UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC

FRANCISCO CLEITON ALVES

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DO PIBID

SALVADOR - BAHIA
2014

FRANCISCO CLEITON ALVES

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DO PIBID

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, e Formação do Educador, vinculado ao DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidades, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profª. Dr. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

SALVADOR - BA
2014

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

A 474 Alves, Francisco Cleiton
Iniciação á docência: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do PIBID/ Francisco Cleiton Alves.Salvador.
2014
168f.: Il

Orientadora: Profª. Drª Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educa - ção e Contemporaneidade.

1.Iniciação á docência 2..Estágio supervisionado 2.Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência. (PIBID) 3.Narrativas . I.Título.

CDD 370

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

FOLHA DE APROVAÇÃO

"INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DO PIBID"

FRANCISCO CLEITON ALVES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 06 de junho de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

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

Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRGN
Doutorado em Linguística Geral
Université Paul Valéry Montpellier 3, França

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

É quase um truísmo dizer que vivemos no espaço, que cada uma de nossas ações efetua-se no espaço, que cada um de nossos estados *tem lugar* no espaço, mas é realmente preciso tomar toda a medida desse *ser-agir-no-espaço.* O espaço não é apenas um continente, um receptáculo de nossos estados e de nossas ações, ele é parte integrante de nossa experiência, é constitutivo de nossa experiência. [...] pelo fato de que nós mesmos somos espaço: nosso ser corporal pertence à extensão e à materialidade do espaço; somos, portanto, espaço no espaço.

DELORY-MOMBERGER (2012, p. 66)

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos remetem-me, inicialmente, à letra da música *Coração do Agreste*, de autoria de Moacyr Luz e Aldir Blanc, a partir da minha identidade e do meu pertencimento, parafraseando-a como *Coração do Oeste*, pois aqui estou, numa travessia de regressar, reunindo as aprendizagens e experiências de dois lados - oeste e leste - caminhos marcados pelas amizades do norte e do sul. É desse imbricamento e deslocamento de lugares que quero começar os meus agradecimentos.

Eu voltei para juntar pedaços, de tanta coisa que passei, que desde a infância abriu-se um laço, menino no oeste da Bahia, mas vivendo imerso em raízes culturais cearenses. Para mim, o oeste era um Ceará que meus pais escolheram para morar. Escolhas complexas! Começo agradecendo a eles, Esmeraldo Sabino Alves e Maria Iraci Brigida Alves, que abdicaram de uma trajetória escolar e se aventuraram numa travessia de mais de dois mil quilômetros, com oito filhos, sem perspectivas de regressar ao Ceará. Eles proporcionaram a mim (nono filho, caçula e único nascido na Bahia) e a meus oitos irmãos uma trajetória escolar. Agradeço também aos meus irmãos e sobrinhos(as) que, mesmo longe, mantinham a torcida na minha trajetória na Pós-Graduação.

Nas mãos dessa história, que hoje eu amo, *um anzol de paixão me machucou*: saber quem eu era. Foi a convivência escolar e os grupos sociais (igreja e quadrilha junina) que me fizeram *ser peixe e ser meu próprio pescador.* Agradeço, especialmente, a todos os colegas e às amizades que foram consolidadas no Grupo Cultural Junino Remelexo Cearense.

Eu voltei no curso, revi o meu percurso, me perdi no leste, mas ao mesmo tempo as amizades do leste, vindas do oeste, foram importantes para a minha *alma renascer como flores de algodão.* Ao vir morar aqui no leste, *olhava o mar azul no afã de ir e vir*. Obrigado amigo Molk, pela estadia, paciência com as invasões em seu território de amizades e pelo companheirismo. Obrigado às amigas do leste Patrícia, Ana Meire, Dinho e Sol, pela acolhida em vários momentos. Amigos do oeste, no leste, aqui encontrei, amigos que sempre estiveram ao meu lado, como Sandra, que sempre aconselhou e orientou a minha caminhada pelo mestrado e Carla que, do seu jeito, soube estar ao meu lado e eu ao seu, em momentos distintos da vida.

No leste também fiz amizades e, no mestrado, dentre todos os noves mestrandos da Linha 2 (2012), alguns laços se amarraram nas experiências de vida, pessoal e profissional, sempre narradas nos momentos de almoço, estudo, biblioteca, espaços em que cruzamos nossas histórias de vida. Rita, a princesa do sertão, inconsciente, havia uma transferência do lugar de mãe, tanto nas horas dos conselhos como dos alertas. Adelson, jovem da roça, conseguia me entender. Era sempre muito atento e um exemplo de disciplinamento. Jacilda, a criança a ser ouvida, como foi ouvida e envolvida em nossas histórias. Agradecimentos a Sara, Viviane, Leide, Eliana e Altina. Também fica o meu registro de agradecimentos aos colegas do Grupo de Pesquisa DIVERSO, como os mais próximos, Silvano e Natalina.

Na travessia de volta do leste para o oeste, a chegada sempre era marcada pelos amigos Aristeu, Preto, Chica, Juninho e Enicio, que se faziam presentes, torcendo, acreditando, aconselhando, incentivando, cada um do seu jeito. Saibam que o apoio afetivo e logístico de vocês foi significativo! Daniela e Alan, outros dois amigos que sempre me recebiam e acompanhavam o meu ir e vir (oeste-leste e leste-oeste). No oeste também estavam os amigos que marcaram o meu ritual de iniciação docente, por sua influência e incentivo à carreira do magistério. Eles sempre estiveram ao meu lado, mesmo nos momentos em que estive ausente. Obrigado amigos professores: Maria Helena, Lucinha e Paulo Rogério!

