisados, modificados, ficando mais ricos em relações, sendo, portanto, mais complexos. É a crença de que o indivíduo só aprende se ele age e problematiza a sua ação sobre o que lhe é apresentado no meio físico e social, se fazendo e se refazendo num processo ininterrupto de assimilação e acomodação. As origens filosóficas do construtivismo são encontradas em Kant no século XVIII. Kant tenta situar

a aprendizagem numa posição intermediária, compreendendo que se aprende com a experiência, mas experiência como construção e não como réplica da realidade.

É importante enfatizar que na visão construtivista de Piaget, a mera soma dos aspectos valorizados pelas concepções de base empirista e apriorista não são suficientes para entender a aprendizagem. Para ele:

O ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles mesmos. Portanto, nem a solução apriorista da unidirecionalidade da influência do sujeito sobre o objeto em que este só intervém “relativamente a estruturas nas quais introduz suas próprias contribuições”, nem o inverso, ou seja, a solução empirista, segundo a qual “o conhecimento adquirido por aprendizagem não poderá mais ser considerado como devido a uma ação com único sentido do objeto sobre o sujeito, mas como uma interação no seio da qual o sujeito introduz adjunções específicas. (Piaget, 1973, p.36)

Diferentemente do empirismo que reduz o aprendizado a algumas leis universais e objetivas, o construtivismo compreende a aprendizagem como um processo cultural, reconhecendo que as pessoas diferem muito, principalmente na forma como aprendem. Ninguém, no processo de aprendizagem, está imune à cultura. Até os animais quando realizam atividades circenses e se negam a obedecer a um comando do adestrador, demonstram com isso que o argumento da aprendizagem associativa não dá conta de responder como as aprendizagens, de fato, se produzem.

Como bem evidencia Vygotsky (1991), o sujeito se constrói e se desenvolve à medida que interage socialmente, apropriando-se e recriando a cultura elaborada pelas gerações que o precederam. O que está em jogo é a elaboração do conhecimento coletivo, pois a cultura aparece como elemento constitutivo do desenvolvimento do homem. Sua apropriação é resultado de um lento processo de reelaboração pelo indivíduo, que constrói conhecimentos a partir das relações que explicam o mundo e gradativamente modificam sua forma de pensar, agir e sentir.

Nessa direção, Burnham (2000) traz para o debate a contribuição de que a aprendizagem tem o sentido de possibilitar ligações que garantam aos indivíduos construir seus próprios sentidos,

sentidos a partir do processo interno de amadurecimento de cada um, através do ensino, das informações disponíveis na sociedade, das experiências sociais e profissionais. A aprendizagem seria, dessa forma, um processo que se dá na dinâmica das relações entre indivíduo e sociedade.

Ainda para esta autora, há a compreensão do termo espaços multirreferenciais de aprendizagem como sendo aqueles espaços que articulam intencionalmente processos de aprendizagem (produção imaterial de subjetividades e de conhecimento) e de trabalho (produção material de bens e serviços). Dito de outra forma, a aprendizagem se dá em espaços diversos e não se limita aos espaços convencionais eleitos como lugares de aprendizagem.

Esse sentido de aprendizagem leva-nos a pensar esse fenômeno como nômade. Ao considerar que se aprende em diferentes espaços e tempos, reconhece-se também que é na relação que estabelecemos com estes diferentes tempos e espaços que construímos as nossas histórias de aprendizagem.

Para Placco et all (2006), a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, externos e internos, para atingir determinados objetivos, claramente definidos. Ainda para esta autora, o processo de aprendizagem decorre de uma escolha deliberada e é algo proposital, a partir de uma necessidade que move o sujeito e, nesse caso, o licenciando aprendente.

Como vimos até aqui, durante muito tempo a aprendizagem foi discutida numa perspectiva compartimentalizada, em que se valorizava um aspecto em detrimento de outros, fato verificável nas teorizações sobre o fenômeno educativo nas mais variadas e clássicas teorias da aprendizagem.

Fundamentados nessas considerações sobre o processo de aprender, assistimos no Brasil, principalmente nas décadas de 1970, 1980 e início dos anos 1990, a propostas de formação de professores de cunho unilateral e terminal que, conseqüentemente, se traduziram em ações pontuais e estanques. No geral, as políticas públicas de formação docente, nesse período, ao

definirem seus projetos e programas de formação, acabaram por veicular as concepções de aprender/ensinar que assentavam suas práticas e processos formadores nestas concepções.

Nessas propostas, negamos que a condição de aprender se confunde com a condição de estar vivo. Negamos ainda que aprender passa necessariamente pela forma como o sujeito, e mais estritamente o licenciando, age em sua relação com o meio físico e social num movimento complexo e constante da sua condição de estar vivendo e agindo.

Deste modo, a forma de perceber a aprendizagem como um processo exterior ao sujeito gerou espaços, intenções e tempos de formação antinômicos que legitimaram a individualização da aprendizagem, em detrimento das suas condições sociais, negligenciando aspectos fundantes a esse fenômeno, como a percepção de dispositivos relacionais, a sincronicidade e a compreensão dos etnométodos que pensam a aprendizagem de forma indexalizada.

Assmann se refere a uma nova dinâmica de aprendizagem quando diz:

Hoje o avanço das biociências foi nos mostrado que vida é, essencialmente, aprender, e que isto se aplica aos mais diferentes níveis que se podem distinguir no fenômeno complexo da vida. Parece que se trata de veras de um princípio abrangente relacionado com a essência do “estar vivo”, que é sinônimo de estar interagindo, como aprendente, com a ecologia cognitiva na qual se está imerso, desde o plano estritamente biofísico até o mais abstrato plano mental. Aliás, nessa visão o mental nunca se desincorpora da ecologia cognitiva que torna viável o organismo vivo. (ASSMANN, 2001, p.35)

Considerando o debate em torno da necessidade de o professor no século XXI ser reflexivo e pautar a sua ação docente numa perspectiva mais relacional, a discussão de como ele aprende passa a ser central. As pesquisas em educação, sobretudo na área de formação de professores, têm negligenciado este aspecto. André (2001) denuncia que no período entre 1990 a 1998, a discussão da formação política do professor, no que se refere às suas condições de trabalho e de carreira, são quase silenciadas, aparecendo em números poucos expressivos. Nesse mesmo período, as pesquisas que tratam do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem se concentram em compreender este processo como produção do aluno e não do professor.

Nesse sentido, é urgente que a pesquisa sobre formação de professores se debruce sobre a aprendizagem dos que ensinam e daqueles que vão ensinar - os licenciandos (MACEDO,2005). Uma condição básica para compreender o professor como protagonista das transformações pedagógicas tão urgentes e necessárias é pesquisar sobre as suas histórias de aprendizagem.

## 2.2 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA OU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: o início, o fim e o meio

Aqui, parto da compreensão de que a profissão docente é desenvolvimental (MIZUKAMI *et al*,2010) e, nesse sentido, é construída num processo de aproximação gradativa entre o sujeito e a profissão, mediado ininterruptamente por diferentes espaços, tempos e sujeitos de aprendizagem.

Nesse sentido, Tancredi (2009, p.15) traz uma importante contribuição ao apontar que a construção da docência passa por etapas, as quais possuem e demandam necessidades formativas diferenciadas. Para ela as etapas são: idealização da docência, formação inicial, iniciação à docência, formação continuada e a aposentadoria, que constituem o conjunto de lugares onde o desenvolvimento profissional docente se dá.

A primeira etapa como o próprio nome já diz, refere-se aquilo que idealizamos sobre o que é ser professor. De certo modo, é um momento de imaginação da profissão, permeada pelas referências advindas de brincadeiras e histórias que representam a atuação e o papel da figura do professor. Quem de nós nunca brincou de ser professor na infância? Quem de nós, professores, nunca utilizou como repertório para a projeção da profissão as nossas memórias da escola, como a lembrança dos nossos professores?

Desse modo, o conjunto das referências acima, segundo a autora, se constitui como um processo de idealização da docência, sendo, para a mesma, a primeira etapa da aprendizagem da docência.

A segunda etapa refere-se à entrada num curso que possa legitimar o desejo de ser professor, ou seja, a entrada num curso de licenciatura num processo de formação inicial. Marcelo Garcia (1999) concebe a formação de professores como um contínuo, uma vez que é uma visão simplista pretender que a formação inicial possa oferecer “produtos acabados”. O entendimento mais coerente e plausível partiria da concepção de que esta é apenas uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, de modo que se precisa conceber os professores como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento (Marcelo Garcia, 1999).

Como terceira etapa, a autora apresenta a inserção no contexto escolar, já na condição de um profissional habilitado para o exercício docente.

Na quarta etapa, denominada formação continuada, estariam envolvidas todas as iniciativas pessoais e/ou institucionais que se constituam como suporte ao professor, já em exercício, para dar conta das exigências e demandas que se apresentam no seu fazer docente.

Por fim, como última etapa deste ciclo vem a aposentadoria.

Já Silva (2000), entretanto nos diz que a aprendizagem docente abrange três trajetórias de formação: a vida do indivíduo, a formação acadêmica que teve, e a escola onde ele trabalha, como sendo palcos onde o desenvolvimento dessa aprendizagem acontece: **a vida, a IES, e a escola**. Nessa direção, (Marcelo Garcia,1999) sinaliza para três momentos/ períodos vividos nesse palco, como 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 complementariedade existente entre esses momentos para o desenvolvimento profissional, nesta pesquisa, a minha intenção foi tratar do palco da formação acadêmica, especificamente das experiências dos licenciandos nos cursos de formação de professores, sobretudo da experiência do PIBID/CAPES na UNEB.

Diversos autores apresentam essas etapas, que contribuem para a formação do profissional da educação, com diferentes terminologias. Pacheco (1995), por exemplo, cita algumas delas como sinônimos: trajetória profissional, formação contínua, formação continuada, processo de

formação e itinerário formativo. Outros termos são: percurso formativo ou ciclos vitais dos professores (Marcelo Garcia, 1999).

Nesse sentido, a aprendizagem da docência implica percorrer um caminho, uma itinerância de sobrevivência profissional, considerada numa perspectiva individualizada, personalizada, firmada nas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações, interesses e expectativas dos professores, advindas de diferentes ordens e influências.

Temos assistido a um bom número de pesquisas sobre os primeiros anos de experiência dos professores. No geral, essas pesquisas que abordam o início da carreira dos professores denominam os primeiros anos do exercício profissional como o momento do duro choque na realidade. Veenman (1988) e Tardif (2002) atribuem esse choque à dura lacuna entre o que é aprendido nos cursos de formação inicial, na condição de aluno, e o que ele, agora professor, profissional da educação, encontra no cotidiano escolar.

Usando uma analogia, Lacey (1977) caracteriza determinados períodos que também influenciam no processo de formação de um professor: período de lua de mel (quando o professor iniciante possui idealismos e sonhos para mudar situações), período de crise (quando o professor toma consciência das dificuldades reais da escola), período de adaptação (quando o professor aprende a aceitar o fracasso, podendo socializar ou não os seus problemas).

No geral, as pesquisas que tratam da iniciação à docência a tomam como um dos ciclos/ etapas do desenvolvimento profissional do professor e a localizam como o ingresso na carreira docente. Dentro desse entendimento, o PIBID não seria um programa de iniciação à docência e sim um programa que favorece a aprendizagem da docência (TINTI, MANRIQUE, 2012, p.02).

No entanto, para mim, a iniciação à docência faz parte do desenvolvimento profissional do professor, mas não a associando como o ingresso na carreira profissional, e sim como o acesso, o contato a toda e qualquer atividade acadêmica que coloque o licenciando no movimento de experimentar o vir a ser professor. Para Pacheco (1995), ao participar de um curso de formação de professores, ele se torna um aluno futuro-professor, ou como Tardif (2004) denomina, um



professorando. Nesta etapa, ele passa por uma situação formativa mais intensa e característica de sua futura profissão, ancorada num projeto pedagógico curricular específico.

No geral, nas licenciaturas as atividades acadêmicas que vêm fazendo esse tipo de experimentação são os estágios e as monitorias de ensino. Vale lembrar que o Estágio supervisionado se constitui como atividade acadêmica obrigatória para o processo de integralização curricular dos estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado. A experiência da Monitoria de Ensino é facultada aos discentes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado e o PIBID, pela sua natureza, apenas aos discentes dos cursos de Licenciatura.

### 2.3 A MONITORIA DE ENSINO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA DOCENCIA

O Programa de Monitoria da UNEB é atualmente regulamentado pela Resolução 507/2007 do Conselho Universitário - CONSU. De acordo com este Regulamento, a monitoria de ensino tem por objetivo promover a cooperação entre estudantes e professores, se constituir como espaço para aprofundar conhecimentos na área específica, favorecer a participação dos alunos no processo de iniciação à docência superior e, por conseguinte, melhorar a qualidade de ensino de Graduação na Universidade.

O Programa de Monitoria de Ensino dispõe atualmente de 350 (trezentos e cinquenta) bolsas semestrais a serem distribuídas entre os diversos Departamentos da UNEB, de acordo com os critérios estabelecidos no Capítulo IV do Regulamento Geral do Programa de Monitoria de Ensino da UNEB.

Ao fazermos uma breve análise dos regulamentos anteriores, podemos perceber que a atividade de monitoria passou a ser concebida com estatuto próprio a partir dessa Resolução. Antes dessa regulamentação, o que se tinha era um Regulamento de Monitorias de Ensino e de Extensão na UNEB-Resolução 634/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONSEPE. Neste

documento havia uma regulamentação geral dos programas de monitoria e não um específico de monitoria de ensino.

Apesar de defender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como atividades fins da universidade, compreendo também a especificidade que há em cada uma delas no contexto da formação profissional. É dentro desse entendimento que a monitoria de ensino é concebida com uma função acadêmica e formativa que propicia o fortalecimento de bases para a iniciação à docência e uma reflexão mais relacional do contexto universitário.

Os programas de iniciação científica têm um papel de fornecer os subsídios básicos dos processos de pesquisa aos alunos, preparando-os de certa forma para níveis mais elevados da formação científica como os cursos de especialização, mestrado e doutorado. No programa de monitoria de ensino, que tem por objetivo iniciar o aluno na docência superior, é fundamental o contato deste aluno com situações que problematizem a organização e a estrutura da docência universitária. Por isso que, no programa de monitoria de ensino da UNEB, são funções do monitor:

Elaborar, em conjunto com o professor do componente curricular, o plano semestral de trabalho; auxiliar professor e alunos no desenvolvimento de atividades teóricas e/ou práticas de acordo com o seu nível de conhecimento no componente curricular, orientando estudos e a realização de trabalhos acadêmicos tais como pesquisas, atividades práticas e de laboratório; participar de eventos acadêmicos direcionados para iniciação à docência e/ou à sua área de estudos. (UNEB, resolução 507/2007)

Há, dessa forma, a compreensão de que a monitoria de ensino se apresenta como “espaço de aprendizagem” (BURNHAM, 1997). Para a autora, convivemos numa “sociedade de aprendizagem” onde a “aprendizagem é o todo da vida e na qual o todo da vida é aprendizagem”. A autora traz, assim, a noção de “espaços de aprendizagem” como sendo espaços nos quais os indivíduos sociais se relacionam e trocam referências múltiplas. Desta forma, os currículos dos cursos das IES devem incorporar e refletir sobre as múltiplas referências dos profissionais construídas e trocadas ao longo de suas vidas e, dentre elas, aquelas relacionadas com a experiência de Monitoria de Ensino.

Na perspectiva construtivista de aprendizagem há o pressuposto de que nossa estrutura cognitiva é, na verdade, uma rede de esquemas de conhecimento que ao longo da vida são revisados, modificados, ficando mais ricos em relações, sendo, portanto, mais complexos. É a crença de que o indivíduo só aprende se ele age e problematiza a sua ação sobre o que lhe é apresentado no meio físico e social, se fazendo e se refazendo num processo ininterrupto de assimilação e acomodação.

Por isso que a experiência dos discentes narrarem as suas vivências como monitores de ensino acaba se constituindo como fonte de aprendizagem para a docência superior. Dito de outra forma, narrar a experiência da monitoria trazendo, em seu discurso, as potencialidades bem como as fragilidades do programa, acaba por imprimir também no aluno monitor o processo de reflexionamento, de abstração reflexionante.

Para Becker (2001), a ação reflexionante acontece quando o sujeito, após ter agido sobre os objetos e sobre as relações sociais, passa a debruçar-se sobre a sua ação, sobre esses objetos e sobre estas relações. Dessa forma, é uma ação de segundo grau, é o pensar sobre o seu pensamento.

Esses argumentos levam-nos a pensar que a experiência da monitoria de ensino, portanto, não deve ser confundida com trabalho realizado e sim, como afirma Larrosa (2002):

[...] Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (LARROSA, 2002, p. 27).

Dessa forma, a experiência, vista por esta perspectiva, é uma fonte para os processos de iniciação à docência superior, pois ela consegue, a um só tempo, em diferentes níveis de realidade, promover no monitor, o movimento da ação refletida, procedimento que só é possível mediante a atitude de pensar sobre o que ele faz num processo de regulação consciente e intencional da sua formação.

O convívio crítico e reflexivo dos estudantes na Monitoria de Ensino e o reconhecimento dos saberes da experiência que são construídos no dia a dia dos mesmos são fonte de aprendizagem para a docência superior e podem indicar a importância desta experiência acadêmica.

No Programa de Monitoria de Ensino da UNEB a condição básica para ser monitor é ter cursado, com aprovação, o componente curricular para o qual este aluno concorre à vaga. Desse modo, podemos perceber que o estudante monitor tem contato com o componente curricular em, no mínimo, duas condições: a de aluno e a de monitor. Para mim esta “dupla identidade” é fundamental, pois o coloca em posições diferentes no mesmo curso, na mesma instituição e revela que a participação e a vivência na monitoria de ensino exigem que este se coloque em outra identidade, levando-o a se perceber também em diferentes condições. Uma identidade que vai sendo desenhada pela força das interações que se estabeleceram entre o universo acadêmico (licenciando, monitor, aprendiz de professor) com outros universos socioculturais.

### **2.3.1 A Primeira Semana de Monitoria da UNEB - Algumas pistas de como o Programa de Monitoria de Ensino qualifica os Cursos de Graduação da UNEB.**

A UNEB promoveu, em outubro de 2008, através das Pró-reitorias acadêmicas, a 1ª Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPEX, que teve como objetivo discutir e aprofundar temas transversais às ações universitárias na busca de soluções estruturantes para o crescimento da Universidade. Na programação da SIEPEX, realizamos a primeira Semana de Monitoria de Ensino que tinha como objetivo socializar os trabalhos desenvolvidos nos diferentes cursos de graduação da Universidade. A ideia era compor um levantamento de como vem sendo

experienciada a monitoria de ensino na UNEB, para além do que diz o seu regulamento. Perguntas como: O que faz um monitor de ensino? Em que medida essa atividade se diferencia das demais atividades acadêmicas? Qual o papel do monitor de ensino? O que de fato ele faz? E qual o papel do professor?

Foram apresentadas 29 experiências, uma de cada Departamento da UNEB. Dessa forma, as narrativas traduziram-se em experiências vivenciadas em componentes curriculares dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado das mais diversas áreas do conhecimento. Apesar da diversidade, os depoimentos apontavam para a singularidade do que representava para aquele grupo ser monitor de ensino e/ou professor orientador da monitoria e para a compreensão de como esta qualifica os cursos de Graduação da UNEB.

Pesquisas como a de OLIVEIRA; MAIA FILHO; SIQUEIRA (2008, p. 01) corroboram com toda a descrição aqui feita, ao enfatizar que: “Existe, portanto, evidências favoráveis que a passagem pela monitoria pode ter contribuído, de alguma forma, para o interesse destes pela atividade de ensino e com isto cumprido com uns dos principais desígnios do programa, qual seja, despertar o aluno para a carreira docente. ”

A pesquisa ora citada buscou levantar em que medida os egressos do programa de Monitoria de Ensino da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, no período de 1996 a 2005, inseriram-se em atividades de ensino e pesquisa, seguindo assim a carreira acadêmica. Os dados apresentados pelos autores sinalizam que cerca de 40% dos estudantes que participaram do Programa de Monitoria de Ensino daquela Universidade são professores universitários.

Por todo o exposto, além dos impactos acima descritos, pode-se afirmar que a participação dos estudantes no Programa de Monitoria de Ensino da UNEB favorece, também, desenvolver no estudante o interesse pela carreira academia, ampliar a sua participação no Departamento em atividades de pesquisa e extensão e vice-versa e, ainda conhecer melhor a estrutura e o funcionamento dos currículos dos seus cursos.

### **3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

Existem programas voltados para a inserção profissional docente que focam na acolhida e atendimento ao professor recém-formado e aqueles que se assemelham ao PIBID que ainda na formação, nos cursos de licenciatura, buscam inserir os licenciandos 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 alguns estudos que retratam esses programas em alguns desses países e também no Brasil. (ABARCA,1999), (MARCELO GARCIA,2006), (ANDRÉ,2012).

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 Jundiáí.

Lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2007, apenas para as universidades federais, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) “é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica” (Relatório de Gestão, 2011, DEB/CAPES).

O Programa chega às IES num contexto de altas taxas de evasão dos cursos de licenciatura. Segundo Moura e Silva (2007), dados divulgados pelo INEP em 1997 revelam que a evasão na licenciatura no Brasil traz números preocupantes, pois em quase todas as áreas do conhecimento a taxa de evasão desses cursos é acima de 50%. O cenário das altas taxas de evasão das licenciaturas e o déficit de professores parte para atuar na escola básica, sobretudo nas áreas

acima citadas, possivelmente se constituíram como lastro para a proposição inicial do PIBID, como um Programa de valorização para a docência.

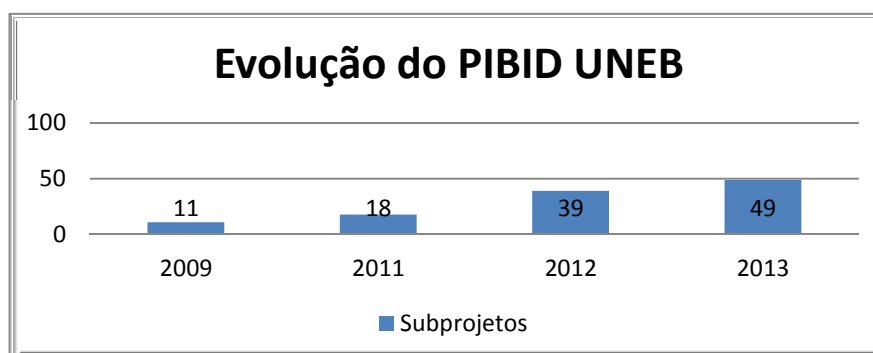
Na pesquisa ora apresentada, trato das licenciaturas a partir da análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da formação inicial, uma vez que o mesmo vem atingindo uma parcela significativa dos estudantes das licenciaturas e de Instituições Públicas de Ensino Superior.

Possivelmente pela 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 estende sua parceria para instituições de outra esfera administrativa, como é o caso das universidades estaduais.

Em 2013, participavam do referido programa 284 Instituições de Educação Superior, 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 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) inicia a sua participação no referido Programa em 2009, com um Projeto Institucional composto por 11(onze) subprojetos. Em 2011, este número se ampliou para 18 (dezoito), em 2012, para 39 (trinta e nove) e atualmente a UNEB abriga, via PIBID, 49 (quarenta e nove) subprojetos alocados nos diferentes cursos de Licenciaturas de diferentes áreas, ofertados tanto na capital quanto no interior da Bahia.

**Gráfico 02 - Evolução do Programa na instituição**



Fonte: Elaborado pela autora

A ação formativa da UNEB atinge a capital e grande parte do interior do Estado da Bahia, sendo a maior escola formadora de professores para atuar nas escolas da educação básica do Estado. O raio de ação do PIBID na UNEB contempla essa tendência, conforme discriminação feita na tabela abaixo.

**Quadro 02 – Distribuição dos subprojetos PIBID CAPES**

Nº	Dep. Contemplado	Lic. Contempladas	Campi	Subprojetos
Subtotal			19	49
1	DCET - DCH – DEDC	Química Ciências Sociais Pedagogia – Português Letras - Inglês –Espanhol	Letras Letras Campus I - Salvador	6
2	DCET – DEDC	Matemática Ciências Biológicas Educação Física	Campus II - Alagoinhas	2
3	DCH	Pedagogia	Campus III - Juazeiro	1
4	DCH	Letras/ Português Letras/Inglês Educação Física	Campus IV - Jacobina	4
5	DCH	Letras/ Português /Inglês	Letras História Campus V - Sto Ant. de Jesus	4
6	DCH – DEDC	Geografia Letras, Língua Portuguesa Ciências Biológicas Matemática	História Campus VI - Caetité	6
7	DEDC	Pedagogia e Matemática	Campus VII - Sr. Do	2



			Bonfim	
8	DCH – DEDC	Matemática Pedagogia	Campus IX - Barreiras	2
9	DCH – DEDC	Ciências Biológicas Letras inglês História Matemática Pedagogia	Campus X – Teixeira de Freitas	6
10	DEDC – DCH	Pedagogia Geografia	Campus XI/Serrinha	2
11	DEDC	Educação Física Pedagogia Letras	Campus XII - Guanambi	2
12	DCH	Historia	Campus XIII - Itaberaba	1
13	DEDC	Letras/Português História Letras/Inglês	Campus XIV – Conceição do Coité	3
14	DCHT	Pedagogia Letras	Campus XVI – Irecê	3
15	DCHT	Pedagogia	Campus XVII – Bom Jesus da Lapa	1
16	DCHT	História	Campus XVIII – Eunápolis	1

17	DCH	Letras/Português	Campus XXII – Euclides da Cunha	1
18	DCET	Letras/Português	Campus XXIII- Seabra	1
19	DEDC	Ciências Biológicas	Campus VIII- Paulo Afonso	1

Fonte: Coordenação Institucional do PIBID UNEB

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 de 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.

Atualmente, 1.563 (um mil quinhentos e sessenta e três) estudantes das licenciaturas da UNEB são bolsistas de iniciação à docência do PIBID. Das 195 instituições de Ensino Superior com características diferentes - categorias administrativas (estadual, federal ou municipal); organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades, faculdades integradas ou institutos superiores de educação) distribuídas em todo o Brasil, a UNEB é a instituição participante do PIBID com o segundo maior número de bolsistas.

Na UNEB, o PIBID é hoje o Programa que concede aos estudantes o maior número de bolsas. Este dado é bastante interessante, considerando o pequeno tempo de existência do Programa na instituição, de apenas quatro anos em comparação a outro importante Programa para a formação

dos estudantes da Graduação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), que tem mais tempo de existência e concede um menor número de bolsas. Para Gatti:

[...] ainda não foi feita uma avaliação abrangente dos efeitos do Pibid na formação de jovens professores, nem uma comparação entre a qualidade da formação dos egressos desse e de outros programas, mas as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvidas (AMBROSETTI, RIBEIRO, TEIXEIRA, 2011) têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar. (GATTI, 2011, p. 15)

Silva (2012), a partir de uma análise documental dos relatórios elaborados pelos diferentes sujeitos que participam do PIBID, das visitas *in loco* e de dados produzidos em dois Seminários de Avaliação Institucional do PIBID/UNEB, ocorridos em 2011 e 2013, levanta um conjunto de resultados da ação do Programa na instituição, os quais giram em torno de: Aumento significativo da participação dos licenciandos em congressos científicos apresentando trabalhos acadêmicos; movimento interno das IES para (re) pensarem a sua política de iniciação à docência, sobretudo na relação que pode ser estabelecida entre PIBID e estágio.

### 3.1 OS PROJETOS INSTITUCIONAIS DO PIBID CAPES NA UNEB

Nos projetos institucionais da UNEB fica evidenciada a preocupação em adotar a experiência do PIBID como espaço de aprendizagem da docência. Em seu primeiro projeto institucional denominado A docência partilhada: Universidade e Escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência, está dito que:

Defendemos que partilhar tarefas, responsabilidades, dilemas e desafios sobre a organização do trabalho pedagógico é fundamental para estimular o debate e a reflexão em torno da escola e da universidade. Por isso, as ações do presente projeto preveem a construção de uma cultura de cooperação, em que se institua um movimento pedagógico que reúna sujeitos de origens diversas (alunos, professores da Universidade, professores da escola básica) em torno de uma mesma demanda:

Qualificar as ações da escola e das licenciaturas na Universidade. Acreditamos ainda que a participação da UNEB no PIBIB reforça o empenho que esta universidade vem fazendo em pensar a docência em grupo, num movimento que a compreende como uma ação complexa, construída em diferentes espaços e tempos e atravessada também pela ação de diferentes sujeitos. Para nós, construir a docência implica necessidade da existência de espaços de partilha dos dilemas, dos princípios, dos elementos e de experiências que a constitui e esse movimento acontece para além das fronteiras da academia e dos currículos dos cursos de Licenciatura. (UNEB, 2009, p.3)

Nessa mesma direção, Projeto Institucional de 2011, denominado Ensino Superior e educação Básica: articulando saberes, reafirma tal intenção ao registrar que:

Considerando que a educação básica é o campo de atuação dos graduandos dos cursos de Licenciatura da UNEB, uma aproximação oportunizará conhecer e analisar o contexto de ensino, contribuindo para o processo de construção de identidade docente, com vistas ao desenvolvimento de práticas docentes contextualizadas. A inserção dos graduandos em seu campo de atuação tem como objetivos: I -refletir sobre o papel da escola e da universidade; II -aproximar o graduando da realidade de seu campo de atuação; III -desenvolver atividades pedagógicas contextualizadas e articuladas com a realidade da escola; IV- estimular a prática da pesquisa como componente inerente à prática da docência; V- articular teoria e prática de modo a favorecer a criação de situações reais de aprendizagem; VI-ter postura crítica e investigativa – professor pesquisador – em face de realidades complexas; VII -reconhecer o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; VIII analisar a problemática educacional através do diálogo acadêmico com a experiência universitária e de docentes em exercício. (UNEB, 2011, p.3)

O Projeto Institucional de 2013 parece demarcar mais ainda a ideia da licenciatura como lócus de fomento à iniciação à docência, posto que a mesma se constitua como uma categoria ampla do trabalho pedagógico que tem por objetivo aproximar o licenciando do cotidiano docente, ou seja, dos dispositivos, dos saberes, da reflexão, enfim, das especificidades que constituem o trabalho do professor na contemporaneidade. Nesse sentido, o Projeto ora apresentado assume a iniciação à docência como um conjunto de ações, a saber:

Aproximação entre Universidade e Educação Básica com inserção dos licenciandos no cotidiano escolar das escolas parceiras, assim como interação dos supervisores nas atividades realizadas na Universidade;- Acompanhamento e observação mútua e partilhada do trabalho

pedagógico realizado na Universidade e nas escolas participantes do PIBID. Desenvolvimento de atividades individuais e partilhadas com os professores da Educação Básica e da UNEB, planejadas a partir de observações e investigações diagnósticas do cotidiano escolar;- Organização de atividades/eventos/ salas temáticas e de leitura, minicursos, oficinas, palestras -a partir dos interesses e necessidades da comunidade escolar;- Utilização de recursos tecnológicos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), potencializando a utilização das TICs;- Organização de Laboratórios coletivos do fazer pedagógico;- Encontros de estudo e discussão com estudantes, supervisores e coordenadores;- Leitura e discussão de referenciais teóricos educacionais ligados às áreas dos subprojetos;- Desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas e de dispositivos educacionais que visem incrementar/potencializar a realização do trabalho pedagógico das escolas parceiras;- Participação nas atividades escolares em ações diversas como encontros de planejamento, conselho escolar, entre outros;- Organização de Fóruns nas Escolas Públicas ligadas ao Projeto e nas dependências da UNEB;- Elaboração e confecção de material didático e de apoio pedagógico para os estudantes e monitores;- Leitura de artigos e outros textos para facilitar o estudo e análise crítica dos temas propostos;-- Produção de material de registro contendo as produções dos estudantes e dos professores realizadas ao longo do projeto, para serem disponibilizados aos professores das escolas públicas;- Elaboração de Relatórios periódicos por todos os bolsistas a fim de refletir sobre as ações no PIBID UNEB e propor estratégias de intervenção nas escolas parceiras;- Divulgação das ações do Projeto Institucional e dos subprojetos no site do PIBID UNEB /www.uneb.br/pibid. (UNEB, 2013, p.5)

Aqui é possível observar a incidência de expressões como: inserção dos licenciandos na escola, participação dos supervisores na UNEB, num movimento de observação mútua e partilhada entre esses sujeitos e espaços de formação. No dizer de (André,2016) uma formação ancorada nessa base caminha para um novo processo de desenvolvimento profissional, pois associa conceitos como: *troca de experiência entre iguais e autonomia na colegialidade*.

Para mim é talvez a materialização do espaço híbrido de formação, da terceira via. Ou dito de outro modo é o terceiro espaço (Zeichner,2010), ao propor a criação de culturas colaborativas entre as instituições e, nesse movimento, à docência ir sendo construída. Digo ainda que esse processo não é a mera fusão entre a formação e a atuação, mas uma terceira forma: nasce a partir delas, mas a elas não se limitam.

### 3.2 PESQUISAS SOBRE O PIBID

A pretensão aqui é apresentar as principais pesquisas realizadas sobre a iniciação à docência no contexto do PIBID. Considero que a discussão do campo da iniciação à docência é algo relativamente novo no Brasil. Temos trabalhos sobre a educação como iniciação (Peters, 1979), a didática como iniciação (Catani, 2005), mas a construção do campo iniciação à docência é algo ainda por se fazer. Dessa forma, fazer esse levantamento pode se constituir como um importante passo para indicar quais perspectivas vêm tomando essa discussão, o que, conforme assinala Messina (1998, p. 01), “um estado da arte é um mapa que nos possibilita continuar caminhando”.

O livro *A monitoria de ensino como espaço de iniciação à docência* (Santos e Lins, 2007) talvez ensaie a ideia de pensar a iniciação no campo da formação e não a confunda com início de exercício profissional. Nele, diferentes autores discutem a monitoria de ensino como um processo que qualifica a formação acadêmica dos licenciandos. Embora traga a iniciação à docência para o campo da formação inicial, as reflexões nesta obra focam na iniciação à docência no Ensino Superior e não na Educação Básica.

A realização desse balanço favorece a organização e a análise de um campo. No entanto, conforme nos dizem Soares e Maciel (2000), esse tipo de trabalho não se restringe a identificar a produção de um campo, mas sim analisá-la e categorizá-la, revelando assim os seus múltiplos enfoques e perspectivas.

Nos últimos anos, temos assistido a um grande número de publicações, congressos, seminários, dissertações e teses sobre a formação de professores sob os mais variados aspectos dessa formação. Esse aumento gera perguntas como: quais os temas mais pesquisados, mais recorrentes? Quais os enfoques metodológicos adotados?

Portanto, pesquisas que fazem o estado da arte ou do conhecimento de uma determinada área são de grande relevância para apontar novos direcionamentos no processo de construção e circulação do conhecimento.

Segundo Romanowski e Ens (2006), a sistematização de dados que abrange toda uma área do conhecimento, a partir de vários formatos de produção desses dados, como teses, dissertações, congressos e estudos sobre publicações em periódicos é denominada de pesquisa de estado da arte.