Na minha caminhada pela vida de professor chego à docência do ensino superior, lugar que demarca o desejo, a vontade e o querer ser pesquisador da formação de professores; muitos colegas me incentivaram e a convivência em travessias pelo oeste da Bahia fez algumas pessoas se firmarem como grandes amigos, envolvidos no movimento de marcar presença, tanto na vida pessoal quanto profissional. Obrigado Marcia Rasia! Amiga de todas as horas, você sempre retomava minha saudade de voltar para o oeste. Obrigado Romênia! Pelos chamados, sempre atendidos, e sempre buscando me proteger, através do seu jeito de ser e do seu carinho. Obrigado Anatalia! A primeira a dizer: você vai! Você consegue! Eu quero ver você lá. E aqui estou pesquisador da Pós-Graduação. Obrigado Jania! Pelo seu jeito: torcendo, incentivando e acreditando. Obrigado Claudenice! Ela sempre dizia: “amigo, no final, tudo vai dar certo, tenha fé”. Eu tive e aqui estou agradecendo. Obrigado Ana Jovina! Apresentou-me o mundo da abordagem (auto)biográfica e me fez sentir embriagado por esse

trabalho. Gilvanete obrigado pela confiança no trabalho de vivenciar experiências formativas em vários espaços-tempo da vida acadêmica.

As aprendizagens e as experiências também são marcadas pelas pessoas e pelos profissionais que são representados, aqui, pelos professores: Antonio Dias, Luciano, Tania, Sandra, Liana, Maria de Lourdes, Cesar. Orgulho de esta com vocês, mestres pesquisadores do PPGEduC. Também ao professor Antonio Amorim do Campus I – UNEB, que conheci no oeste e sempre acreditou no meu trabalho.

O meu carinho ao professor Elizeu Clementino, que primeiro conheci através de suas publicações; tê-lo na banca de exame foi um prazer misturado a emoções e agradecimentos.

Oxente! Conhecer a conterrânea do Ceará, Maria da Conceição, uma menina do interior do Ceará, que se fez moça, mulher, mãe esposa e pesquisadora dos memoriais de formação no Rio Grande do Norte. Sempre atenciosa, cuidadora, na hora de aparar a minha produção, para tecê-la de comentários.

A travessia do leste ao oeste e do oeste ao leste remetia-me a um regressar de sentimentos, emoções, ansiedades, desejo de "acertar"; uma voz, uma lembrança, um olhar estava presente: o da minha orientadora, Jane Adriana. Obrigado por tudo, principalmente, pela paciência com os meus tempos de aprendizagem.

O que seria de mim sem as vivências com os(as) estagiários(as) dos cursos de licenciatura que, durante a minha vida docente universitária, foram intercruzadas às minhas aprendizagens experienciais. Especialmente as seis estagiárias do curso de Pedagogia do Campus IX-UNEB e bolsistas do PIBID, colaboradoras da pesquisa, que caminharam comigo e por si mesmas na escrita dos memorais. Também agradeço a atenção, colaboração e participação do professor Edson Carvalho, coordenador local do PIBID, durante o ateliê biográfico.

Assim me fiz de saudade, e dessa saudade desse regressar agradeço a Deus e todos em meio a um sentimento de felicidade de sempre poder voltar aqui.

RESUMO

Este trabalho investigativo é uma pesquisa de abordagem (auto)biográfica que visa compreender como os espaços-tempos das experiências formativas se configuram na relação e nas interfaces entre Estágio Supervisionado e PIBID, no âmbito da iniciação à docência. A inquietação apresentada ancora-se no cotidiano de uma realidade construída durante as vivências com o ensino, no exercício do magistério superior, nos cursos de licenciatura, especificamente no estágio supervisionado. A proposta da investigação-formação delineia-se a partir da escrita de memoriais de formação, construídos durante a realização de um ateliê biográfico com seis estagiárias do Curso de Licenciatura em Pedagogia concomitantemente bolsistas do PIBID, no Campus XI-UNEB. A intenção da pesquisa (auto)biográfica delineou-se através das narrativas de iniciação à docência, discutindo o lugar, e o *entrelugar* do Estágio Supervisionado, na aprendizagem da docência, e ainda do PIBID, como política pública de iniciação à docência na formação inicial. Assim, a investigação-formação apontou, ao tecer os fios do tecido docente, as cenas do cotidiano escolar, configuradas nas trajetórias escolares e travessias de si-mesmo, e nas vivências em projetos sociais, como espaços-tempos das experiências formativas para a docência. Outro apontamento, elencado nas narrativas, é a configuração do estágio supervisionado e do PIBID, como territórios iniciáticos das aprendizagens experienciais. Entretanto, esse território foi demarcado por lugares que se distinguem na interface teoria-prática e na especificação do estágio supervisionado e do PIBID, como espaço-tempo das experiências de formação.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Estágio Supervisionado. PIBID. Narrativas (auto)biográfica.

ABSTRACT

This investigative work is is a survey of (auto) Biographical approach aimed at understanding how formative experiences spacetimes are configured in the relationship and the interfaces between supervised internship and PIBID on initiation into teaching. The unrest presented is a manifestation of a reality in daily life anchored built during the experiences with teaching in the exercise of the Magisterium higher in degree courses specifically with the supervised internship. The proposal of the research-training outlines from writing memorials built training while conducting a workshop with trainees of biographical curso de licenciatura and the PIBID scholar on Campus XI-UNEB. The intent of research delineates through the narratives of initiation to teaching and the identity process, arguing the place, the non-place and the entrelugar of the supervised internship in teaching and learning the PIBID insertion: introduction to teaching public policy on initial training, in addition to describing scenes of everyday life and experiences in social projects like formative experiences for the teaching and finally setting the supervised internship and the PIBID as initiatory territory of learnings experiential and Interfaces theory/practice in teaching beginners. However, this territory is demarcated by places that are distinguished in the theory-practice interface and the specification of supervised training and PIBID as space-time of training experiences.