Já, se o estudo abordar apenas um setor de publicação desse tema/área, esse estudo vem sendo denominado de estado do conhecimento.

Nesse sentido, a opção aqui é fazer um estudo do tipo estado da arte, posto que, no Brasil, as pesquisas sobre iniciação à docência encontra-se num estágio embrionário, sendo ainda tímidas. Portanto, foi feito um estudo em diferentes formatos de produção sobre o tema. Foram lidos trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, artigos que discutiam de algum modo a iniciação à docência.

Os termos de busca utilizados foram: 1-Iniciação à docência, 2-PIBID. Digitei esses termos no ícone de busca do site do periódico ou no site a ele anexado. Com essa metodologia foram encontrados 151 artigos. De posse desse material, li os resumos e, se o artigo explicitasse que o estudo tinha relação com a iniciação à docência e/ou ao PIBID, ele era arquivado para posterior leitura e análise do texto em sua íntegra. No site [www.ibct.org.](http://www.ibct.org.), foram encontrados 61(sessenta e um) trabalhos a partir do termo iniciação à docência.

A quantidade de trabalhos encontrada no mesmo site com o termo PIBID foi 43 (quarenta e três trabalhos).

### 3.3 OS TRABALHOS QUE MAIS CHAMARAM A ATENÇÃO

Um dos trabalhos que mais me chamou a atenção foi o artigo de Felício (2014) pela sua aproximação com a pesquisa aqui apresentada. Visando analisar a percepção dos licenciandos envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade Federal

de Alfenas-UNIFAL-MG, a autora realizou uma análise qualitativa dos significados do PIBID, construídos pelos bolsistas de iniciação à docência no triênio 2010 – 2014, a partir dos estudos de suas narrativas. No referido trabalho, O PIBID é considerado como um “terceiro espaço” de formação de professores, a partir do conceito de terceiro espaço desenvolvido por ZEICHNER (2010). Na pesquisa ora apresentada o meu argumento é que o PIBID se constitui como uma fonte pré-profissional da aprendizagem da docência, bem como um “terceiro espaço” de formação, conforme analisado nos próximos capítulos dessa tese.

A pesquisa de doutorado desenvolvida por Largo (2013), por meio de depoimento dos bolsistas de iniciação à docência de um curso de Matemática de uma IES visou compreender que relações estes estabelecem entre ensinar e aprender, como processos interligados para constituição da aprendizagem da docência. Por meio da realização de entrevistas ao longo de dois anos de implantação do Programa no referido curso, a autora apresenta alguns dos resultados obtidos: a decisão em se manter na profissão docente por ter participado do PIBID, a valorização dos saberes da experiência que os supervisores trazem em sua participação nas ações do subprojeto e, ainda, a compreensão do Programa como espaço de formação inicial e continuada, tanto para os que vão atuar na docência, quanto para aqueles que já atuam.

Souza (2011), em seu trabalho de mestrado, analisou as políticas educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e mais especificamente o PIBID do curso de Licenciatura em Química. Sob a ótica dos licenciandos, a pesquisadora buscou analisar como a prática pedagógica interdisciplinar vinha sendo desenvolvida no programa.

O trabalho de mestrado de Bedin (2012) procurou compreender como o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia influencia na formação dos professores de Química. Partindo de uma pesquisa de campo realizada nas escolas parceiras do subprojeto de Química, o autor observou que a parceria entre as escolas públicas e a universidade foi potencializada através da experiência do PIBID, possibilitando, assim, estreitamentos e negociações ininterruptos, fazendo emergir saberes para a formação de professores.



A tese de Carvalho (2013), em seu trabalho de doutorado, centrou a sua atenção nos professores supervisores do subprojeto de Física da UEL. Em seu trabalho, a contribuição está em analisar um dos objetivos do programa - a atuação dos supervisores como co-formadores dos licenciandos na Escola Básica. Partindo da observação do trabalho desses supervisores e de entrevistas realizadas com os mesmos, o autor apresentou, em seu estudo, o que denominou de “modelo de ampulheta para a supervisão”, o qual sugere que deve existir um movimento permanente de interação entre supervisor e licenciando, a fim de possibilitar o compartilhamento das experiências da formação.

A tese de doutorado de Deimling (2014) analisa a contribuição e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) para os bolsistas de iniciação à docência, para os supervisores, e para os coordenadores institucionais, de gestão e de área do Programa. No referido trabalho, a pesquisadora ouviu, através de entrevistas semiestruturadas, esses diferentes sujeitos participantes de quatro (04) subprojetos dos diferentes *campi* da Universidade.

Na Bahia, dois trabalhos me chamaram a atenção: A dissertação de mestrado de Santana (2015) intitulada o PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do Programa, e a dissertação de Alves (2014) denominada Iniciação à docência: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do PIBID. Na primeira dissertação, a autora, através de um estudo qualitativo, analisou de que modo os bolsistas de iniciação à docência, egressos do PIBID na UFRB se inseriram na docência da Educação Básica. Já a segunda se constituiu como uma pesquisa de abordagem (auto) biográfica, objetivando compreender o Estágio Supervisionado e o PIBID como os espaços-tempos das experiências formativas da docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Campus XI- Barreiras -UNEB.

Durante a construção do estado da arte, pude perceber quais universidades vêm se dedicando a estudar o PIBID e/ou a iniciação à docência. Nesse sentido, a Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR vem despontando com um número expressivo de pesquisas. Dentre 41 instituições identificadas, esta universidade detém o maior número de publicações (11trabalhos) enquanto as demais contam, a maioria, com uma ou duas produções.

### 3.4 O DESENVOLVIMENTO DO PIBID – INVENTÁRIO TEXTUAL

Na tentativa de tomar a aprendizagem como categoria central da presente pesquisa, apresento a seguir um breve inventário textual do PIBID. O objetivo desse inventário será o de identificar a evolução e constituição do Programa no contexto nacional, bem como em sua implantação na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mostrando como, de certo modo, o próprio Programa foi aprendendo com sua implantação, com a sua experiência, com o seu fazer cotidiano. Para tanto, faço uma breve análise textual de documentos como: editais, portarias, decretos e do Regulamento Geral do Programa.

O primeiro edital MEC/CAPES/FNDE (2007, traz como um dos objetivos iniciais do PIBID “incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio”.

Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) promover a melhoria da qualidade da educação básica; d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (EDITAL MEC/CAPES/FNDE, 2007, p.1-2).

Além disso, o referido edital deixava claro a prioridade em aprovar Projetos Institucionais que estivessem voltados para as seguintes áreas do conhecimento, nessa ordem:

a) para o ensino médio:i) licenciatura em física;ii) licenciatura em química;iii) licenciatura em matemática; e iv) licenciatura em biologia;b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:i) licenciatura em ciências; eii) licenciatura em matemática;c) de forma complementar:i) licenciatura em letras (língua portuguesa);ii) licenciatura em educação musical e artística; e iii) demais licenciaturas. (EDITAL MEC/CAPES/FNDE, 2007, p.7)

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (Relatório Final de Gestão 2009-2011/DEB/Capes, p.29).

Podemos perceber que a prioridade acima é mantida na filosofia do Programa especificamente no segundo e terceiro editais, lançados, respectivamente, em 2009 e em 2010.

O Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010 – que institucionaliza o PIBID - mantém essa ideia quando diz “a CAPES definirá as áreas do conhecimento e níveis de ensino que serão abrangidos pelo PIBID, a partir de necessidades educacionais detectadas, observado o Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009”. Porém, há no seu texto, sobretudo na redação dos objetivos do Programa, uma inclinação mais voltada para a formação dos licenciandos (grifos meus), quando diz em seu artigo 3º:

**I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promover a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-**

**aprendizagem;** V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas (BRASIL, DECRETO Nº 7.219, de 24 de junho de 2010).

No entanto, o edital de 2009 avança quando descreve, pela primeira vez, as atividades que tem o estatuto de iniciação à docência, como sendo aquelas que inserem os bolsistas em ações que “envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente no projeto político-pedagógico da escola, incluindo períodos de planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas de HTPC "Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo". A Portaria 260/2010, que trata das normas gerais do Programa, corrobora com esta descrição ao manter praticamente o mesmo texto ao falar das ações de inserção dos bolsistas nas escolas e nas IES.

O edital de 2009 avança também na medida em que ensaia caracterizar o papel dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, nas ações dos subprojetos das IES, já que no edital de 2007 havia uma inclinação no texto que adjetivava o bolsista como estagiário. Talvez por esta razão, haja ainda hoje uma grande discussão sobre a equivalência entre as atividades desenvolvidas no PIBID àquelas realizadas nos estágios curriculares das licenciaturas. Apoiada em Dantas (2013), afirmo que esta não é a minha posição.

É importante destacar que o PIBID não substitui o estágio, o aluno bolsista do PIBID não tem a função profissional da regência (como o estagiário), ou seja, ele não assume a sala de aula, a função pedagógica como o profissional docente responsável pelas ações que ocorrem naquele ambiente, e sim como um licenciando em processo de iniciação à docência, supervisionado pelo supervisor e coordenadores do programa. (DANTAS, 2013, p.155)

Os editais de 2010, 2011 e 2012 praticamente têm a mesma redação. A novidade se dá a partir do edital de 2011, com a incorporação de mais um beneficiário do Programa: o coordenador de gestão de processos educacionais. Em todos os editais anteriores, os participantes do Programa são assim denominados como: os estudantes das licenciaturas, na condição de bolsistas de iniciação à docência, os professores das IES na condição de coordenadores institucionais ou coordenadores de área e os professores da escola básica, na condição de bolsistas de supervisão.

A mesma relação de beneficiários/participantes do Programa é mantida no texto do decreto que institucionaliza o PIBID. Vejamos:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID; II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade; III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades; IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (BRASIL, DECRETO Nº 7.219, de 24 de junho de 2010).

Vale lembrar que a incorporação de mais um beneficiário/componente do Programa não veio acrescida da descrição de suas atribuições. Há no edital de 2011 uma total omissão quanto ao papel a ser desempenhado pela figura do coordenador de gestão dos processos educacionais.

Somente com a criação da Portaria nº 096/2013, que revoga a de nº 260/210 e institui o Regulamento Geral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é que esta omissão é desfeita e outras ficam mais evidentes.

Vale ressaltar que, no referido documento, os objetivos do programa são praticamente os mesmos daqueles contidos no edital de 2009 e no decreto que o institucionaliza e, ao acrescentar um último objetivo, reafirma-se mais enfaticamente o sentido do Programa para a formação dos licenciandos. Vejamos:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promover a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas; e **VII- contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão dos instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente** (BRASIL, PORTARIA Nº 096, de 18 de julho de 2013). (grifo meu)

Fica também evidente no Regulamento do Programa que a sua finalidade maior é “fomentar a iniciação à docência” no contexto da formação inicial. Um passeio nos documentos que vêm normatizando o programa evidencia um deslocamento interessante: A finalidade do programa sai do lugar de fomentar a formação inicial e continuada, para o lugar do fomento da iniciação à docência. Os primeiros editais traziam como finalidade do programa o fomento à formação inicial e continuada. Os últimos, o fomento apenas à formação inicial e, por fim, o Regulamento Geral do Programa assume, pela primeira vez, a iniciação à docência como finalidade mestra.

Tal deslocamento parece-me sensato na medida em que cabe às IES pensar na estrutura e funcionamento dos seus cursos de formação inicial, agregando iniciativas que qualifiquem suas atividades acadêmicas e curriculares - como pode ser o caso do PIBID - e não delegar ao Programa esta função.

É também nesse documento, especificamente em seu art.º 6º, que há uma descrição mais detalhada daquilo que está sendo chamado de atividades de iniciação à docência: Vejamos:

O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como

salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino - aprendizagem;III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;V – análise do processo de ensino - aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático – pedagógicos;VII – cotejamento da análise de casos didático - pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;VIII – desenvolvimento, testagem, execução avaliação de estratégias didático - pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;XI—desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares. (BRASIL, PORTARIA Nº 096, de 18 de julho de 2013).

Podemos considerar que a descrição das possíveis dimensões e características que englobam o conceito de iniciação à docência representa uma tentativa de instigar as IES a perseguirem a docência como ponto de partida e de chegada, na elaboração dos seus projetos institucionais.

Embora reconhecendo esse avanço, não poderia deixar de registrar outras omissões que fragilizam os documentos que normatizam o PIBID. Há de se estranhar a omissão em reconhecer/assumir os sistemas de ensino com suas respectivas escolas municipais ou estaduais como uma das instituições envolvidas. Em seu art.20, o Regulamento Geral do Programa aponta como instituições envolvidas no mesmo, apenas duas: a Capes e as IES, seguido de artigos que descrevem as atribuições de cada uma.

Ao retomarmos a finalidade maior do PIBID que é a de fomentar a iniciação à docência, numa lógica indutora para incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica,

considero a ausência dos sistemas de ensino com as suas escolas como uma grande lacuna no processo de integração entre a formação e a atuação do futuro profissional docente.

A integração entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino e suas escolas é fundamental nos processos de formação, pois permite integrar a formação inicial ao ambiente escolar e à formação continuada permanente de todos os professores. Mas não basta a implementação de bons programas nacionais sob a responsabilidade da União. “O regime de colaboração requer o apoio das secretarias estaduais e municipais aos seus professores em processo de qualificação”. (SCHEIBE, 2013, p.16)

Além disso, a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da República, alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62 §4 e §5 o seguinte texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

É nesse sentido que a pesquisa relatada nessa tese busca contribuir para o debate em torno da aprendizagem da docência, ao tomar as vivências de iniciação à docência, como parte desse processo no contexto da formação docente.



#### 4 SOBRE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, NOMADISMOS E SUAS RELAÇÕES COM O PIBID

A literatura pedagógica vem apontando que o desenvolvimento profissional docente (CONTRERAS, 2002; TARDIF e LESSARD 2009, TARDIF, 2004; NÓVOA, 2001) 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 licenciados durante o seu processo de formação inicial. Para Patto (2004), “os licenciandos precisam de conhecimento que implique a atitude filosófica e a problematização da realidade numa perspectiva histórica”. Dito de outro modo, não basta o contato dos licenciados com o cotidiano escolar, faz-se necessário o domínio do conhecimento educacional, advindo de pesquisas e estudos de autores clássicos e contemporâneos e suas decorrentes análises e interpretações.

Pereira, citando Soares, diz que:

[...] essa nova cultura deve favorecer a formação do professor investigador a qual resulta das vivências do licenciando, durante a sua trajetória na universidade, da pesquisa como processo, o que faz com que o futuro professor não só aprenda, mas também apreenda o processo de investigação e, o mais importante, incorpore a postura de investigador em seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula. (SOARES, 1987 apud PEREIRA, 2000, p. 57).

Como parte dessa nova cultura institucional das licenciaturas é imprescindível pensar nos processos de aprendizagem docente, nos indagando como nos tornamos professores e quais lugares/espços colaboram para esse processo. Quais sujeitos se constituem como mediadores dessa aprendizagem?

Para Dantas:

[...] é importante que nas atuais pesquisas ocorra uma articulação entre as representações, concepções, saberes e práticas dos professores com o contexto e circunstâncias em que foram produzidos, conseguindo, assim,

pelo menos em parte, propor medidas para promover a aprendizagem da docência. (DANTAS, 2013, p.56).

Segundo a antropologia, o nomadismo consiste em um modo de vida original do homem. A fim de buscar melhores condições de vida, a população ou a comunidade mantém-se 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. O nomadismo é um estilo de vida provocado muitas vezes pelo deslocamento dos rebanhos que, ao irem à busca de pastagens naturais mais abundantes, acabam provocando também o deslocamento dos 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 como forma de vida. Esses dois elementos possibilitaram o enraizamento do ser humano num determinado lugar. Enquanto no mundo Antigo o nomadismo se dava em função do homem ir à busca de melhores condições de vida, sobretudo no plano econômico da sua sobrevivência, deslocar-se constantemente 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 esta metáfora, ele se contrapõe a 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 e 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 para 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:

[...] ainda que os pontos determinem trajetos, eles estão estritamente subordinados aos trajetos que eles determinam. [...] Se ‘a vida do nômade é *intemezzo* 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 (DELEUZE e GUATTARI, 1997 p.50-51).

Parece-me que as vivências de iniciação à docência possibilitadas pelo PIBID/ CAPES potencializam a compreensão do desenvolvimento profissional docente como um processo nômade, sobretudo se considerarmos que os bolsistas do PIBID, assim como são chamados os alunos e professores vinculados ao Programa, encontram-se, sob o ponto de vista do seu desenvolvimento profissional, em diferentes fases. 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-nos, dessa forma, que essa variação favorece aquilo que Nóvoa (1997) e Imbernón (2009) denominam de desenvolvimento profissional docente ou *continnum* da formação, termo mais abrangente que formação inicial e continuada, pois sugere a ideia de continuidade, rompendo assim o caráter de terminalidade de cada uma dessas etapas da formação.

Além disso, a aproximação do licenciando à condição de futuro professor, favorece a aprendizagem da docência, nessa perspectiva nômade. Uma aproximação à profissão que se dá em contextos partilhados por no mínimo dois professores mais experientes - um professor da escola e um professor da universidade. Uma aproximação que nasce a partir de um subprojeto do grupo e, em torno das demandas desse subprojeto, os diferentes sujeitos do PIBID - bolsista de iniciação à docência, bolsista de supervisão e coordenador 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 acorda-se professor. Mais uma vez, posso afirmar que a ideia de um projeto institucional de iniciação à docência, que reúne a participação de professores e licenciandos em diferentes tempos de formação, amplia o debate de como a “pertença docente” vai se constituindo ao longo da itinerância dos licenciandos, em seus cursos de formação inicial e de como a construção desse pertencimento se resvala no processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, 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 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 4 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.** (Entrevista com Margarida, História, Caetité) (*grifo meu*)

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 exercício da docência. Metaforicamente, Tardif (2006) nos diz que:

[...] como as diferentes ferramentas de um artesão, os saberes profissionais fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar delas no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é pragmática. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação (TARDIF 2006, p. 264).