Keywords: Introduction to teaching. Supervised Internship. PIBID. Narratives (auto) biographical.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação

BioGraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESB - Centro de Ensino Superior de Barreiras

CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica

CONARCFE - Comitê Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

CNE - Conselho Nacional de Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IES - Instituição de Educação Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT- Instituto Brasileiro de ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)

GEDOMEGE - Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero

GRAFHO - Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral

MEC - Ministério da Educação

TEM – Ministério do Trabalho e Emprego

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PARFOR - Formação de Professores da Educação Básica - Plataforma Freire

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SESu - Secretaria de Educação Superior

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- PERFIL BIOGRÁFICO DOS SUJEITOS

QUADRO 2 - MOMENTOS DO ATELIÊ BIOGRÁFICO

QUADRO 3 - TEMPOS DA ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA

QUADRO 4 - COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA

QUADRO 5 - PROJETOS DO GOVERNO FEDERAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL

QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO DE PROJETOS DO PIBID POR REGIÕES E ESTADOS

QUADRO 7 - DISTRIBUIÇÃO DE TRABALHOS POR UNIVERSIDADES

QUADRO 8 - MAPEAMENTO DOS TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES**.**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO....14
I. PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO.... 21
1.1 AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO.... 26
1. 2 DESCRIÇÃO DO CENÁRIO.... 32
1.3 - PERFIL BIOGRÁFICO DAS COLABORADORAS.... 34
1.4 O ATELIÊ BIOGRÁFICO.... 36
1.5 MEMORIAL DE FORMAÇÃO.... 38
1.6 -ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS NARRATIVAS.... 41
II. INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL.... 47
2.1 A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS NO PROCESSO IDENTITÁRIO.... 48
2.2 O LUGAR E O ENTRELUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.... 59
2.3 O PIBID E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL.... 73
2.3.1. ESTADO DA ARTE: PESQUISAS SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O PIBID.... 88
III. ENTRE A VIDA E A ESCRITA: ESPAÇO-TEMPO DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO.... 91
3.1 CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR COMO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E TRAVESSIAS DE SI-MESMO.... 95
3.2 DOS PROJETOS SOCIAIS À UNIVERSIDADE: TRAÇOS DA ESCRITA DA VIDA.... 109
3.3 A IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO.... 114
IV. TERRITÓRIO INICIÁTICO DA APRENDIZAGEM.... 120
DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE.... 120
4.1 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA.... 124
4.2 RELAÇÃO ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PIBID.... 133
4.3 INTERFACES TEORIA-PRÁTICA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.... 143
(IN)CONCLUSÕES.... 151
REFERÊNCIAS.... 156
APÊNDICE A – ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO.... 164
ANEXOS.... 168
ANEXO A – CARTA DE CESSÃO.... 168

INTRODUÇÃO

Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.

(ARROYO, 2008, p. 15)

Nos cursos de formação inicial, o estágio supervisionado e o PIBID constituem-se como elementos mediadores da prática acadêmica de iniciação à docência dos estagiários em cursos de licenciatura. A iniciação à docência é contextualizada, no presente trabalho, nas bases epistêmicas da fenomenologia existencial e da epistemologia da prática, por compreendermos o estagiário como um sujeito em processo de formação inicial, cujas aprendizagens experienciais demarcam o lugar de sua formação e autoformação. Assim, considero o estágio supervisionado e o PIBID como espaço-tempo da aprendizagem docente, num movimento de reflexão sobre a ação/intervenção, tomando a aproximação desses dois momentos da vida universitária do futuro professor como o *locus* da atuação profissional (a escola), contribuindo no processo da construção da identidade docente. Para tal, é preciso entender que tanto o estágio quanto o PIBID possuem características próprias, mesmo quando ambos mobilizam o estagiário para experiências da vida prática.

Considerando o percurso histórico dos estágios nos cursos de licenciatura, a universidade pública vem tentando assumir, no exercício dessa atividade, uma função política, enquanto *locus*, por excelência, de formação de professores em processo, por meio, sobretudo, da demarcação de um território da aprendizagem docente, que articula realidade social e vida institucional. Dessa forma, o estágio supervisionado, em seu cotidiano, torna-se uma unidade teórico-prática de iniciação à docência.

Nos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado, como componente curricular e espaço-tempo formativo da aprendizagem docente, configura-se em uma atividade de ensino que envolve pesquisa e extensão e, desse modo, cria situações de experiência formativa e autoformativa, que envolvem, tanto os estagiários quanto os formadores, no pleno exercício do magistério. Logo, é um espaço-tempo de reflexão e produção de saberes e fazeres, socialmente construídos, em um processo identitário de aprendizagem docente, um saber-fazer plural e cultural, que se edifica oferecendo condições de construção e implementação de um currículo em que teoria e prática se tornem indissociáveis.

Discuto também, neste estudo, o estágio, na perspectiva do *entrelugar* da iniciação à docência, e espaço de reflexão sobre as aprendizagens experienciais, exercendo uma condição intermediária no movimento de formação e autoformação. As escritas de si, neste estudo, assumem também o papel estratégico de mapear o *entrelugar* do estágio, apresentando o entrecruzamento das experiências de docência ao

processo de iniciação. Para tal, o estágio nos cursos de formação inicial de professores é visto como uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* do futuro professor (LIMA; PIMENTA, 2008). É o momento do sujeito, em estágio de formação, assumir a sua condição de ser professor.

O *locus* da formação de professores da Educação Básica em processo no país, após a Lei 9.394/96, situa-se no nível superior. Assim, as políticas nacionais de formação de professores deslocaram-se inteiramente para a ampliação dos cursos de formação inicial para a docência. Um ponto a ser considerado, então, é a organização curricular e a configuração do estágio supervisionado, nos cursos de formação inicial, como unidade teórico-prática. Outro ponto é a efetivação das políticas públicas para a iniciação à docência, tendo atualmente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa de Formação de Professores da Educação Básica – Plataforma Freire - PARFOR, como políticas nacionais, em parceria com Instituições Educacionais - IE federais, estaduais e municipais.