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, do *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 meu.

Atuar na escola, iniciando a sua docência como licenciando, assumindo papéis e atribuições docentes sem serem ainda professores coloca os licenciandos num lugar de possibilidades, de um processo de experimentação maior que na condição de docentes propriamente dita. Ao exercer a profissão docente, o professor torna-se membro de uma comunidade escolar e o movimento de experimentação dessa atividade docente ocupa um espaço secundário. Ele agora é o professor daquela escola, daquelas turmas e é um profissional habilitado para exercer competentemente a sua função. Nesse sentido, posso afirmar que a condição que o sujeito chega no lugar, influencia a forma como ele age nesse lugar. Os bolsistas de iniciação à docência, dessa forma, ao chegarem à escola como aprendentes da profissão docente, encontram-se numa condição pré-profissional, cumprem papéis e atribuições da função docente sim, mas não são ainda professores.

Tal condição faz com que a identidade docente desses 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** (*grifo meu*), que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais. (DUBAR, 2005 p.156)

Dubar 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 ao licenciando vivenciar a transição entre o "ofício de aluno" (PERRENOUD, 2000), que ainda desempenha na universidade, e o ofício docente, no qual pretende ingressar. Dizendo de outra forma, mas na mesma direção, Sá (2010, p. 47) afirma que:

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 *metier* da condição do professor num contexto mais amplo. Mais especificamente, abordar a iniciação à docência como uma etapa fundamental do ciclo de vida dos professores e não apenas como “uma etapa profissional do ciclo de vida dos professores” (DANTAS, 2013), poderá alargar nossa compreensão sobre as etapas e fases que constituem o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Parece-me que este formato favorece aquilo que Mizukami (2010), ancorada nas ideias de Wasser & Bressler (1996), chama de grupo, como ferramenta interpretativa ao considerar a interpretação como um ato colaborativo, utilizando ainda o conceito de zona interpretativa como sendo “[...] 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” (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 a 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 na produção de ideias, nos modos de agir e nas práticas, tanto da escola quanto dos profissionais que lá trabalham.

Nesse sentido, trazer a iniciação à docência para o campo da formação ajuda diminuir a cultura do isolamento, algo que tem sido muito comum aos estudantes das licenciaturas e aos professores da Escola Básica. No geral, estes fundamentam o seu trabalho pedagógico numa organização bastante isolada, pouco partilhando esse fazer com os seus pares. Para Marcelo Garcia (2010):

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. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 16)

Dessa forma, podemos dizer que o formato do programa favorece a diminuição dessa cultura individualizada, uma vez que os Projetos Institucionais são elaborados levando-se em consideração as necessidades formativas dos diferentes sujeitos e espaços da formação. Ou seja, as demandas escolares e acadêmicas dos sujeitos das escolas e das IES se configuraram como ponto de partida para a proposição do Projeto Institucional junto à CAPES e dos respectivos subprojetos que o compõem.

No dizer de Nóvoa (2001, p.03):

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.** (Grifo meu)



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, desenvolvimento profissional docente é concebido como algo relacional e, como o próprio nome acena, é processo desenvolvimental.

O desenvolvimento profissional docente tem sido estudado de forma recorrente nas pesquisas sobre formação de professores - (NOVOA, 1992,1997,2003,2010; HUBERMAN,1992; MONTEIRO,2007,2008; (MARCELO GARCIA,1999,2009) - no sentido de que a 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, 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 se constituem como 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 ações de iniciação à docência promovidas pelas IES, como os estágios, 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: a importância do outro para a compreensão de si, ou seja, a partilha e o diálogo com os colegas, como contributo à 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. Um contexto que não separa formação inicial e continuada, mas distingue as necessidades formativas destas, no sentido de diminuir os riscos de perder 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, institua a cultura da partilha e da cooperação em substituição à cultura do isolamento, devendo ter, em sua constituição, ações que possam responder as demandas das diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente, pois, como nos diz Candau:

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. (CANDAU, 1996, p.143)

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 à docência 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 aos licenciandos, como uma atividade profissional dos professores mais experientes, como parte do seu trabalho docente.

Assim, assistimos a um processo de ampliação do campo da docência, para além do já previsto na LDB 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares. Ainda nesse sentido, conforme diz Terrazzan (2003), vale ressaltar a necessidade de se conceituar de forma mais clara e consensual os novos papéis que se atribuem ao professor da Educação Básica, entre eles o de atuar na escola como um “tutor” dos licenciandos, os quais serão seus futuros pares. Para este autor, esta discussão é urgente e deverá envolver tanto as IES, como as escolas, principalmente na reorganização da carga horária desses professores. Nesse sentido, ao se encarregarem de acompanhar os licenciandos ou professores iniciantes na profissão, os professores mais experientes precisam ter asseguradas algumas condições básicas para realizar esse acompanhamento, como: espaço institucionalizado de estudo e grupo de apoio para cumprir essa tão importante tarefa de iniciar as novas gerações docentes.

Nesse sentido, as vivências de iniciação à docência desenvolvidas no âmbito do PIBID/CAPES estão alargando a compreensão da profissão docente a partir de uma (re) definição de papéis e atribuições assumidos pelos professores mais experientes. A docência se alarga no sentido de que cabe aos professores experientes, já iniciados na sua carreira profissional, serem os mediadores para o processo de iniciação dos licenciandos nas atividades da escola. Nesse sentido, observa-se o potencial formativo dessa formação e a responsabilidade que os professores mais experientes assumem na iniciação de novas gerações docentes.

Conforme Marcelo Garcia (2010), o conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo

contexto social em que se desenvolvem. Não existe, portanto, uma única definição de profissão por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seu uso. Portanto, de um lugar que lidava somente com alunos da escola básica, os professores mais experientes passam a receber licenciandos em sua classe e, assim, se deparam com um futuro colega de profissão. (BENITES, SARTI, SOUZA NETO, 2015).

Assumir essa ação - de acompanhar/supervisionar a atuação do licenciando - se diferencia do trabalho que ele 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 tomada de decisão por parte do profissional. Desse modo, o professor supervisor é um professor que acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor, por meio de procedimentos sistemáticos. (RIBEIRO, 2000)

Esse novo papel docente, essa 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 profissionalmente. A fala abaixo é bastante ilustrativa nesse sentido. Vejamos:

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 e 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 dupla 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 foquem desamparados como eu fiquei quando comecei ( Grupo focal, professora supervisora de um subprojeto de um campus lócus da investigação)

#### 4.1 IDENTIFICAÇÃO PROGRESSIVA DO LICENCIANDO COM A PROFISSÃO DOCENTE

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 o seu desenvolvimento. É dentro dessa compreensão, apresento as narrativas abaixo, dos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de evidenciar o movimento que os licenciandos fizeram entre o seu curso e a sua participação no PIBID, numa tentativa de revelar como as vivências de iniciação à docência desenvolvidas neste programa repercutiram na formação inicial deles.

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. (Relatório de Evandro, Química, Salvador).

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 do Programa anunciado nos documentos que o normatizam - a qualificação do percurso acadêmico do estudante da licenciatura -, essa percepção nos chama a atenção e encontra ressonância na presente pesquisa, uma vez que a mesma tem por objetivo compreender as repercussões das vivências de iniciação à docência, desenvolvidas no PIBID/CAPES no processo de formação inicial docente. Ou seja,

aqui nos parece que a contribuição do Programa, para os bolsistas de iniciação à docência, estudantes das licenciaturas, vai além daqueles previstos em seus objetivos.

Esse dado merece ser melhor investigado, pois leva-nos a pensar nos “contextos de trabalho como credenciais de formação, pelo reconhecimento de seus valores formativos”. (SILVA JUNIOR, 2010, p.6). Nesse sentido, a relação que o bolsista de iniciação à docência estabelece com a escola, num movimento de ocupação paulatina e aproximada com o contexto do seu futuro lócus de trabalho, se constitui como um credencial de formação, pois nesse movimento ele elabora formas de agir que acionam todo um repertório que é “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 para o estudante- que vai à escola - ainda aprendiz da profissão de professor.

Os trabalhos dedicados à socialização pré-profissional dos professores remontam aos anos 1980 e defendem a ideia de que a prática profissional dos professores põe em jogo saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino. (Carter e Doyle (1996; Raymond et al. 1993; Raymond 1998a e 1998b) 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”**. (grifo meu)

Como já afirmado, em pesquisa anterior, (BARBOSA, 2007) discutir que vários espaços sociais concorrem para a aprendizagem dos professores. Nessa direção, a aprendizagem dos professores deve ser entendida como manifestação do processo de conhecimento que se constrói e se reconstrói nos espaços da ação humana. Esses espaços, além dos convencionalmente eleitos para serem os espaços de aprendizagem, como escolas e universidades, estendem-se a outros como os espaços pré-profissionais e intraprofissionais. Nestes espaços, o que se aprende tem relação com o local, com a integração entre as pessoas, com o momento e as circunstâncias. São, ainda, nas palavras de Fagundes (2003), espaços de inter-relacionamento distintos que produzirão também aprendizagens distintas.

Burnham e Fagundes (2005) sinalizam para a compreensão do termo espaços multirreferenciais de aprendizagem como sendo aqueles espaços que articulam intencionalmente processos de aprendizagem (produção imaterial de subjetividades e de conhecimento) e de trabalho (produção material de bens e serviços). Esses espaços não se limitam de forma alguma às escolas, nem aos lugares convencionalmente destinados aos processos de ensino-aprendizagem como universidades, faculdades etc.

Aqui a discussão é feita a partir da compreensão de que a aprendizagem docente advém de diversos lugares e de maneiras variadas, sendo, portanto, um processo dialético e evolutivo. É o entendimento de que a aprendizagem docente é um movimento que extrapola os limites das instituições convencionalmente vistas como espaço de formação de professores, logo, espaço de aprendizagem. A aprendizagem docente acontece numa rede de sociabilidade, materializada em diferentes espaços públicos e privados: família, amigos, vizinhos, passagem por instituições formadoras, dentre outros. Não se aprende, deste modo, de uma única forma e em um só lugar, nem tampouco o que se aprende num lugar serve somente para aquele lugar.

Para Catani (1997):

[...] as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar profissional. (CATANI, 1997, p. 34)

Em sua prática docente os professores mobilizam todo um repertório de gestos, atitudes, linguagens, enfim, saberes que foram construídos ao longo de suas vidas em espaços que antecederam a sua passagem pelas instituições formadoras. A forma como o professor aprende está longe de ser uma produção exclusivamente sua e oriunda apenas da sua passagem nos espaços formais de aprendizagem. Essa aprendizagem da docência é constantemente atravessada por uma forma exterior ao ofício de ensinar. Ela advém de lugares sociais anteriores à sua carreira profissional propriamente dita. Nesta atitude, de uma aprendizagem nômade, muito da forma como o professor aprende, manifesta pista desse processo ocorrido na família do professor,

na sua passagem pelas primeiras escolas na condição de aluno, pelas suas representações de cultura. É o que Tardif (2002) chama de fontes pré-profissionais que são a experiência familiar e escolar dos professores.

As aprendizagens advindas dos espaços multirreferenciais de aprendizagem acabam por compor parte do repertório que o professor utiliza para realizar a sua ação docente. Percebe-se, dessa forma, que, no exercício do seu trabalho, no seu fazer docente, há a presença de um repertório variado de conhecimentos, atitude proveniente de várias fontes, inclusive de naturezas diversas. Os trabalhos de Tardif (2002) procuram associar a natureza e a diversidade desse repertório às suas fontes de origem, buscando captar o pluralismo e a multidimensionalidade dos espaços e de fontes dos saberes que compõem esse repertório. Estes trabalhos ainda sinalizam para a relação que há entre as aprendizagens construídas nestes espaços e os modos e formas pelos quais os professores os incorporam em sua docência. Os saberes pessoais, os saberes da sua formação escolar anterior, da sua formação profissional para o magistério e da sua própria experiência na profissão, tanto na escola quanto na sala de aula, são incorporados ao trabalho pedagógico que realizam a partir das necessidades que essa ação demanda cotidianamente.

Tanto Vygotsky (1991) quanto Wallon (1989) afirmam que o ser humano é organicamente social. Cada sujeito humano se torna o que é, constitui sua identidade e seu conhecimento, nos relacionamentos sociais. Somos sujeitos a partir do outro, pela mediação do outro que se coloca no meio, entre nós e o mundo, para organizar a nossa relação com ele.

Corroborando com esse sentido, Câmara e Passeggi (2006) trazem uma contribuição, ao tratarem da influência que familiares, amigos, professores-formadores e instituição formadora têm sobre os professores, sinalizando que esse “outro” favorece a (re) construção de saberes pedagógicos durante o processo de formação permanente. Na visão das autoras, a presença do outro é sempre feita em dois tempos: passado e presente. O outro do passado refere-se à família e outras pessoas que cercaram a infância do professor e que influenciaram diretamente na aquisição e desenvolvimento de princípios e condutas pessoais, que eles trazem como referências para a sua ação docente, para a sua prática profissional.



A referência desse outro se encontra muito presente nos momentos de dificuldade, de tristeza, como também de alegria. O outro do presente refere-se ao contexto de pessoas que influenciam na formação acadêmico-profissional do professor, sejam eles professores-formadores, diretores das escolas nas quais lecionam, ou seja, aqueles que auxiliam os professores nas suas experiências docentes. Os licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, revelam aprender muito com os seus professores nos espaços institucionalizados de ensino, ou seja, na IES e na escola básica, sobretudo pela força da palavra e exemplo daqueles que eles consideram bons professores.

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 professor. 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 “tá” na escola como bolsistas que somos, como passageiros; outra bem diferente é ter esse compromisso sendo já professora efetiva dessa escola. (Entrevista com Izabel, Pedagogia, Teixeira de Freitas)

Nessa direção, Dominicé compreende o universo das relações familiares como contexto de formação, ao dizer que:

[...] as pessoas citadas nas narrativas autobiográficas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. [...] São evocadas na medida em que participam num momento importante do percurso de vida. Pais, professores, ‘mentores’, patrões, colegas, companheiros, amantes, marcam a cronologia da narrativa. (DOMINICÉ, 1988, p. 55-56).

Outro dado muito significativo se refere à participação dos professores em atividades que são experienciadas fora do seu fazer pedagógico. A participação em atividades artísticas e esportivas, como teatro, pintura e esportes, no geral, os colocam em contato com outros adultos e outras linguagens e formas de interpretação da realidade. Esse contato favorece ao professor construir

noções de pertencimento com as pessoas e os espaços que têm para eles papéis significativos, o que acaba por se constituir como “fonte afetiva” para a composição do seu repertório docente.

Percebemos ainda que as aprendizagens construídas pelos professores nesses espaços e com essas pessoas acabam sendo trazidas para a sua ação docente num movimento de transferência. Ao contrário do que muitos pensam, a transferência não é um processo automático de mera reprodução. No dizer de Pozo (2002), ao transferir uma aprendizagem construída num espaço para outro contexto, os professores estão colocando em prática uma das características do que ele chama de boa aprendizagem: a sua função adaptativa.

Para ele, toda aprendizagem implica mudanças, mas essas mudanças não são da mesma intensidade ou duração. No processo de transferência, as mudanças provocadas pelo processo de aprendizagem acontecem em função de uma reorganização do sujeito que aprende e do contexto que é aprendido, num processo evolutivo e irreversível. Como se pode perceber, esta ideia encontra sustentação na teoria dos sistemas complexos de Morin (1980). Portanto, o entendimento do processo de transferência aqui não consiste num mero deslocamento e aplicação justapostos da dinâmica de aprendizagem de um contexto para outro, mas sim da percepção de indícios que ativam unidades de sentido entre o espaço que originou a aprendizagem e o novo contexto que se apresenta.

Nesse sentido, as aprendizagens construídas pelos professores nos vários espaços sociais, como espaços multirreferenciais de aprendizagem, ampliam o repertório de possibilidades de compreensão e atuação da sua prática profissional, levando-nos a entender que os professores constroem seus modos de aprendizagem num processo itinerante e nômade. Isso revela que a participação e a vivência dos professores em outros espaços sociais enriquecem o conhecimento de mundo deste professor, pois o coloca em outra identidade, levando-o a se perceber também em diferentes condições. Uma identidade que vai sendo desenhada pela força das interações que se estabeleceram entre o universo profissional do professor com outros universos socioculturais.

Essa participação, preta de sentidos e significados, traz para o professor elementos que contribuem para a sua ação docente. O confronto, mesmo que indireto, com outras histórias e

experiências é, dessa forma, condição fundamental para a construção, no sujeito, do processo de aprendizagem e, no caso dos professores, concorrem para construção de uma visão mais ampliada e relacional da sua docência.

O papel que outros espaços de aprendizagem desempenham em relação à profissão é diverso. Esses espaços acabam se configurando como “processos parciais de formação,” numa acepção de Dominicé (1999). A vivência e a experiência que advêm desses espaços não impactam as pessoas num sentido linear, são vividos num movimento labiríntico que se constituem contextos de formação e de aprendizagem. Pode ocorrer de algum desses espaços, por suas dinâmicas internas específicas, não terem uma relação aparentemente direta com a ação docente. Mas é preciso atentar para o fato de que os contextos de formação e de aprendizagem se desenvolvem ancorados em interações múltiplas. Para Moita (2000), a profissão de professor é um espaço de vida atravessado por constantes processos de formação e de aprendizagem que, aparentemente, nada têm a ver com o mundo intraprofissional. Dessa forma, faz-se necessário perceber que o percurso da vida do sujeito influencia a sua formação profissional (as escolhas que ele faz, as estratégias que constrói para aprender e desenvolver a sua ação docente), bem como os percursos da formação são partes significativas do percurso de vida do professor.