As demandas contemporâneas também estão sendo refletidas, a partir de novos componentes curriculares obrigatórios, necessitando, assim, de um preparo precípuo de docentes, com a introdução, recente, no currículo da educação básica, dos componentes: Língua Espanhola (Lei nº 11.161/2005), Sociologia e Filosofia (Lei nº 11.684/2008), Música (Lei nº 11.769/2008), Língua Brasileira de Sinais - Libras **(**Decreto Nº 5.626/2005), História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei nº. 10.639/2003), e povos indígenas (Lei nº 11.465/2008)[1]. Para Barretto e Gatti (2009, p. 82), "a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, podem estar servindo mais a interesses ligados a postos de trabalhos" do que propriamente às necessidades de formação do estudante. O currículo dos cursos de formação inicial precisa dialogar com as demandas sociais contemporâneas, mas a discussão aprofundada sobre a implementação de novas categorias precisa dialogar também com o processo epistemológico de formação docente em processo.

Um questionamento configura-se, a partir dessas mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura, ou seja, suas implicações durante o saber-fazer pedagógico na

[1] Todas as Leis supracitadas sobre a inclusão de novos componentes curriculares para os cursos de licenciatura se encontram disponíveis no site do Ministério da Educação.

efetivação do estágio supervisionado em regência de classe. As bases epistêmicas do curso dão conta de atender a suas demandas? A distribuição da carga horária contribui para tal processo? Qual a relação do estágio com o PIBID, enquanto espaço-tempo da aprendizagem docente? Precisamos atentar para o fato de que o estágio supervisionado e as horas de prática de ensino ocupam um percentual relativo da carga horária dos cursos. Segundo dados da pesquisa sobre os cursos de licenciaturas (GATTI, 2008), as disciplinas com o foco no "como" ensinar ocupam 22,6% da carga horária total dos cursos de licenciatura. A partir desse estudo, a autora ainda considera que, fora os indicativos normativos do estágio, os projetos de curso não deixam claro, nas ementas de disciplinas, como elas vêm sendo de fato realizadas e qual a base epistêmica que discute e fundamenta o processo de iniciação à docência, bem como a unicidade de teoria e prática, nos espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes.

A inquietação apresentada neste estudo ancora-se no cotidiano de uma realidade construída simbolicamente, durante o exercício do magistério superior, nos cursos de licenciatura. Por isso, o anseio de promover uma investigação-formação sobre a iniciação à docência, tendo o estágio supervisionado e o PIBID como territórios de compreensão das aprendizagens experienciais que são narradas através dos memoriais de formação. Sendo assim, o estágio não mais pode ser visto como hora da prática (LIMA, 2004), mas uma ação (sujeito) e uma prática (instituição) de teoria instrumentalizada da práxis docente, entendida esta como uma atividade de transformação da realidade que, no seu arcabouço teórico, manifesta as representações dos futuros professores no processo de constituição identitária.

Partindo das vivências como professor formador na docência superior, especificamente no curso de pedagogia, como professor de Estágio Supervisionado há mais de cinco anos, surge o desejo de investigar o processo de iniciação à docência, a partir de reflexões em torno das narrativas escritas de formação, considerando a política de formação inicial proposta pelo PIBID, que tem aparecido, nos cursos de licenciatura, como experiência de formação concomitante ao estágio supervisionado. Esse desejo emerge das vivências, nos encontros, discussões e orientações sobre a epistemologia da prática, com os colegas professores de estágio e os próprios estagiários, passando, ainda, pelo processo de observação das intervenções na escola e das reflexões apresentadas nos seminários de estágio, quando os estagiários relatavam uma sequência de fatos desde o prazo corrido para a conclusão da intervenção até a relação entre teoria

e prática. Em meio a esse contexto, as inquietações começam a se configurar num desejo de investigar o processo de compreensão da constituição da iniciação à docência, partindo do lugar do estagiário. Nos encontros iniciais com os estagiários, a docência estava respaldada nos discursos de instrumentalização da práxis, porém, nas considerações finais apresentadas nos relatórios, diários e portfólios as reflexões eram pautadas no estágio, como instrumento da racionalidade técnica, num movimento dicotômico de dissociar a teoria da prática.

Foi também a minha imersão no universo da pesquisa (auto)biográfica, através de estudos realizados por colegas[2] do Campus IX-UNEB, que me provocou o interesse de trabalhar com os memoriais formativos, como perspectiva e dispositivo para compreender o processo das experiências formativas e identitárias na iniciação à docência. As discussões e vivências com colegas, mestrandos e doutorandos, durante os fóruns de pesquisa e outras atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC - UNEB, também me incentivaram a empreender essa caminhada, tendo em vista compreender as interfaces entre o estágio supervisionado e o PIBID, centrando-me nas narrações escritas das estagiárias.

Em consequência disto, nasceu o interesse em compreender a relação do estágio supervisionado com o PIBID e suas contribuições ao processo de aprendizagem da docência. Para isto, busquei responder às seguintes questões de pesquisa: de que maneira as trajetórias escolares e as travessias de si-mesmo, como experiências formativas dos estagiários, contribuíram para a iniciação e o processo identitário docente? Como o estágio supervisionado e o PIBID relacionam-se ao processo de iniciação à docência?

Por entender que o PIBID e o Estágio se configuram em espaço-tempo de formação dos licenciandos, buscamos a abordagem (auto)biográfica, como base teórico-metodológica fundante deste estudo, considerando que as narrativas de formação assumem a função de dispositivos formativos e autoformativos, mas, ainda, porque essa abordagem da formação inicial ajuda a compreender como o estágio supervisionado e o PIBID contribuem para o processo de aprendizagem experiencial da iniciação à docência.

[2] O estudo referencial foi o trabalho de mestrado, no âmbito da PPGEduC- UNEB, da professora Ana Jovina O. V. de Carvalho no ano de 2009, intitulado ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: experiências de formação docente.