Os professores também aprendem nos espaços convencionados para serem os espaços de aprendizagem: institutos de educação, universidades, cursos de formação, de atualização pedagógica, da discussão com os seus pares.

Já para SCHALLER (2008), a ideia de lugares aprendentes está associada à capacidade de ação coletiva dos atores e ao processo de historização que estes instituem às suas práticas, e às suas experiências, transformando-os a si mesmos. Dessa forma, todo lugar é de aprendizagem, e esta constante obriga a uma mudança de perspectiva da parte dos atores responsáveis por intervir junto à população.

Minha intenção aqui não é secundarizar o valor da universidade e da escola como espaço legítimo de aprendizagem. Pelo contrário, reconhecemos que há aprendizagens que só se constroem nesses espaços. O argumento é de que as aprendizagens construídas nas escolas de formação de

professores e na Universidade não são suficientes para compor o grupo de modo e formas que os professores utilizam para realizar o seu fazer docente.

O lugar da escola no processo de construção do conhecimento é imprescindível. Como afirma Moreira (2006), a escola é o espaço das relações que crianças e adolescentes travam entre si e com os adultos, sejam eles professores, diretores. As relações nela estabelecidas ensinam muito e têm um potencial muito denso. Apesar desse reconhecimento, há de se considerar que outros espaços vêm crescendo em processos de produção e difusão de conhecimento como: empresas, movimentos sociais, informatização, meios de comunicação. Além disto, outras instituições, como família e igrejas, contribuem para estabelecer relações diferentes com o conhecimento e com a aprendizagem e, por conseguinte, acabam instituindo outras formas de apropriação de saberes.

Na presente pesquisa, a ideia foi ampliar o debate acerca da aprendizagem da docência compreendendo as vivências de iniciação à docência desenvolvidas no PIBID/CAPES, como uma fonte pré-profissional dessa aprendizagem.

Nesse sentido e dizendo de outra forma, o período que antecede as etapas que constituem a carreira docente, ou seja, variadas experiências vivenciadas pelo sujeito, no seu processo de socialização escolar e acadêmica - aqui chamada de socialização pré-profissional - influenciam e compõem os modos e as maneiras deste agir profissionalmente em seu exercício docente.

Desse modo, as experiências que os licenciandos vivenciam nos seus cursos são de fundamental importância para a construção do repertório profissional que ele irá utilizar em sua prática pedagógica. Tal constatação nos convida a refletir criticamente se as IES estão oportunizando aos seus licenciandos experiências que, de fato, possibilitem a construção desse repertório. Nessa direção, a fala abaixo nos ajuda a problematizar a questão, pois:

O PIBID coloca a gente em uma cadeira que permite você 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, a abordagem do professor, como o professor fala aquilo, exemplos que o professor dá, que você nunca tinha pensado. (Entrevista com Evandro, Química, Salvador)

Também nessa direção, a fala a seguir consolida a importância dos contextos de trabalho como credenciais de formação, posto que se constitui 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 nos preparou pra isso. Quando iniciou 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 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, que... Então, foi uma experiência 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 Caetitê)

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 aí adentram, como também, as bases do seu processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a fala de um professor de Estágio que não é coordenador de subprojeto, mas tem no conjunto de seus alunos, bolsistas de iniciação à docência é bastante ilustrativa.

Eu acho que qualifica mais. Eu, como professor de estágio, eu também 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 dá mais noção pra ele profissional lir para a sala de aula. **Eles vão construindo a pertença ao curso, a pertença à licenciatura, a pertença ao ser professor.**(grifo meu) Isso é uma coisa que é bem visível por que eles escrevem mais e melhoram academicamente em tudo também. Publicam mais, escrevem mais. Então você tem que ter uma postura acadêmica.

Ainda para Gatti (2012), a formação na licenciatura, se bem realizada, favorece que a formação em serviço e os processos de educação continuada, de fato, constituam parte profícua do desenvolvimento profissional dos professores e não se transformem em suprimento à precária formação anterior. Nesse sentido, as vivências de iniciação à docência desenvolvidas no âmbito do PIBID/CAPES na UNEB potencializam a trajetória formativa dos licenciandos, pois permitem que estes experimentem variadas possibilidades sobre a ação docente.

#### 4.2 A CO-EXISTÊNCIA ENTRE PIBID E ESTÁGIO: UM ENTRE-LUGAR DA FORMAÇÃO

Durante a realização da pesquisa que resultou nesta tese, apresentaram-se como falas recorrente as comparações entre Estágio e PIBID. Mesmo sendo acenado que o objetivo da pesquisa não era promover uma comparação entre essas duas atividades acadêmicas, nas entrevistas e nos grupos focais realizados tal comparação foi quase unânime, tanto nas falas dos bolsistas de iniciação à docência, sujeitos da pesquisa, como na fala de coordenadores de colegiado de curso e de subprojetos do Programa.

O estágio curricular supervisionado tem sido palco de ampla discussão no campo da formação de professores (GATTI e BARRETO, 2009; PIMENTA e LIMA, 2004; SARTI, 2009) dentre outros, que apresentam importantes reflexões sobre a natureza e importância do estágio nos

currículos de formação de professores, bem como as fragilidades que o mesmo apresenta, propondo a urgente necessidade de enfrentá-las.

A legislação vigente no contexto brasileiro, sobretudo para as licenciaturas, se respalda em vários documentos norteadores como: Parecer CNE/CP n.9/2001, Parecer CNE/CP n.27/2001, Parecer CNE/CP n.28/2001, Resolução CNE/CP n.1/2002 Resolução CNE/CP n.2/2002 e nos Referenciais para a Formação de Professores de 2002. Além disso, ainda no campo da fundamentação, mais recentemente, a lei 11.788/2008 trata do estágio na formação profissional e traz orientações específicas para a realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, definindo atribuições das instituições formadoras e dos espaços que recebem os estagiários, estabelecendo as condições estruturantes para a sua efetiva realização como: definição de carga horária, direito a seguro saúde, etc.

O Regulamento Geral de Estágio na UNEB, Resolução 795/2007 diz em seus Art. 2º, 3º e 4º:

O estágio curricular visa a oferecer ao estudante a oportunidade de:

- I - Vivenciar situações reais de seu campo de trabalho, de modo a ampliar o conhecimento e a formação teórico-prática construídas durante o curso;
- II - Analisar criticamente as condições observadas nos espaços profissionais com base nos conhecimentos adquiridos e propor soluções para os problemas levantados, por meio de projetos de intervenção social;
- III - Desenvolver a capacidade de elaborar, executar e avaliar projetos na área específica de seu estágio.

Art. 3º - A articulação da teoria/prática ocorrerá ao longo da formação dos cursos de graduação, condicionada à articulação dos componentes curriculares, de forma a subsidiar a vivência e consolidação das competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional.

Art. 4º - Os cursos desenvolverão programas que possibilitem a inserção dos discentes de estágio curricular, promovendo a interação entre: ensino, pesquisa e extensão.

Uma das reivindicações mais recorrentes dos professores envolvidos com o estágio na UNEB encontra eco nas denúncias feitas por estudiosos do campo da formação de professores, ao dizerem:

Os estágios mesmo que obrigatórios na formação de professores seguem fragilizados pela falta de planejamento e de clareza com relação aos vínculos a serem estabelecidos entre as instituições de formação inicial e os sistemas escolares, bem como às formas de supervisão e orientação dos estagiários. (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015 p.103)

Nesse sentido, a fala a seguir, ilustra a questão.

Por o estágio acontecer em momentos específicos na formação do aluno, ele não convive com a escola por períodos maiores. Então os alunos que passam no PIBID quando ocorrem problemas na sala de aula ou na escola, eles têm uma desenvoltura melhor para lidar com esses problemas porque já presenciaram isso em outro momento. A duração do PIBID, o tempo que o licenciando fica no Programa é o pulo do gato. A maioria dos alunos do PIBID que participam, quando chegam nos Estágios têm esse jogo de cintura maior do que aqueles que não participam. ( Grupo focal, João, coordenador de subprojeto PIBID de um campus lócus da investigação)

Na organização do Estágio Curricular, três sujeitos da formação estão envolvidos: o licenciando, o professor formador (professor da IES) e o professor regente (professor da escola básica). Na organização do PIBID, embora com denominações diferentes, são esses mesmos, os sujeitos envolvidos. E mais, muitas vezes, eles assumem essa dupla função - de estagiário e bolsista de iniciação à docência, de professor formador e coordenador de área e de professor regente e bolsista de supervisão - por um determinado tempo. Visto de forma aligeirada, a única diferença seria a denominação das funções de cada um nas duas atividades acadêmicas.

No entanto, visto por uma perspectiva mais ampliada, chamo a atenção para a natureza e o tempo de cada uma dessas atividades. O Estágio Curricular é de natureza obrigatória para o processo de integralização curricular de todos licenciandos. Ou seja, ele só tem seus estudos concluídos se realizar o Estágio, obtendo aprovação. A participação do licenciando no PIBID é por adesão voluntária a um subprojeto. A integralização curricular poderá ficar mais qualificada com a sua passagem pelo Programa, mas não é condição para a conclusão do seu curso de licenciatura.

Quanto ao tempo de duração dessas duas atividades acadêmicas, os estágios se concentram em uma ou duas unidades no mesmo ano letivo. No PIBID, as atividades duram o tempo previsto no



Projeto Institucional. Em 2007, quando o Programa foi lançado, o tempo de permanência daqueles três sujeitos era de dois anos. Com o edital de 2013, ainda em vigência, esse tempo é de até quatro anos. Nesse sentido, vejamos o que nos dizem:

Pra mim essa diferença é o tempo dentro da escola, porque enquanto estagiário a gente não tem a oportunidade de conhecer realmente o que é a cultura escolar. O que se passa dentro da escola, Porque no Estágio a gente vem e observa, prepara a aula e assume a sala de aula. Ali acabou o estágio e pronto, a gente não participa nada da dinâmica da escola. Nosso contato é somente com aquela sala de aula específica. E no PIBID não, a gente vai toda a semana, a gente participa da cultura da escola, dialoga não só com nosso professor-supervisor, mas com os outros professores da escola e, assim, o conhecimento eu acho que ele cresce mais; e o estágio não, a gente fica só com um período muito curto, muito curto. (Grupo focal Vera História, Caetité)

Mesmo sendo praticamente as mesmas pessoas envolvidas nas duas atividades acadêmicas, aqui fica evidenciado que a forma como uma dessas propostas se organiza é que traz resultados diferentes. Dito de outra forma, a presença das atividades do PIBID numa escola durante um, dois, ou mais anos letivos, possibilita, ao licenciando, uma vivência mais real do cotidiano escolar. Já as atividades do Estágio, no geral, por se localizarem em uma ou duas unidades letivas de apenas um ano, propicia uma atuação mais episódica destes. Aqui cabe um registro no sentido das duas atividades serem compreendidas como de fundamental importância para a formação do licenciando e da necessidade de serem vistas como atividades que têm naturezas e objetivos diferentes.

Além de ser o tempo curto, normalmente o estágio prático coincide com um TCC. Aí faz uma bagunça na cabeça do aluno que é uma loucura. (Grupo focal, João de Deus, coordenador de Colegiado de curso que tem subprojeto PIBID)

Agora, o estágio tem uma diferença básica, porque no estágio, o estagiário, ele é um agente direto que implica na formação do aluno. No PIBID, nós bolsistas somos agentes indiretos e trabalhamos no processo de colaboração, sem contar que no PIBID ele não tem um perfil único e específico. Nós somos agentes, mas agentes indiretos, e no estágio é agente direto no processo de formação. E o PIBID não tem um perfil fechado, uma

ementa, ele se modifica conforme as necessidades do sujeitos, as necessidades da escola, né? E no processo de cada professor, então, nós estamos desenvolvendo aqui um projeto de patrimônio, que trabalham muito mais com coparticipações, tem um processo maior, nós damos ênfase maior no processo de coparticipação e o que surge como demanda dessas coparticipações a gente aborda porque a realidade também muda, e a gente muda o que tinha planejado, replaneja, porque o PIBID te permite enxergar isso. No estágio não.

Gente, quando chegar no estágio, o que é que eu vou fazer? ". Quando você vai direto pro estágio, você não tem nenhuma carga. Você chega, observa e as observações são poucas, não é uma coisa contínua, não é como o PIBID. O PIBID é constante, eu estou aí há quase dois anos e é uma coisa assim, que a gente vai crescendo a todo o tempo.

[...]E as disciplinas que a gente pega, por exemplo, quando a gente tem estágio, a disciplina é só de estágio. A gente faz aquilo ali e pronto, é como a gente discute, fecha a gavetinha de estágio, aí começa a gavetinha do outro estágio. E no PIBID não, você passa por diversas etapas...

[...]E tem outras disciplinas que vão auxiliando você a construir a sua iniciação à docência. Porque às vezes você está no estágio e vai observar a sala de aula, aí você vai e observa, só que você teve umas disciplinas antes e vai ter umas disciplinas pra frente que podiam contribuir com aquilo. Só que como você está tendo estágio só agora, você nem interliga os textos que você leu, as experiências que você teve, com o estágio e com a sala de aula.

**Com o PIBID não, tudo o que você vai passando na Universidade, você vai interligando ao PIBID".**

"A minha concepção é de que o PIBID não substitui o estágio, muitas vezes, na sala de aula, quando a gente vai fazer as divisões para o estágio um, que é só observação, muita gente fica: "Ah, professor, mas eu já estou no PIBID... Será que eu não posso usar essas aulas? ". Ou então, aquela pessoa que já é professora: "Ah, mas eu já sou professora, será que eu não posso...". Na minha concepção, eu acho que não substitui, porque quando você vai para a co-participação no PIBID, você vai com aquela ideia do PIBID, de construir conhecimento com o aluno, de trazer o conhecimento que você está tendo. Quando você vai para observar, você vai para observar a didática do professor, você vai observar como o aluno aprende. Então, acho que a visão que você tem é diferente, do PIBID e do estágio. Eu acho, que por mais que o PIBID, ele auxilie o tempo todo, e é uma aprendizagem contínua na sala de aula, o estágio vai trazer, para você ver como seria a sua construção enquanto professor, a sua ideia de sala de aula, a sua ideia de observar, de ver o método do professor, de comparar com o seu método, de pegar aquela ideia da formação histórica, de ver como funciona a aprendizagem. Então, eu acho que quando você observa uma aula, por exemplo, com o PIBID, você observa com um olhar, acho

que é a questão do olhar, de como você vê. E quando você observa para o estágio, é outro lugar, você vai produzir um relatório só sobre aquilo. Todas as falas, tudo que o aluno faz, tudo que o professor fala, aquilo ali você vai guardar para o seu relatório. Muitas vezes no PIBID, você escuta, vê como se dá as relações, auxilia em alguma coisa, constrói junto, aí passa e você não produz um conhecimento acerca daquilo. No relatório do estágio, você sabe que as anotações - eu tiro pelas anotações, as anotações que eu fiz - enquanto PIBID, no caderno, são umas, e as minhas anotações enquanto estágio, são outras. Muitas vezes, a do PIBID auxilia, mas ela não vai construir, me ajudar a construir o relatório de estágio, como as minhas observações de estágio vão”. (Entrevista com Vera I, História, Caetité)

“Eu já tinha tido contato com a escola básica, através dos estágios. Mas ele é assim, muito curto. Você não percebe, não tem dimensão ainda do que é a escola nos Estágios, por conta da duração e você não tem assim uma noção mais ampliada do que seja a escola, do que seja esse universo”

“Pra mim o curso de Pedagogia daqui do campus, me possibilitou além dessa formação acadêmica, profissional, eu acho que a formação política que a universidade e o curso me proporcionaram, eu acho que eu não teria tido em nenhum outro espaço. Vai muito além de técnica. Eu acho que perpassa vários outros campos: a política, a questão teórica. Então eu acho que isso é bastante bacana aqui no departamento, além dessa função técnica-teórica, mas a formação política que nos é proporcionada ao longo do curso”. (Entrevista com Izabel, Pedagogia, Teixeira de Freitas)

“Porque o lugar que você assume, é diferente. O lugar do estagiário, que você falou mais cedo, na minha compreensão, é esse lugar já meio que obrigatório, você é, “eu sou um estagiário da universidade”. No PIBID você também é um bolsista da universidade, mas a sua condição ali é de aluno, é de aprendente, parece que nele, no PIBID, a gente **vai se movimentando mais no caminho de sair da condição de aluno e ir para a condição de professor. Você vai se tornando.** Eu olho o meu *lattes* e falo: isso foi por causa do PIBID, isso foi por causa do PIBID, é uma marca muito forte. E essa marca fica pessoalmente também na gente assim... **E é uma coisa subjetiva, quando me perguntarem, a gente não sabe dizer direito o que é. Mas eu sinto, acaba ficando pessoal e profissionalmente.**(Entrevista com Margarida, História, Caetité) (grifo meu)

Eu acho, acho não, tenho certeza que não. Até porque na universidade, o tempo da prática é muito pouco, os Estágios são muito rápidos e geralmente quando a gente vai pro Estágio, a gente conhece a escola, a gente faz esse trabalho de observação e geralmente a gente trabalha o que a escola quer, já tem toda uma burocracia: “ah, você poderia trabalhar isso”, no PIBID, não. No PIBID a gente trabalha em cima do

contexto dos alunos, das dificuldades dos alunos, porém é um trabalho nosso, são projetos nossos, que demandam tempo de observação, estudo, não é um trabalho feito de qualquer jeito, de um mês ou quinze dias, é um trabalho que a gente faz leitura, nesse espaço formativo de reunião geral, a gente discute quais os caminhos, quais as possibilidades de se trabalhar e a partir desse momento, que a gente começa a desenvolver as atividades em sala de aula, é um trabalho coletivo, discussões juntamente com o coordenador geral.( Grupo focal, Sonia Lima, História, Caetité)

Um dos objetivos do PIBID, inclusive no próprio site do MEC, é que ele seja uma ferramenta que venha despertar o desejo do magistério com essa parceria entre os coordenadores, supervisores e os bolsistas de iniciação à docência. A relação que nós, dentro da escola estabelecemos é uma relação de parceria, e eu não consigo enxergar uma hierarquia de supervisor/bolsista, a gente trabalha no sentido de “Professor, podemos pensar isso? Quais são as possibilidades reais de aplicabilidade?”, então a gente sugere, a gente tem espaço pra falar e espaço para ser ouvido nas decisões. É uma troca, e basicamente é esse o contexto que a gente vive aqui, com os coordenadores; uma parceria diante das dificuldades com o incentivo de pedir um apoio. Há uma sincronia das ações da universidade com a escola não é a universidade e a escola, não é o supervisor e os bolsistas de iniciação à docência, é uma equipe e realmente uma das minhas maiores felicidades em estar participando do PIBID é enxergar essa relação. É uma relação de respeito, parceria principalmente.

Quando fui convidado a refletir sobre o meu processo de formação, me veio logo a ideia de teoria e prática. Nós trabalhamos muito com teoria e pratica, elas não se desvinculam, elas caminham lado a lado e o PIBID é o instrumento que veio vivenciar isso, que veio possibilitar essa realidade. **Porque dentro da sala de aula na universidade nós temos realmente a teoria, falta a prática, e é um programa que vem possibilitar isso. Já esse contato, de criar esses mecanismos de formação.** (Entrevista, Sonia Lima, História, Caetité) (grifo meu)

E continua:

Eu acredito que o que é mais evidente para nós alunos, para a coordenação, para os professores da universidade é a performance dos bolsistas do PIBID em relação aos demais discentes da universidade no estágio. A forma como nós adentramos na sala de aula, nos colocamos e pensamos nas atividades é bem diferente. Então eu já imagino que as atividades do PIBID devem complementar as atividades do estágio, pois juntas essas ações conjuntamente trarão respostas mais imediatas para as necessidades da escola e da universidade.

O processo de formação pra mim tem o antes do PIBID e o depois da PIBID. Depois do PIBID nós trabalhamos muito com teoria e prática não se desvinculam, elas caminham lado a lado e o PIBID é o instrumento

que veio vivenciar isso, que veio possibilitar essa realidade. Porque dentro da sala de aula na universidade nós temos realmente a teoria, falta a prática, e é um programa que vem possibilitar isso. Já esse contato, de criar esses mecanismos de formação; Eu acredito que o que é mais evidente para nós alunos, para a coordenação, e para os professores da universidade é a performance dos bolsistas do PIBID em relação aos demais licenciandos da universidade no estágio. A forma como nós adentramos na sala de aula, nos colocamos e pensamos nas atividades é bem diferente. Nós adentramos na sala de aula muito mais maduros, porque já vivenciamos os desafios da docência aqui dentro desse espaço.

Me parece que as falas dos bolsistas de iniciação à docência, bem como a do coordenador de um subprojeto que é também professor do componente curricular de Estágio oferecem pistas para as IES (re) estruturarem a sua política de Estágio, a entendendo numa proposição temporalmente mais contínua com a Escola Básica e contemplando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, Resolução nº2/2015:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado das práxis docentes.

Além disso, nesse mesmo documento, há a compreensão de que cursos de formação inicial, desde que respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica, deverão ser constituídos por núcleos estruturantes que garantam uma sólida formação geral, um aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e que possibilitem o seu enriquecimento curricular. Especificamente sobre esse enriquecimento curricular, há no texto em questão, o entendimento de que a participação dos licenciandos em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão e outros, se configura como parte fundamental dessa formação, cabendo assim as IES defini-los em sua política institucional.

### 4.3 SER E NÃO SER PROFESSOR: ENTRE A DISCENCIA E A DOCENCIA

A experiência de se tornar professor enquanto ainda é estudante possibilita que os licenciandos se movimentem nessas duas identidades: estudante e professorando. O exercício de se deslocar e ir cruzando fronteiras entre o ser discente e o ser docente, se constitui num movimento em que lugares (CERTEAU,1994), entre - lugares (SANTIAGO,2000;BHABHA,1998) lugares intervalares (GLISSANT,1990), não-lugares (AUGÈ,1994) espaços intersticiais (BHABHA,1998) e terceiros espaços (BHABHA,1998;ZEICHNER,2010) alicerçam a sua formação no processo da aprendizagem da docência, amparando assim o que chamamos, a partir dos resultados da pesquisa, de processo de transição da discência para a docência.

Estudante, bolsista de iniciação à docência, professor, colega. Todos esses papéis assumidos pelos licenciandos em seu percurso de formação, se configuram como entre- lugares no processo de iniciação à docência no contexto do PIBID/CAPES. Papéis que são exercidos com a participação de outros sujeitos: colegas do semestre, parceiros do PIBID, professora da escola básica, professores da UNEB dos mais variados componentes curriculares, alunos da escola básica, num movimento de sincronicidade. Para Placco (2006) a sincronicidade é:

Vivida em um jogo sutil de presença/distanciamento, em que os desníveis mínimos entre as dimensões, a cada momento, tornam-nas distintas entre si, uma ou duas em relação às outras, sem que se quebrem ou neguem as relações de significado que as unem: ao mesmo tempo, estão interagindo em uma estrutura dinâmica em que há reafirmação, negação e superação de todas e de cada uma, a cada momento e em diferentes momentos da prática do professor (PLACCO, 2006, p.28).

Tal condição faz com que a identidade docente desses bolsistas seja construída nesse entre- lugar, onde professores da escola, alunos da licenciatura e professores da IES experimentam e partilham a sua condição docente.

É uma troca mesmo, porque a gente se sente: “ó, eu tenho o apoio da coordenação do subprojeto” e a gente vem, a gente debate os textos, aí eu vou pra escola, lá na escola eu tenho o apoio da supervisora e tenho apoio também da minha regente. Então a gente se sente amparado, a

gente se sente mais confiante pra realizar as atividades. Eu aprendo com a regente, eu aprendo com a supervisora, eu aprendo com a coordenação do PIBID [...] Porque quando a gente volta pra universidade e a gente vai discutir o que a gente fez lá junto com os outros bolsistas, junto com a supervisão, com a coordenação, que a gente vai discutir o trabalho que a gente fez, a gente até faz essa auto análise, né? “Ah, meu trabalho foi bacana nesse aspecto, mas o que eu poderia melhorar?”, e a supervisão e a coordenação nos ajudam a fazer isso, por meio do referencial teórico que elas oportunizam, né, das discussões... Eu acho isso muito bacana, elas aprendem também com as experiências e a gente também, com esse apoio delas, acho que o trabalho consegue fluir”(Grupo focal, Izabel, Pedagogia, Teixeira de Freitas)

E o PIBID foi algo que de fato me trouxe até uma forma de falar diferente de antes. Por exemplo, se eu fosse falar sobre o conhecimento, não ia conseguir dizer que a gente tem que dar um trato pedagógico. Não porque a minha formação, o nosso currículo, ele abrange várias disciplinas que tratam de educação, mas de fato o PIBID nos deu um amparo nisso aí. Porque o trato pedagógico com conteúdo, a gente começou a aprender de fato, estudando no PIBID. (Entrevista, Neide, Educação Física, Jacobina).

No geral, os estudos sobre formação inicial não vêm se debruçando nas possíveis relações entre os componentes curriculares dos cursos de licenciatura e os processos de formação docente que ocorrem nas escolas (GATTI, 2010; GATTI e NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2010). Para esses autores, as normatizações sobre a formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 1999; BRASIL, 2006a; BRASIL, MEC, CNE, 2002), a partir da perspectiva da relação entre teoria e prática, não se reflete nos currículos das instituições que formam professores. Nessa perspectiva, as falas de Izabel e de Neide ganham relevo na medida em que o contexto do trabalho, a prática pedagógica da escola básica vem para o contexto da sua formação. Elas acionam, no desenvolvimento da sua formação inicial, elementos que pertencem à escola, lócus de sua futura atuação profissional, ainda na condição de estudante, de passageiro entre essas duplas condições: estudante e bolsista de iniciação à docência. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática me parece presente e, mais que isso, alicerçada por um espaço híbrido que não é nem a escola, nem a universidade, mas um terceiro espaço criado pela possibilidade de refletir sobre a dinâmica desses dois lugares constitutivos do profissional docente.

Percebe-se ainda que há uma relação entre as falas dos bolsistas com aquilo que Zeichner (2010) chama de “terceiro espaço”, no qual se reconhece que ‘os indivíduos extraem, de múltiplos

discursos, elementos para fazer um sentido de mundo' (ZEICHNER, 2010, p. 486). Esse terceiro espaço estaria dentro de uma compreensão epistemológica que abriga diferentes lugares e discursos como credenciais de formação se afastando, assim, da “desconexão tradicional entre escola e universidade e a valorização do conhecimento acadêmico como fonte única de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino” (ZEICHNER, 2010, p.487). Distancia-se também de outra visão igualmente equivocada - a de conferir, exclusivamente à experiência prática do professor a base para a sua atuação docente, negligenciando o lugar dos conhecimentos teóricos que fazem parte da sua formação acadêmica. Nas duas situações, como nos diz Nóvoa (2001, p.19), ‘as instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis’.

Nessa direção, tanto nos relatórios quanto nas entrevistas há evidências de que as vivências de iniciação à docência desenvolvidas no âmbito do PIBID/CAPES se localizam nesse terceiro espaço. Vejamos:

Diante dessas realizações, surgem várias ideias para serem desenvolvidas durante o ano. Isso demonstra o quanto o PIBID é importante para a formação de estudantes de graduação, a concretização e a participação que temos dentro da escola nos leva a obter experiência e amor pela carreira docente que pretendemos seguir, nos dá mais segurança para o trabalho educativo, pois podemos colocar em prática o que estudamos durante a graduação.

O PIBID é um programa de iniciação à docência, que possibilita ao estudante de graduação se aproximar do cotidiano escolar, não apenas como observador, mas também fazendo parte e contribuindo de várias maneiras com as aulas do professor regente da disciplina na escola. (Relatório de Neide, Educação Física, Jacobina)

No início do ano letivo participamos da semana pedagógica, onde todos os professores da escola se reúnem para fazer o planejamento anual. Esse é momento de grande relevância, pois possibilita acompanharmos os projetos que serão desenvolvidos ao longo do ano, além de observarmos como se dá a organização dos professores para desenvolver os mesmos, além de ser o momento em que fomos apresentando ao corpo docente da escola”. (Entrevista com Ademir, História, Teixeira de Freitas)



As falas acima sinalizam para a compreensão de que a aprendizagem da docência passa por etapas e se estende ao longo da vida do professor. (MIZUKAMI et al (2010), IMBERNÒN (2010), HUBERMAN (1992) apontam que as vivências de iniciação à docência desenvolvidas no PIBID, se constituem como uma fonte pré-profissional dessa aprendizagem. Vejamos:

A aplicação desse projeto trouxe mudanças, principalmente na maneira de ver a licenciatura como algo prazeroso e gratificante, pois é bastante satisfatório ajudar os alunos a verem que a matemática é utilizada a todo o momento e que ela pode ser algo motivador. (Relatório de Vera II, Matemática, Teixeira de Freitas)

Observei que a cada unidade que se passa, os alunos se dedicam e mostram um melhor desempenho, e que ao decorrer do Programa, os alunos criam um laço, e aqueles que tinham um pouco mais de conhecimento, ajudam aqueles que têm um pouco mais de dificuldade, e assim, cada vez mais a convivência, a experiência, o aprendizado vai ficando melhor. Quero ressaltar, também, que no PIBI eu posso ajudar muitos alunos, mas eles me ajudaram muito também, eu não simplesmente ensinei; diferente disso, aprendi e muito. (Relatório de Milton, Matemática, Teixeira de Freitas)

Com as atividades programadas por nós e a interação com a instituição colaboradora com a nossa formação docente tem nos deixando mais seguros e confiantes para a profissão. O que ao fim do trimestre tivemos êxito com a realização de todas as atividades programadas, como observações, ocorridas como o esperado, oficinas realizadas, bem recebidas pelo corpo docente da instituição. Momentos que têm sido bastante produtivos para todos os participantes, pois o projeto do PIBID, influencia diretamente na minha formação, me possibilitando experiências com a docência e com a oportunidade de interação na escola, com os momentos de intervenção ou participando na programação da escola; através deste, é possível obtermos mais experiências e segurança. (Entrevista com Ana, Interdisciplinar/Geografia e Inglês, Jacobina)

E no que diz respeito à minha experiência, concedo ao PIBID meu desenvolvimento na relação escolar e na vivência da realidade docente, vendo-se que antes não havia tido contato com o meio. Tal contato, principalmente com a sala de aula, se faz necessário antes mesmo do estágio, para que o iniciante à docência adquira aos poucos conhecimentos ativos da sua futura profissão. (Grupo focal, Vera I, História, Caetité).

#### 4.4 A INICIAÇÃO (COM) PARTILHADA

Etimologicamente, iniciação significa ação ou efeito de iniciar-se. Ato de receber as primeiras noções de uma ciência, arte. Para Peters (1979), no clássico *A educação como iniciação*, temos a seguinte compreensão: “uma técnica de iniciação é, portanto, algo para atrair as pessoas ao interior da cidadela, usando seus interesses na expectativa de que, uma vez dentro, elas queiram desenvolver outros interesses com os quais nunca sonharam” (p.129). O referido autor prossegue, em sua reflexão, sustentando que a educação não pode ter fim fora de si mesmo e, dessa forma, se constitui uma importante referência no sentido de que:

Ser educador não significa ter chegado a um destino; é mover-se com uma perspectiva diferente. O importante não é se preparar fabrilmente para algo que esteja distante, mas sim trabalhar com precisão, com paixão, e com gosto nas coisas valiosas que estão ao alcance. Tais coisas não podem ser impostas aos espíritos relutantes, nem são flores em direção às quais se desenvolvem as sementes da inteligência sob o ser de um sorriso do professor. **Elas são adquiridas através do contato com aqueles que já adquiriram e que têm paciência, zelo e competência suficiente para iniciar outros**”. (Peters, 1979, p.130) (grifo meu)

Nesse sentido vejamos as falas abaixo:

Uma atividade muito característica do PIBID, pelo menos o de História, acho que, de todas, é a co-participação que a gente se envolve mesmo com os alunos na sala de aula, com a ajuda do professor; a gente tem esse auxílio, assim, além da experiência com o professor que, por mais que às vezes a formação dele tenha sido uma formação falha, que são formações mais antigas, até aqui do campus mesmo e está melhorando isso; a gente tem essa relação, então a gente compartilha essas ideias. Então, o professor que já tem uma experiência longa em sala de aula e a gente que está começando agora, que está com novos textos, com novas ideias, essas ideias fervilhando, **a gente junta tudo isso e vai tendo experiência na sala de aula, assim, e vai trazendo isso para o curso e levando o que a gente aprende no curso para a sala de aula**. (Entrevista com Vera I, História, Caetité) (grifo meu)

Olhe, quando eu estou aqui, na UNEB eu observo a relação, eu sou aluna professora. Quando eu estou lá, na escola eu faço um pouco o movimento de professora aluna e é esse movimento que vai me formando professora. E assim eu passo de aluna para *pibidiana*. Eu não passo de aluna para professora de vez; antes de me tornar professora, tem outra função; a de *pibidiana*...É um lugar diferente! Por que a forma como eu vou pra escola na condição de bolsista, não é na condição de professora e essa condição para mim é importante demais: eu posso errar, eu tenho a quem perguntar - a supervisora, a coordenadora do subprojeto - .Eu não estou sozinha, a minha ação é dividida, é ajudada por estas duas pessoas.(Entrevista com Margarida, História, Caetité)

Então, o PIBID é um crescimento que vai para a gente enquanto iniciante docente, que vai para o professor, na sala de aula todos os dias, e vai para o aluno. São muitas pessoas beneficiadas! Não só a gente, na iniciação à docência, mas toda a Rede. Essa rede principalmente, o bolsista de iniciação, que sou eu ,a supervisora da escola básica e a coordenadora do subprojeto no qual estou vinculada.As vezes eu páro e penso: é uma relação em que são três sujeitos diferentes, em tempos de formação diferentes, eu sou licencianda, a professora da educação básica já passou por aqui, pela UNEB, pelo curso de História, a coordenadora é professora desse curso e além de ser minha professora pode ter sido da supervisora também. Mas todos três colaboram para que haja aprendizagem, para que haja conhecimento e quem sai ganhando com isso são todos três, ou seja, quem ganha é a rede que te falei há pouco e mais o aluno da educação básica. E para além do aluno, a escola no geral, as relações que a gente estabelece com os professores de outros cursos também, porque no colégio que eu estou agora já é um colégio de ensino fundamental, ensino fundamental II, lá eles não tinham ainda a relação com o PIBID, aí quando a gente entra que a gente leva algumas coisas assim, toda a escola começa a olhar de outra forma, porque muitas vezes os professores que não tem os bolsistas na escola ,eles tem um pouco de preconceito, um pouco de inveja, porque tal professor tem os "*pibidianos*"... Só que quando a gente vai, que a gente começa a trabalhar, a fazer projetos na escola inteira, que envolve, que a gente começa a auxiliar esses professores também de outras disciplinas, aí a relação muda. E eu acho que o PIBID é uma grande teia, que abraça a escola como um todo e não só a sala de aula da disciplina História (Entrevista, Vera I, História, Caetité)

Como vimos, as falas sinalizam para o processo de iniciação dos bolsistas ancorado num movimento de partilha ente os sujeitos das IES e das escolas.