O ateliê biográfico, como grupo reflexivo, configurou-se como o lugar de reflexão sobre das experiências espaciais e temporais da aprendizagem docente. Foi através de uma proposta de ateliê biográfico que as estagiárias, colaboradoras desta pesquisa, foram mobilizadas a uma escrita de si-mesmas através do gênero textual memorial. Para Passeggi (2008b, p. 40):

> O uso dos memoriais, precisa investigar, a fim de melhor compreender as implicações desse gênero como instrumento de formação e as implicações político-institucionais provocadas pela tríplice revolução que o memorial introduz como arte profissional na tessitura de uma figura de si na academia e para a academia.

As atividades de mediação (auto)biográfica com os memoriais de formação perpassam pela dimensão iniciática, numa arte de rememoração das trajetórias escolares e travessias de si-mesmo, bem como de reflexão sobre as experiências vividas no âmbito do estágio supervisionado e do PIBID. A universidade, como local da formação inicial e interlocutora do *locus* da profissionalização docente (escola), foi o cenário dos encontros de reflexão, de construção e socialização das aprendizagens experienciais de seis estagiárias/bolsistas,[3] do Departamento de Ciências Humanas - Campus IX da UNEB.

Este texto está organizado em quatro capítulos. O primeiro apresenta uma discussão acerca da fenomenologia existencial e da hermenêutica, fundamentando a escolha da pesquisa (auto)biográfica. Além disto, descrevo o cenário, dispositivos e sujeitos colaboradores da pesquisa, esclarecendo o processo de análise interpretativa adotado.

No segundo capítulo, *Iniciação à Docência: o estágio supervisionado e o PIBID na formação inicial*, trago as bases teórico-conceituais sobre os espaços e tempos da iniciação à docência e o processo identitário das aprendizagens experienciais, tomando o estágio supervisionado como o lugar e *entrelugar*, bem como a inserção do PIBID nas políticas públicas de formação inicial.

[3] O termo estagiária/bolsista foi utilizado para identificar os lugares ocupados pelas colaboradoras da presente investigação-formação, na relação com suas atividades, exercidas, concomitantemente, no Estágio Supervisionado e no PIBID.

Entre a vida e a escrita: espaço-tempo das experiências de formação, terceiro capítulo, discute as cenas do cotidiano escolar como experiências formativas da docência, através das trajetórias escolares vivenciadas em projetos sociais e travessias de si-mesmo das estagiárias, demarcando as experiências formativas apresentadas a partir das narrações escritas das histórias de vida.

No quarto capítulo, *Território iniciático da aprendizagem da docência na universidade*, analiso as questões da iniciação à docência, a partir do movimento de relação entre o estágio supervisionado e o PIBID, tomando a experiência e a aprendizagem de si como elementos fundantes da análise interpretativa.

No final do texto, apresento as minhas considerações, na perspectiva das (in)conclusões, fruto dos achados da pesquisa, a partir do presente estudo investigativo sobre os espaços-tempo da iniciação à docência.

Uma trajetória, uma travessia, experiência de si, espaço-tempo formativo e autoformativo, escritas de si, são caminhos e categorias de análise que acreditamos poder provocar o leitor a uma imersão na leitura deste texto dissertativo sobre a compreensão da aprendizagem docente, a partir das narrativas de formação das estagiárias do curso de Pedagogia e bolsitas do programa PIBID.

I. PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO

> A abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação ao enfocar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida.
>
> (SOUZA, 2006, p. 45)

A abordagem (auto)biográfica vincula-se a uma concepção de educação constituída ao longo da vida do sujeito, valorizando as pesquisas sobre a formação de professores e seu desenvolvimento profissional. Segundo Souza (2011, p. 93), "na abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes".

As experiências de vida demarcam o lugar da existência, tudo que um sujeito sabe do mundo, sabe a partir de uma visão que é sua e de uma experiência de mundo pessoal. Por isso, as narrativas de formação, a partir das escritas de si, ancoram-se na fenomenologia existencial como um processo de compreensão da aprendizagem docente. D'Ávila (2008, p. 39) destaca que a "aprendizagem da docência, nessa perspectiva, se dá, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta".

A fenomenologia existencial, para as narrativas de formação, visa compreender e evocar a fala dos sujeitos, autores de sua história e de suas próprias experiências. Uma nova abordagem de cunho experiencial sobre formação e autoformação caminha em direção à (re)construção das identidades e subjetividades do sujeito aprendente.

Tendo surgido no início do século XX, a fenomenologia tem suas origens, no pensamento de Edmund Husserl, como um novo método que se desenvolve gradualmente e em contínua transformação. Para Martins (1992, p. 50), fenomenologia é,

> principalmente, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípuo é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de pré-conceitos.

A fenomenologia como estudo das essências torna-se uma filosofia da consciência, por isso o seu ponto fundamental está na descrição e não na explicação. Assim, na contemporaneidade, se constitui como um novo paradigma sobre a formação docente fundado nas considerações da fenomenologia existencial, como tendência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica. Enquanto estudo das essências, deixa-se praticar, fazer-se reconhecer como estilo, ou como maneira, existindo também como movimento, antes de se tornar uma filosofia da consciência.

> Para compreendê-la é preciso buscar os temas famosos fenomenológicos e vê-los como são ou estão ligados à vida. È possível, assim, começar a compreender por que a fenomenologia demorou tanto tempo no seu estado inicial de problemas e de promessas, e a razão por que, mesmo entre os filósofos e educadores, há uma resistência em aceitá-la. Alguns filósofos chegam até afirmar que a fenomenologia "parte do nada e chega a lugar algum", o que é uma proposição ignorante e infantil, pois, enquanto proposição, tal afirmação não apresenta lógica alguma. (MARTINS, 1992, p. 52)

Os estudos hermenêuticos também caminham na perspectiva de uma nova compreensão do processo de formação e autoformação dos professores, e suas experiências de vida, pela possibilidade tanto de autocompreensão do agir pedagógico quanto da produção de novas interpretações sobre o sentido da formação.