Catani (2005), em A didática como iniciação, reconhece e toma o termo iniciação de empréstimo a Peters e reconhece a contribuição do autor para forjar novas possibilidades de ensinar e

aprender na década de 1980. Para ela, foi em Petes, com a ideia de iniciação, que foram pensados processos vitais para discutir a formação e o trabalho docente. Para a autora, uma didática como iniciação deve, em vários sentidos, introduzir o indivíduo na compreensão de modos de ensinar, aprender e compreender a realidade. Ensinar um ofício passa pelo contato com aqueles que fazem as pesquisas e podem mostrar ou indicar esse fazer.

Para Souza (2004,) também ancorado em Peters:

Iniciar supõe um conjunto de atividades e diferentes modos de proceder que são valiosos para apropriar-se de um corpo de conhecimento, de um conjunto de técnicas iniciáticas que desvendam experiências formadoras e práticas de formação centradas na história do sujeito, em seus desejos, nas suas implicações, envolvendo modos de conhecimento, de produção e circulação desses conhecimentos em suas relações com os contextos e realidades em formação (SOUZA, 2004, p.264).

Nessa direção, a fala de uma coordenadora de subprojeto de um campus lócus da investigação, ora apresentada, se torna bastante pertinente, pois, como diz o autor, acima citado, o processo de iniciação acaba revelando experiências formadoras do sujeito em sua relação com o contexto de trabalho e da sua formação. Vejamos:

É muito interessante também ver que a iniciação do bolsista provoca a experiência do iniciador. Porque o supervisor vai se dando conta que além de ser esse profissional ele também tem muito o que aprender. Daí você vai puxando e vai saindo... E também eles começam a perceber que, tudo bem, os supervisores da gente são ótimos, mas a gente entende que há limitações, só que nem sempre você pode chegar assim... Então, por exemplo, assim, semana passada nós fizemos uma reunião, as meninas pensaram em uma enquete e a gente foi analisando questão por questão. **Quando você está analisando coletivamente, as pessoas vão tendo uma percepção das coisas muito interessante!** E focar nesse olhar investigativo! A ideia da gente é sempre tentar ver esse olhar investigativo e a responsabilidade da gente enquanto profissionais responsáveis pelo passado do país, a gente se entende assim. Como é que a escola e o historiador podem lidar com isso dentro da sala de aula e não importa em que lugar da sala de aula você esteja

Tomando também de empréstimo o termo iniciação do mesmo autor, chamo de iniciação um conjunto de ações/atividades sistematizadas que aproximam o indivíduo de um campo, de um

ramo. Assim, iniciação à docência é o conjunto de ações que aproximam o licenciando da condição docente. São as diversas atividades, às quais os licenciandos são submetidos durante a sua formação acadêmica, que simulam, aproximam, e avaliam a condição docente na contemporaneidade. Nesse sentido, O PIBID é, como o próprio nome diz, um programa de iniciação à docência, pois possibilita aos licenciandos essa aproximação.

Como já dito na introdução dessa tese, todo processo de iniciação pressupõe uma relação com o outro. No dizer de Lima (2015), a vivência da docência gera aprendizagens simultâneas: ao mesmo tempo em que é individual, é também coletiva, produzida na interação com os outros, com o meio sociocultural no qual estamos imersos. Nesse sentido, a iniciação à docência, promovida pelo PIBID/CAPES se sustenta na ideia da relação entre os licenciandos e dois professores mais experientes. E é essa iniciação ( com )partilhada que possibilita ao licenciando ir se aproximando da Escola Básica numa condição mais amparada, pois a convivência com a vida profissional e com a docência numa perspectiva mais real, possibilita a eles, futuros professores uma formação mais sólida desde os primeiros semestres do seu curso de licenciatura.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação ora apresentada tratou do processo de iniciação à docência a partir da experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na UNEB. Dado o objetivo principal da investigação que foi compreender que relações são estabelecidas entre a iniciação à docência no contexto da formação inicial dos licenciandos, apresento a seguir uma retomada do que foi apresentado ao longo da tese.

*A aprendizagem da docência é um processo nômade.* Ele ocorre ao longo da vida, não tendo portando um ponto fixo nem um lugar específico. Assim, ela 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. Nesta investigação, o espaço fundamental para o processo dessa aprendizagem foram as vivências de iniciação à docência possibilitadas pelo PIBID;

*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;

*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;

*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 não ser professor - numa condição pré-profissional;

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 com a 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 professores, sobretudo da escola básica estão assumindo e reconhecer tal função inclusive sob o ponto de vista financeiro.

*A iniciação à docência* promovida pelo PIBID na UNEB através da pesquisa apresentada favorece: - a identificação progressiva do licenciando com a profissão docente;  
- a transição da discência para a docência;  
- uma iniciação (com) partilhada.

Ao favorecer a identificação progressiva do licenciando com a profissão docente, a iniciação à docência se constitui num movimento que, de certo modo, promove a transição da discência para a docência alicerçada no processo de partilha entre diferentes espaços, sujeitos e tempos. É um processo de formação que se movimenta na interseção da discência com a docência. Nesse sentido, ela – a iniciação à docência – se relaciona com os sujeitos e as atividades cotidianas desses espaços. No caso específico da pesquisa que resultou nesta tese, a iniciação à docência deu-se por meio da participação dos licenciandos em atividades do PIBID na UNEB e na Escola Básica em sua estreita relação com as atividades acadêmicas dos cursos de licenciatura.

Foi dentro dessa compreensão que, ao me propor pesquisar sobre a iniciação à docência no PIBID, não o fiz tomando-o apenas na perspectiva do Programa. Minha intenção foi tratar da iniciação, possibilitada por um Programa, mas dentro do contexto das licenciaturas da UNEB, Dito de outro modo, o meu interesse foi compreender a iniciação à docência como dimensão e entre-lugar no processo de construção da aprendizagem da docência. Ou seja, interessou-me saber a relação entre iniciação e formação nos cursos de licenciatura da UNEB.

Foi por conta desse desejo que não fixei meu campo empírico em apenas um curso de Licenciatura. Meu desejo foi, de algum modo, mediante resultados da minha pesquisa, poder

apresentar uma contribuição às IES, sobretudo à minha Universidade, a UNEB, de como a iniciação acontece no programa PIBID, sem esquecer que a licenciatura é um espaço potencializador dessa iniciação com o Programa, mas também sem ele.

Ao dizer isso, chamo a atenção para a necessidade de se pensar o processo de iniciação à docência no conjunto da aprendizagem docente, para além das atividades que são desenvolvidas no PIBID. Por isso, a necessidade de ter refletido nesta tese - mesmo que de forma menos enfática - sobre os estágios e as monitorias de ensino na UNEB. Nesse sentido, a intenção foi demarcar que o processo de iniciação à docência nas IES não deveria começar e culminar com o PIBID. Pelo contrário, a iniciação à docência deve ser compreendida atravessando toda a política de graduação que, por conseguinte, faz parte de uma política institucional. Isso chama a atenção para a necessidade das IES estruturarem, em suas ações acadêmicas, espaços para que a iniciação à docência aconteça, seja em forma de componentes curriculares, programas como o PIBID, monitorias de ensino, residência pedagógica e outros.

De certo modo, o PIBID, ao focar na formação dos licenciados, foca na formação inicial de professores e isso pode provocar as IES a olharem mais para como estão estruturando as suas políticas de formação para os cursos de licenciatura. Poderá provocar um movimento de compreender, de forma mais ampliada, o conceito de iniciação à docência, para além das atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID. Afinal, o que é iniciação à docência num curso de licenciatura? Quais atividades tem o estatuto de atividades de iniciação à docência? O que são os estágios e as monitorias de ensino? Que relações existem e/ou podem ser estabelecidas entre PIBID, Estágio, monitorias e TCC's?. Dito de outro modo, o PIBID pode levar a comunidade acadêmica a pensar, num movimento institucional, se estamos assumindo a categoria "iniciação à docência" como algo estruturante para os currículos dos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, para que a iniciação à docência seja considerada como parte da política das licenciaturas e, desse modo, como integrante de uma política institucional, fazem-se necessários considerar alguns pontos:



Ser vista como ponto de partida e de chegada às atividades acadêmicas da instituição - Isso poderia acontecer na medida em que ela, a iniciação à docência, fosse perseguida nos componentes curriculares ofertados nos cursos de licenciatura, nas atividades de pesquisa e de extensão; também seria ponto de partida e de chegada se ela se comunicasse com os estágios curriculares, não a ele substituindo ou justapondo-se, mas fornecendo elementos e material para reflexão e proposição de estágios em outros formatos que não apenas os já conhecidos.

Desse modo, a garantia do acesso aos licenciandos aos processos de iniciação à docência aconteceria mediante sua participação ou não no PIBID. Uma vivência de iniciação à docência que potencialize a sua formação não seria garantia apenas por sua passagem por um programa. O programa seria mais um, mas não o único espaço que persegue essa finalidade.

Assim, assumir a iniciação à docência como elemento fundante da política das licenciaturas e institucional requer, dessa forma, além das reflexões já apontadas, algumas ações:

1. A necessária articulação entre as Pró-reitoras acadêmicas a partir da observação sistemática e acompanhada da vida do licenciando, sobretudo no que se refere à Política Institucional de Bolsas: quais bolsas as IES disponibilizam, quais as recomendadas para os licenciandos no início, meio e fim do seu curso e como as experiências que essas bolsas possibilitam se comunicam no sentido de potencializar o processo de iniciação à docência do licenciando.
2. Criação de um dispositivo institucional que mapeie e encaminhe os licenciandos a se filiarem a esta ou aquela atividade que potencializa o seu processo de iniciação à docência colocando as IES como protagonistas do processo de iniciação à docência, tomando-a, assim, como uma dimensão ou uma etapa do processo da aprendizagem da docência.

Atentando para essas sugestões acredito que as IES promoverão mais fortemente o desenvolvimento profissional docente, fortalecerão as licenciaturas e assim colaborarão para a formação de uma geração de professores mais empoderada com e para o seu fazer docente.

E nesse movimento de empoderar os sujeitos é que concedo a Vera I, as últimas palavras dessa tese:

E aí com o PIBID eu tive a possibilidade de permanecer mais tempo no curso, vir morar aqui e ter a relação com a escola, porque às vezes a gente vê, nas aulas de teoria, algumas coisas que, por exemplo, com relação ao aprender História, o que é aprender História, por que a relação do aluno com o professor. Aí quando você vai para a sala de aula, você consegue refletir aquilo que você viveu, assim, quando você vai para a sala de aula como aluno, você consegue ver o que você tem na sala de aula aqui na Universidade. E o mais legal é, geralmente, as minhas experiências no PIBID, de projetos que a gente realiza na escola, têm batido muito com as minhas disciplinas que eu tenho. E brincando com a propaganda eu digo: **isso não tem preço** (Entrevista Vera I, História, Caetité)

## REFERÊNCIAS

ABARCA, José Cornejo. **Profesores que se inician em la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina**. Revista Iberoamericana de Educación, Chile, nº 19, p. 51-100, abril 1999.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

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, 2000. p. 11-24.

ALMEIDA, M. I.; TRACY, K. M. **Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas**. Rocco, 2003.

ALVES, F. C. **Iniciação à docência: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do PIBID**. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2014.

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo, Cortez, 1992.

ANDRÉ, M. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas**. 2º edição. Rio de Janeiro: DP&, 2001.

\_\_\_\_\_, **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de pesquisa v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_, (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo, Atlas, 2009.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 5º edição.

AUGÈ, M. **Não lugares: Introdução a uma antropologia da super modernidade.** Trad. Maria Lúcia Pereira. Coleção Travessia do Século. Campinas, São Paulo: 1994.

AZANHA, J.M.P. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica.** São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2000.

BELLOTTO, H. **Arquivos Permanentes: tratamento documental.** Rio de Janeiro, Ed.FGV, 2004.

BARBOSA, E. M. da S. **Aprendência nômade: um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente.** 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Ed. 70, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_ **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEDIN, E. **Formação de professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. **De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado**. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.100-117 jan./mar. 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.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora. UFMG, 1998.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2a edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRASIL, Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 13 fev. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação: (2007). **Edital MEC/CAPES/FNDE: Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, 12 de dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (1997). **Parecer CNE Nº 776/97**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf). Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2001). **Parecer CNE/CP n.9/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2001). **Parecer CNE/CP n.27/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2001). **Parecer CNE/CP n.28/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2002). **Referencias para Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2002). **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2002). **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2001). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 09 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2002). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 18 de maio de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2015). **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 em nível**

**superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022015.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2007). **Portaria Normativa n.38 – Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.** Brasília/BR: Diário Oficial da União, 12.dez.2007, Seção 1, p.39.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2008). **Portaria Normativa n.16, – Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília/BR: Diário Oficial da União, 24.dez.2008, Seção 1, p.91.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação: (2007). **Edital MEC/CAPES/FNDE: Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.** Brasília, 12 de dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação; CAPES: (2009). **Portaria Normativa CAPES n.122 - Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES.** Brasília/BR. Publicada em 16. Set.2009. Disponível em: <[http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122\\_PIBID.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf)>. Acesso em: 23. fev. 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 20 de dezembro de 1996.** [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf). Acesso em: 23. fev. 2012.

\_\_\_\_\_, Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 10/11/2015.

\_\_\_\_\_, CAPES: (2010). **Portaria n.260 – Aprova as Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília/BR. Publicada em 30 dez. 2010. Disponível em: <[http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID2011\\_NomasGerais.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf)>. Acesso em: 5 ago.2011.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, CAPES: (2009): **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID**. Brasília, 25 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, CAPES: (2011): **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Edital Nº001/2011/CAPES**. Brasília, 15 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, CAPES: (2012): **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Edital CAPES Nº 011 /2012**. Brasília, 19 de março de 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, CAPES/DEB, **Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**, Brasília, 31 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação CAPES: (2013): **Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf) . Acesso: 5 ago.2014.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 5 ago.2014.

BURNHAM, Teresinha Fróes. **Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século**. In: LUBISCO, N.; BRANDAO, L. (Org.). Informação e Informática. Salvador: EDUFBA, 2000.



CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: MIZUKAMI, M. da Graça N. e REALI, A. M. R. **Formação de Professores: Tendências Atuais.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

CARVALHO, M. A de. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID.** (Tese de Doutorado). Universidade Escolar de Londrina, Londrina, 2013.

CÂMARA, S.; PASSEGGI, M. C. **O outro na formação docente: um estudo dos memoriais.** Anais do 18º EPENN. Maceió, 2006.

CARTER, K. e DOYLE, W. **Personal narrative and life history in learning to teach.** In: SIKULA, J.; BUTTERY, T.J. e GUYTON, E. (eds.), **Handbook of research on teacher education**, 2. ed. Nova Iorque: MacMillan, 1996, p. 120-142.

CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero.** São Paulo, Escrituras:1997.

\_\_\_\_\_, **A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores.** In: CASTRO, Amelia D.; CARVALHO, Anna Maria P. (Orgs.) **Ensinar a ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média.** São Paulo: Thomson, 2005.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, L.K. **Iniciação à Docência na UFMT.** Contribuições do PIBID na formação dos professores de Química. 2013. 189 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT, Cuiabá, 2013.

DEIMLING, N. N. M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuição, limites e desafios para a formação docente.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed. 34, v.5. 1997.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Cecília de Souza (organizadoras). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DOMINICÉ, P. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais.** In António Nóvoa e Mathias Mathias Finger (Org) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 51-61, 1988.

DOMINICÉ, P. **La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie.** In Education Permanente, 138, p. 143-151, 1999.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa:** reflexões sobre o trabalho de campo. Cad. Pesquisa nº 115 São Paulo Mar. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci_arttext) Acesso em: 19 jan. 2013.

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

DIAS-DA-SILVA, M. H.G. F. **Política de formação de professores no Brasil:** as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: **Perspectiva**, Florianópolis. V.23, Nº 2, jul/dez. 2005.

EISNER, E. W. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf).

FAGUNDES, N.C.; BURNHAM, F. T. **Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação dos profissionais de saúde.** Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.9, n.16,p.105-14 , set.2004/fev.2005.

FAGUNDES, N. C. **Em busca de uma universidade outra: a instituição de “novos” espaços de aprendizagem na formação de profissionais de saúde.** 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e estágio curricular:subsídios para discussão.** In: ALVES, N. (Ed.) Formação de professores: pensar e fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 53-71, 2001.

FELÍCIO, H.M.S. **O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores.** Rev. Diálogo Educ.,Curitiba,v 14.n>42,p.415-434,maio/ago,2014.

FIALHO, N. H. **Universidade multicampi.** Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Assunção. **(Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos.** Revista Portuguesa de Educação, nº 12 (1), p. 171-204, 199.

FONTOURA, H, A. **Docência e diversidade na Educação Básica.** In: Rios, J.A.V.(Org.).Docência na Educação Básica.Salavdor:EDUNEB,2015.

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

GARDNER, H. **The mind’s new science.** New York: Basic Books. Trad. Esp.: La nueva ciencia de la mente. Barcelona: Paidós, 1985.

GATTI, B. A.; Barreto, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

\_\_\_\_\_, NUNES; M. M. R. (org.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Coleção Textos FCC, n.29, 2009.

\_\_\_\_\_, **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Edu. Soc. Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez.2010. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_, BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. – Brasília: UNESCO, 2011. 300.

\_\_\_\_\_, **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil**. XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp: Campinas, 2012.