A palavra hermenêutica assenta suas raízes no verbo grego *hermeneuein*, traduzido usualmente como *interpretar* e no substantivo *hermeneia*, que vem a ser interpretação (SÁ, 2004, p. 21). Já a expressão hermenêutica, como esclarece Gadamer (1999 apud SÁ, 2004, p. 21) é associada usualmente,

> a uma 'doutrina da arte' do compreender, como pretendia ser a hermenêutica mais antiga ou a um sistema de regras artificiais que conseguissem descrever o procedimento metodológico das ciências do espírito ou uma teoria geral da interpretação e uma doutrina diferencial de seus métodos. [...] o comum de todas as maneiras de compreender e vem mostrar que a compreensão jamais é um comportamento subjetivo frente a um 'objeto' dado, mas frente à história efeitual, o que significa dizer que pertence ao *ser* daquilo que é compreendido.

As histórias de vida, no percurso metodológico da hermenêutica, configuram-se no aspecto de compreensão das trajetórias das experiências do sujeito em formação. Assim, a compreensão se manifesta na conexão entre vida e história. Dilthey (1986 apud SÁ, 2004, p. 28), considera que onde "ocorre vida e essa vida é compreendida, temos História e a vida sendo plenitude, diversidade e interação entre os indivíduos 'em qualquer parte da História há vida'; e a História compõe-se de vida, de todos os tipos de vida nas relações mais diversas".

O estudo sobre hermenêutica em educação nos conduz à compreensão do trabalho com narrativas de formação, como o momento de delinear a interpretação do texto, lembrando que a narração escrita do futuro professor em formação o toma como o primeiro intérprete de sua narrativa.

> No caso de escritas de si, como os memoriais, por exemplo, o trabalho biográfico só se torna um dispositivo de pesquisa-formação na medida em que a reflexividade biográfica questiona os referenciais que serviram ou servem para descrever, compreender, justificar a experiência, na totalidade dos fatos narrados, para lhes dar sentido. (PASSEGGI, 2008b, p. 53)

Assim, a mediação hermenêutica caminha na interpretação e compreensão das trajetórias e experiências formativas, a partir da experiência de vida, através de um responsável ético que o pesquisador faz das narrativas de formação consigo e com o outro.

Apesar das dificuldades inicialmente enfrentadas, como nos mostra Nóvoa (2007 p. 19), "a integração destas abordagens no espaço educativo, sobretudo na área de formação de professores, não tem sido fácil: do ponto de vista prático e teórico". O desejo de produzir outro tipo de conhecimento, no campo de formação docente, fez fortalecer o movimento biográfico, com um estatuto epistemológico próprio, uma área emergente de pesquisa e da formação de adultos. Inserem-se narrativas de formação na pesquisa (auto)biográfica, em um movimento organizado de articulação entre as associações, grupos de pesquisa em universidades que desenvolvem trabalhos nesta abordagem, os quais vêm permitindo sistematizar discussões teórico-metodológicas sobre as (auto)biografias como um meio de pesquisa-formação.

No Brasil, o movimento ganha força com as pesquisas na área educacional. Destaque para a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, como práticas de formação através das memórias e trajetórias de professores. As pesquisas qualitativas desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação em educação no país difundem e contribuem para a ampliação dos estudos sobre pesquisa (auto)biográfica. A realização do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA, que se encontra em sua sexta edição, marca a historiografia das reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas das pesquisas (auto)biográficas e suas implicações como prática de formação e investigação. Destaca-se também a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BioGraph, sem fins econômicos, registrada como pessoa jurídica de direito privado, fundada em 16/10/2008, e aprovada na Assembleia Final do III CIPA, realizado em Natal-RN.

No Estado da Bahia, temos como destaque, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia –

UNEB, a criação e consolidação do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, que vem reafirmando e delimitando as bases epistemológicas em torno da pesquisa científica em educação e a criação recente do DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade, que toma também a pesquisa (auto)biográfica como referência na análise das narrativas de formação dos docentes da Educação Básica.

Neste sentido, a pesquisa (auto)biográfica consolidou-se como uma perspectiva em torno da formação que o sujeito, ao narrar suas experiências na e sobre o *locus* da futura atuação profissional, modifica as representações de si e de sua futura prática pedagógica (PASSEGGI, 2006). Assim, as narrativas (auto)biográficas tornam-se um instrumento valoroso para a presente investigação, quando se propõem a compreender a aprendizagem docente e a construção do processo identitário, ou seja, compreender como os professores aprendem a ser professor.

Ao narrar a sua experiência na iniciação à docência, o futuro professor reflete sobre a construção da sua identidade profissional. Passeggi (2006, p. 259) destaca que a biografia busca a "mediação do ato à estrutura, de uma história de vida individual à história social". Os estudos referentes à constituição da identidade docente dos futuros professores têm uma inserção na história de vida dos professores e na história da sociedade.

A interação social dos estagiários com o *locus* do estágio vem delimitar as reflexões sobre as itinerâncias e tessituras do futuro professor. Essas tessituras podem ser desveladas através das narrativas escritas. Podem também delinear um cenário, subjetivo e multifacetado, da pesquisa qualitativa sobre identidades, demarcado pela organização do estágio supervisionado e das atividades do PIBID no curso de licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa (auto)biográfica através das narrativas caminha por intermédio da hermenêutica para a biografização de uma vida. "As narrativas autobiográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas se constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social" (FERRAROTTI, 1988 apud PASSEGGI et. al., 2006).

No processo de aprendizagem (auto)biográfica, a narrativa dos futuros professores demarca um terreno da sua história de vida, de sua aprendizagem de iniciação à docência e, bem como a reflexão sobre o movimento potencializador da sua

identidade pessoal e profissional. Por isso, Ferrarotti (2010, p. 46) considera que "uma narrativa biográfica não é um relatório de 'acontecimentos', mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida e a interação social em curso, por meio de uma narrativa-interação".

1.1 AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Na atualidade, as narrativas têm um lugar próprio no processo de formação e autoformação, potencializado em um diálogo entre o individual e o sociocultural da mobilização de conhecimento de cada pessoa. O trabalho com as narrativas de si acredita que as experiências de vida narradas constituem um referencial daquilo que foi apropriado pelos sujeitos, em sua história de vida, permitindo o reconhecimento dos percursos identitários como sendo singulares, ainda que plurais, por que vividos no coletivo (DIAS, 2008).

Ao articularem experiências de vida a um campo de ordem epistemológica e social, as narrativas caminham para uma abordagem como metodologia de investigação e também como possibilidade de formação. Assim, a investigação formação apresenta sentido nas narrativas, por ser um processo contínuo e permanente de reflexão da condição biográfica do sujeito em formação. A partir da narrativa, Dias (2008, p. 233) considera que "é possível olhar os percursos de vida num processo retrospectivo, o que possibilita a visibilidade das múltiplas redes de relações que vão (re)construindo aidentidade dos sujeitos e, consequentemente a sua formação".

Na dimensão narração, formação e autoformação, emerge um questionamento, ao situar o sujeito em formação como foco da presente investigação, provocada por Delory-Momberger (2012), sobre a seguinte questão: há vida sem narrativa? A pergunta caminha no sentido de contextualizar a narração como condição biográfica do sujeito, na contemporaneidade.

Para Delory-Momberger (2012, p. 35), com base em estudos de Schapp (1992 apud DELORY-MOMBERGER, 2012), na descrição fenomenológica e em relação à "gênese", o homem é um ser enredado de história, sendo entendido também em uma compreensão *bio-lógica*, quando afirma que "os sentimentos, as volições, as operações do espírito, não somente se deixam apreender apenas nas histórias, mas não têm outra

realidade nem outra existência senão as que adquirem nas histórias". Reconhecer o *bio-lógico* e o *bio-gráfico* na vida sem narrativa é uma condição de duplo nível de compreensão.

A investigação formação da iniciação à docência do curso de licenciatura, como terreno da experiência humana, demarca o lugar das narrativas de formação e autoformação como condição biográfica dos sujeitos em processo de formação. Pontuar a narrativa de formação e autoformação como investigação do processo de constituição identitária do sujeito, não como algo posto, como uma identidade fixa, mas como condição antropológica de compreender as experiências formativas e identitários do sujeito contemporâneo, é considerar que a vida tem lugar na narrativa de formação e tem lugar como história.

Assim, a narrativa de formação torna-se uma capacidade fundamental da espécie humana e assume um papel essencial na constituição da experiência. Já que a experiência narrativa é específica da vida humana, ela é a manifestação mais significativa dessa "escritura vivida" (DELORY-MOMBERGER, 2012), e, enquanto produto da língua, ela se consolida no processo de socialização do sistema de signos de um grupo social e linguístico. É na linguagem narrativa que os espaços da experiência humana e o percurso formativo do sujeito biográfico podem ser compreendidos. Essa atividade de *biografização* é uma condição da vida narrativa, da narrativa de formação e autoformação do sujeito contemporâneo.

> Não cessamos de nos biografar, isto e, de inscrever nossa experiência nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações, conforme uma lógica de configuração narrativa. Essa atividade de *biografização* poderia ser definida como uma dimensão do pensar e do agir do homem que, sob a forma de uma *hermenêutica prática*, permite aos indivíduos, nas condições de suas inscrições sócio-históricas, integrarem, estruturarem e interpretarem as situações e os acontecimentos de seu vivido. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 41)

A narrativa de formação e autoformação é o lugar da atividade de *biografização* do sujeito, onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história, não se restringindo mais somente às formas orais e escritas, mas a uma forma de compreensão e estruturação da experiência e da ação do sujeito com sua vida narrativa e com o seu mundo narrativo.

Partindo da discussão se há vida sem narrativas, a investigação com narrativas

de formação também se depara com o questionamento provocado por Le Grand; Pineau (2012) sobre a seguinte questão: a vida é uma história? Se a vida é uma história é uma outra questão, levantada no plano da cultura, a partir dos rudimentos de teorização em torno do conceito de historicidade e do tempo biográfico compreendido como tempo de gênese.

A vida enquanto condição biográfica não é um dado ordenado da História Cronológica, não é um objeto em-si preexistente, ela é uma mescla de acaso e de necessidade, na qual a narração de formação se configura como uma reconstrução subjetiva e arbitrária. A vida é uma história como um construto elaborado a partir de vestígios passados e de pontos de vista presentes. E é justamente porque a vida humana não é uma história, mas intervalos de turvação às voltas com múltiplas histórias, continuidades e descontinuidades a serem articuladas, que os seres vivos procuram fazer da vida uma história (LE GRAND; PINEAU, 2012, p. 108).

Se não há vida sem narrativa como condição biográfica do sujeito contemporâneo em seu processo de formação e autoformação, então o que significa fazer da vida uma história? Le Grand e Pineau (2012) apresentam as justificativas a partir de três razões: a *primeira razão* pelo motivo da trilogia agir, compreender, emancipar-se do sujeito; a *segunda razão*, pela necessidade do sujeito adquirir sua historicidade, e a *terceira razão* para o sujeito ter acesso a um presente histórico singular. Esta discussão procura esclarecer que a condição biográfica não é um fato exclusivo de uma vida datada, de um sujeito universal da modernidade, de uma história previamente escrita e dita. A vida e a história narrativa do sujeito descentralizado caminham para sua identidade narrativa.

No processo de formação e autoformação, a identidade narrativa do sujeito não se configura em um espaço estático por não dar conta da invisibilidade, da imprevisibilidade e da meabilidade dos movimentos temporais. Por isso, Le Grand; Pineau (2012, p. 118) consideram que “pilotar e compreender os trajetos vitais obriga a trabalhar, ao mesmo tempo, o mapa e o território”. O território configura-se como uma base epistêmica da construção das histórias de vida do sujeito e a hermenêutica, consciência histórica da vida e da história narrativa do sujeito, em seus processos de aprendizagem experienciais.