GLISSANT, Edouard. **Poétique de la relation**. Paris: Gallimard, 1990.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores** In: NÓVOA António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, Ltda, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LACEY, C. **The socialization of teachers**. Londres: Mecthuen, 1977.

LARGO, V. **O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática**. Universidade Estadual de Londrina. (Tese de Doutorado). Londrina, 2013.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo, n. 19, p 20-28, jan./abr. 2002.

LAZZARATTO, M. R. **Campo de visão: exercício e linguagem cênica**. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia-Helena, 2011.

LE GOFF, J. et alii. **La Nouvelle Histoire**. Paris: CEPL, Retz, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **O Ensino da Didática, das Metodologias Específicas e dos Conteúdos Específicos do Ensino Fundamental nos Currículos dos Cursos de Pedagogia**, in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 91, no 229. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010, pp. 562-83.

LIMA, A. C. E. **A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores universitários**. (Tese de Doutorado), Universidade Federal da Bahia. 2015.

LIMA JR., A. S. de. e SALES, K. M.B. **Difusão Social de conhecimento e modelagem cognitiva**. In. LIMA JR. Arnaud Soares de. Educação e contemporaneidade. Salvador: Eduneb, 2012.

LINS, I. **Daquilo que eu sei**. In: 1981 faixa 1 Polygram (Letras de Música).

LÜDKE, M.; A., Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. **Para a aprendizagem dos que ensinam**. In: ensaios pedagógicos. Como construir uma escola para todo? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARCELO GARCÍA, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc., Belo Horizonte/MG: Autêntica, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

\_\_\_\_\_, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MARQUES, M.O.; SÁ, M.G.B. **Professores que estudam: uma experiência no Ensino Superior.**In: Anais do 18º EPENN(Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste).2007.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 4.ed, Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa.** Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: Reunión de Consulta Técnica sobre Investigación en Formación dProfessorado. México,1998.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência: professores formadores.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul 2005-2006.

\_\_\_\_\_, Maria das G. Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** 2. reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MONTEIRO, F,M,A. **Narrativas investigo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docencia.** In: SOUZA,E.C.

;PASSEGI,M.C.(Org.). Pesquisa (Auto) biográfica; cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_, (Org.). **Trabalho docente na educação básica: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos**. Cuiabá:EdUFMT,2007.

MOITA, M. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, Antonio. (Org) **Vidas de professores**. 2 ed. trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manoel Figueiredo Ferreira. Porto editora, LDA. Porto, Portugal: 2000.

MOURA, Dante Henrique e SILVA, Meyrelândia dos Santos. A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFET-RN. *Holos*, Ano 23, Vol. 3, 2007. Disponível em: [www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/126/114](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/126/114). Acesso em: 03 abr. 2015.

MOREIRA, A. **Currículo: espaço de produção de identidades**. Revista Presente, Salvador, v.1, n.52, p. 05-10, 2006.

MORIN, E. **Ciências com consciência**. Rio de Janeiro/; Bertrand Brasil, 1980.

\_\_\_\_\_, LE MOIGNE, J. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 2000.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) et. al. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_, **A formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa A. (org) os professores e a sua formação. 3º edição. Lisboa. Dom quixote, 1997.

\_\_\_\_\_, **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA,I(Org.).A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. São Paulo: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2010.

\_\_\_\_\_. **Professor se forma na escola.** *Nova Escola*, ed. 142, maio 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>.

OLIVEIRA, Aflaudizio Antunes de; MAIA FILHO, Antônio Fernandes; SIQUEIRA, Liédje Bettizaide Oliveira de. **Monitoria do de: os primeiros passos na vida acadêmica.** 2008. XI Encontro de Iniciação à Docência. UFPB-PRG. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex\\_xienid/xi\\_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCSADEMT04.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCSADEMT04.pdf). Acesso: 05 Jan. 2016.

PACHECO, J.A.B. **Formação de professores: teoria e práxis.** Portugal: Appacdm, 1995.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: Barbosa, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, p. 114, 1998.

\_\_\_\_\_, **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar;** trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERS, Richard. S. **Educação como iniciação.** In ARCHAMBAULT, Reginaldo D. *Educação e análise filosófica.* São Paulo: Saraiva, 1979.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, Olympio – Unesco, 1973.



PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77. Disponível em: [www.cetrans.futuro.usp.br](http://www.cetrans.futuro.usp.br).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PIRES, R. C. M. **A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBID/CNPq e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2008.

PLACCO, V.; SOUZA, V. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: edições Loyola, 2006.

POZO, J. **Aprendizes e mestres: a cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAYMOND, D. **Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren'**. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19 (4), 187-200, 1993a.

\_\_\_\_\_. **Préconceptions des étudiants-maîtres et rapports aux savoirs pédagogiques et didactiques**. Comunicação apresentada no colóquio organizado pelo CRIFPE sobre "Enseignement de la matière dans le contexte du travail pédagogique en classe: l'articulation didactique-pédagogique comme enjeu de formation". Congresso anual da ACFAS, Université Laval, 11 e 12 de maio de 1998, 1998a.

\_\_\_\_\_. **En formation à l'enseignement: des savoirs professionnels qui ont une longue histoire**. Comunicação apresentada no simpósio "Savoirs professionnels et curriculum de

formation de professionnels". Sexto Encontro Internacional da REF (Rede Internacional de Pesquisa em Educação e Formação). Toulouse, out, 1998b.

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, 2000. p. 87-96.

RISTOFF, D. **A tríplice crise da formação de professores**. 2012. Portal ANDIFES. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand31/25-32NoriRoger.pdf>>. Acesso: 12 fev. 2013.

ROMANOWSKI, J. P., ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 6, p.37-50, 2006.

SÁ, M. R. G. B. FARTES, V. L. B.; **Currículo, formação e saberes profissionais: A (re) valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTANA, M. S. da S. **Vivências e desafios da iniciação à docência: o que dizem as egressas do PIBID/UFRB**, (Monografia de Graduação). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2013

\_\_\_\_\_, **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Bahia. 2015.

SANTIAGO, Silveira. **Uma literatura nos trópicos**. 2º ed. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Mirza Medeiros dos & LINS, Nostradamos de Medeiros. (Orgs.) **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal, RN.EDUFRN - Editora da UFRN, 2007.

SARTI, F. M. **Parceria intergeracional e formação docente.** Educação em revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 133-152, ago 2009.

SCHALLER, J-J. **Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum.** In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZAS, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. Natal: UFRN/Paulus, 2008.

SCHEIBE, L. **Valorização dos Profissionais da Educação: formação inicial e continuada.** Salto para o futuro, 2013. Disponível em < [http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/16490418\\_ValorizacaoDosProfissionais.pdf](http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/16490418_ValorizacaoDosProfissionais.pdf) > acesso 11/11/2015.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. M. da. **PIBID/UNEB: uma experiência e novos territórios de formação inicial e continuada do profissional docente.** II encontro nacional das licenciaturas I seminário nacional do PIBID, Goiás. 2011. Disponível em: <http://www.prograd.ufg.br/up/90/o/GT05.pdf>. Acesso em: 14/10/2015. (Anais do Evento).

SILVA, E. M. da. **PIBID/UNEB como política de formação inicial e continuada de professores: potencialidades e desafios.** 2012. Disponível em: <http://www.uneb.br/pibid/publicacoes/> Acesso em: 14/10/2013.

SILVA, E. M. da. **Da Formação à Iniciação: Inventário Textual do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/ CAPES e dos Projetos Institucionais da Universidade do Estado da Bahia-UNEB.** IV Seminário Baiano das Licenciaturas e IV Seminário Baiano do PIBID/IAT. Ilhéus/BA: 2014 (Anais do Evento).

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das Políticas de Valorização Docente: Proposição de Novos Formatos para Cursos de Licenciatura para o Estado da Bahia,** 46 REVISTA USP •

São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO 2013-2014 Dossiê Educação in Relatório. Unesco/Capes, Brasília, 2010 (Documento interno).

SILVA, R. C. **O professor, seus saberes e suas crenças**. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 10 nov. 2015.

SOUZA, S. C. **Ensino de ciências: perspectivas na prática interdisciplinar**. (Dissertação de Mestrado Profissional). Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas da itinerário escolar e formação de professores**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TERRAZZAN, E. A. **As diretrizes curriculares para a formação na educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura**. In: LISITA, V.M.S.de S., SOUZA, L.F.E.C.P. (Orgs.) *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: 2002.

\_\_\_\_\_, **Saberes docentes e formação profissional**. 4º edição, Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_, LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. 6º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_, **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TORRES, M. M. O. BARBOSA, E.M.S. **A monitoria de ensino como processo de iniciação à docência universitária**. In: I Fórum de Didática e Prática de Ensino, 2009, Salvador. I Fórum de Didática e Prática de Ensino. Salvador: independente, 2009. v. 1. p. 1-9.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, de Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TINTI, D. & MANRIQUE, A.L. **Mapeamento do PIBID em Território Nacional**. Anais do Encontro de Produção Discente PUCSP/Cruzeiro do Sul. São Paulo. p. 1-8. 2012.

UNEB, Projeto Institucional 2009. **A docência partilhada: universidade e escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência**. Edital CAPES/PIBID/2009. Salvador-BA.

\_\_\_\_\_, Projeto Institucional 2011. **Ensino Superior e Educação Básica: articulando saberes** Edital CAPES/PIBID/2011. Salvador – BA.

\_\_\_\_\_, Projeto Institucional 2013. Edital CAPES/PIBID/2013. Salvador – BA.

\_\_\_\_\_, Resolução 507/2007 – CONSU, RESOLUÇÃO N.º 507/2007 Publicada no D.O.E. de 08/09-12-2007, pág. 24. Disponível em: <http://www.csi.uneb.br/docs/507.pdf>. Acesso: 20. nov.2015.

\_\_\_\_\_, Resolução 634/04 – CONSEPE, Regulamento Monitoria de Ensino na UNEB. Disponível em: <http://nupelapa.blogspot.com.br/2010/04/resolucao-n-6342004.html>. Acesso: 20. nov. 2015.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers**. Review of educational research, v. 54, n.2, p 143 – 178, 1984.

\_\_\_\_\_, **El proceso de llegar a ser professor: um análisis de la formacion inicial**. In: VILLA, A. (Coord.). *Perpectivas y Problemas de la function docente*. Madrid: Narcea, p. 39-68, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.


WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WASSER, J. D. BRESSLER, L. **Working in the interpretative zone: conceptualizing teams**. *Educational research*, v. 25, n.5, p. 5-15, 1996.

WATSON, J. B. **Behavior**: An introduction to comparative psychology. Nova York: Holt, 1925.

ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. *Educação Revista do Centro de Educação*, vol. 35, núm. 3, setembro-diciembre, 2010, pp. 479-503. Universidade Federal de Santa Maria Brasil. Disponível em: [file:///C:/Users/MARCO/Downloads/2357-8670-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MARCO/Downloads/2357-8670-1-PB%20(1).pdf), acesso: 15/11/2015.

## ANEXOS - MODELO DO RELATÓRIO SEMESTRAL do PIBID UNEB

<p><b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</b> Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 <b>PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - PROGRAD</b> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID</p>	
<b>Dados do Projeto</b>	
TÍTULO	
DEPARTAMENTO	

<b>Dados do Bolsista (Iniciação a Docência)</b> NOME  CURSO / SEMESTRE  TELEFONE  E-MAIL  LINK CURRICULO LATTES
<b>Dados Instituição (ões) que Leciona</b>  COORDENADOR DE AREA  PROFESSOR SUPERVISOR  ESCOLA PARCEIRA  SEGMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  SÉRIE NA QUAL DESENVOLVEU ATIVIDADES NO PERÍODO

<b>Atividades Desenvolvidas no Projeto</b>

Descrição analítica das atividades desenvolvidas (até 2500 caracteres com espaço)

## Atividades Desenvolvidas em Articulação com Outros Programas e Projetos

### 1 - Houve atividades em articulação com outros programas e projetos?

Descrição analítica das atividades desenvolvidas (até 500 caracteres com espaço)

### 2 - Participação em eventos de natureza acadêmico-científica?

Nome do Evento	Instituição / Local do evento	Condição	Período de Realização

### 3 - Produções acadêmicas resultantes das atividades do PIBID UNEB?

## Avaliações

Avalie o desempenho do(s) supervisor (es). Caso julgue necessário, nomeie supervisores que demandem comentários específicos.

Parecer do(a) Supervisor(a) (até 500 caracteres com espaço)

Avalie o desempenho do(s) coordenador (es) de área. Caso julgue necessário, nomeie coordenadores que demandem comentários específicos.

Parecer do(a) Coordenador(a) de Área (até 500 caracteres com espaço)

Se auto avalie e avalie a importância do PIBID para sua Formação Decente e futura atuação na educação básica

Parecer do (a) Coordenador (a) de Área (até 500 caracteres com espaço)





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

**APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA-Bolsistas de  
Iniciação à docência PIBID/UNEB**

**Pesquisa: A iniciação à docência no processo da aprendizagem da docente :Um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES Universidade do Estado da Bahia-UNEB**

**Autora:** Eliene Maria da Silva

**Orientadora:** Maria Roseli Gomes Brito de Sá

**Departamento:**

**Curso:**

**Semestre:**

1. Que atividades você realiza no PIBID que são consideradas/denominadas de atividades de iniciação à docência. Cite-as.
2. O PIBID vem contribuindo em sua formação inicial? Em que/quais aspectos?
3. Como você vê a sua graduação em licenciatura em \_\_\_\_\_, antes e depois de participar do Pibid?
4. Em que aspectos participar do Pibid contribuiu para a sua formação inicial?
5. Que relações você consegue estabelecer entre o PIBID e as atividades acadêmicas do seu curso?
6. Como o Pibid influenciou sua iniciação à docência na comunidade escolar?
7. Quais as principais dificuldades e necessidade formativas que você percebe em seu curso de licenciatura?
8. O Pibid contribui para amenizar tais dificuldades? De que forma?
9. Que/quais aprendizagens você constrói participando do Pibid?

Exemplos Elaboração de aulas experimentais, transposição didática, confecção de materiais didáticos. Elaboração de instrumentos de avaliação, planejamento de aulas. No que mais?

10. Dentre as atividades realizadas no Pibid, cite aquela(s) que mais contribuem em sua formação como futuro professor.
11. Em sua opinião o Pibid incentiva mesmo à docência? Como?
12. Você percebe diferença(s) entre a sua iniciação à docência e a de licenciandos que não fazem parte do Pibid? Quais?
13. Fale um pouco da sua trajetória como discente na graduação.
14. E agora fale da transição entre a discencia e à docência. Para você como é esse movimento?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. Reitor Miguel Calmon - Vale do Canela  
CEP: 40110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Eu, Eliene Maria da Silva, pelo presente termo, convido-o a participar, como colaborador na construção de dados do meu estudo de doutorado intitulado “A Iniciação a 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, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Roseli de Sá.

Este estudo justifica-se pela necessidade de se ampliar a discussão sobre a aprendizagem da docência e toma o PIBID na UNEB como lócus da investigação. O objetivo principal da pesquisa é compreender como as vivências de iniciação à docência promovidas por este Programa se relacionam com o contexto da formação do licenciando.

Você além de licenciando é um (a) dos 1.563 (um mil quinhentos e sessenta e três) bolsistas de iniciação à docência do PIBID na UNEB e participa de um dos subprojetos dos 04 (quatro) *campi* da UNEB eleitos como lócus da investigação. Por isso a sua participação é muito importante pois poderá gerar informações estruturantes para a política de iniciação à docência das IES, sobretudo a da UNEB.

Todas as etapas da pesquisa serão esclarecidas antes, durante e depois de serem realizadas. Estarei à sua disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento no contato informado abaixo. Como procedimentos para construção dos dados farei entrevistas semiestruturadas com 10(dez) bolsistas de iniciação à docência, numa média de 02(dois) por cada *campi* investigado. Na sessão dos grupos focais além dos bolsistas já entrevistados, participarão os coordenadores de área, coordenadores de Colegiado dos Cursos e bolsistas de supervisão do PIBID que desejarem contribuir com a investigação. Nas sessões (entrevista e grupo focal) serão utilizados gravadores para registrar o processo de pesquisa. Todas as etapas da pesquisa serão desenvolvidas no seu *campi* nos dias e horários de maior conveniência, combinado previamente.

O seu nome será ocultado caso não permita a revelação da identidade. No entanto solicito a sua autorização para publicar os textos produzidos a partir dos registros da entrevista e do grupo focal. A participação nesta pesquisa não implica em despesas por parte do participante e, se porventura houver, este será assumido por mim, pesquisadora responsável.

Os dados por você fornecidos e construídos irão subsidiar a construção da tese do doutorado que será defendida publicamente em data a ser informada posteriormente e será importante contar com sua presença. Um exemplar da tese será destinado à Biblioteca do seu Departamento e os resultados da pesquisa serão compartilhados com a comunidade acadêmica. Caso você aceite de forma voluntária participar da pesquisa certifique-se, antes de assinar, que foi suficientemente informado (a) sobre a pesquisa, seu objetivo e a não obrigatoriedade da participação. O seu aceite compreenderá a prévia autorização para que seja entrevistado (a) reafirmando que os textos gerados sejam utilizados unicamente para fins científicos desta pesquisa.

Agradeço a sua atenção e estarei à disposição para outros esclarecimentos.

Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Eliene Maria da Silva

Pesquisadora Responsável

Meu endereço para contato é: Avenida Paulo VI, 243, Condomínio Parque dos Flamboyants, Quadra F, Bloco C, Apt.301-Bairro: Pituba, CEP: 41810-000 Salvador – Bahia

Telefone (71)99228-7927

E-mail: embabosa@uneb.br/elianemab@yahoo.com.br