> É ainda a hermenêutica da consciência histórica de Ricoeur que vai fornecer o modelo de compreensão da possibilidade epistemológica de construção das histórias de vida. Esse modelo procura dar conta da passagem de uma experiência temporal humana efetivamente vivida para uma consciência e para uma existência histórica por intermédio da narrativa. (LE GRAND; PINEAU, 2012, p. 119)

Para Ricoeur (2010, p. 320), "o tempo torna-se tempo humano na medida em que ele é articulado num modo narrativo e que a narrativa alcança sua plena significação quando se torna uma condição da existência temporal". Assim, se o tempo humano projeta o território da identidade narrativa do sujeito em processo de formação, ao mesmo tempo caminha para a consolidação de uma vida e uma história narrativa focalizando o processo das aprendizagens experienciais.

Na contemporaneidade, as narrativas de formação constituem a forma singular de um projeto formativo do sujeito biográfico. Para Souza (2008, p. 85), "a narrativa abre espaços e possibilidade aos sujeitos em processo de formação partilhar experiências formadoras, sobre tempos, espaços e trabalho biográfico". A investigação das narrativas escritas perpassa também pela dimensão existencial, a partir das experiências vividas. Um acontecimento não tem, necessariamente, a mesma dimensão existencial para os mesmos sujeitos; cada experiência é vivida por aqueles que a vivenciam, a partir de suas representações concretas e simbólicas (SOUZA, 2008).

A investigação formação enfoca processos de conhecimento e de tomada de consciência sobre as experiências formativas e as trajetórias de si-mesmo, tendo em vista a compreensão da(s) aprendizagem(ns) docente(s) retratada(s) nas escritas de si. Por isso, Souza (2006, p. 14) observa que "a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si". As experiências de vida narradas nas escritas de si estão imbricadas ao processo de investigação formação, por se constituírem enquanto um saber-fazer pelas aprendizagens experienciais.

> Uma vez que as narrativas assumem e desempenham uma dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional. (SOUZA, 2006, p. 94)

Na pesquisa (auto)biográfica, as narrativas escritas configuram-se como um território de investigação da formação, considerando também como tendência específica do processo de investigação da aprendizagem docente nos cursos de licenciatura. A narrativa parte do momento que o sujeito conta um episódio a outro. Para Bertaux, (2010, p. 47), o "verbo 'contar' (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa".

O contar, fazer o relato das experiências vividas, é marcado também por uma sucessão temporal. A memória é uma etapa da reflexão temporal sobre as experiências vividas, de modo a permitir que se constitua o percurso do que foi aprendido (CHIENÉ, 2010). A construção dos significados a partir das contações narradas, não exclui outras formas de discurso, pois sucessão temporal demarca a estrutura do discurso. Por isso, Bertaux, (2010, p. 48) considera que "uma narrativa de vida conta a história de uma vida, essa narrativa é estruturada em torno de uma sucessão temporal de acontecimentos, situações e ações [...] essa seqüência constitui de algum modo sua coluna vertebral".

A escolarização faz parte de toda narração de formação a partir das experiências de vida nas sociedades desenvolvidas, pois ela produz e retrata capacidades específicas sobre a história de vida do sujeito. O estudo das trajetórias de escolarização e das travessias de si-mesmo, por meio das narrativas de vida, permitiu compreender melhor o que se passa no interior desse mesmo processo (BERTAUX, 2010). As narrativas de formação entrecruzam-se a domínios da existência, pois as experiências escolares do sujeito perpassam pelos grupos os quais ele/ela faz parte em algum momento de sua existência, como a família.

A narrativa de formação também é uma mediação biográfica do narrador e do formador. Para Passeggi (2008a, p. 46), a narrativa "coloca numa relação dialética a vida, o eu e a mediação escrita para (re)criar mundos simbólicos na escala do indivíduo e dos grupos, inserindo-os na cultura e em seus rituais". A mediação biográfica como co-investimento dialógico traz uma dimensão ao trabalho biográfico sobre narrativas escritas de formação.

> Os que acompanham as escritas de si na formação docente sabem que o impasse maior está no ato de escrever – *bio-grafar-se*. No modelo de co-investimento dialógico da mediação biográfica é importante que narrador e formador compreendam o sentido da relação dialética entre a vida (Bio), o eu (Auto) e a escrita (Grafia). (PASSEGGI, 2008b, p. 47)

Outro ponto a destacar sobre as narrativas de formação é seu movimento de influência sobre as ciências humanas e sociais, através da pesquisa (auto)biográfica, para a compreensão das experiências de vida e de formação. Assim, narrativas e histórias de vida são formas de organizar a experiência humana. Segundo Bruner (1990 apud MATOS, 2010, p. 589), é por meio "das narrativas que nos constituímos, que nos transformamos na pessoa que somos, ou seja, é por intermédio das histórias que nos contam e das histórias que contamos, inclusive sobre nós mesmos, que nos formamos". Assim, as narrativas escritas mobilizam uma reflexibilidade, a partir da descrição de trajetórias escolares e das travessias de si-mesmo, e das experiências formativas do sujeito na iniciação à docência.

> Narrativas vão além da simples descrição de eventos experienciados para fornecer modelos explicativos e avaliação emocional sobre o que esses eventos significam para o indivíduo. Mais especificamente, narrativas permitem-nos criar uma realidade compartilhada. Ao contar as histórias da nossa vida, estamos contando quem somos e estamos compartilhando nossa visão de mundo. Nós apenas contamos o que aconteceu; nós explicamos como e por que esses eventos aconteceram, como nós nos sentimos e como reagimos a eles e o que eles significam para nós. (BRUNER, 1990, apud MATOS, 2010, p. 589)

O trabalho com narrativas escritas de formação é uma maneira socialmente construída de compreender as experiências de vida. Considerando que as experiências de vida apresentam marcas do processo de socialização do sujeito, destacamos que as sociedades na modernidade avançada conduzem os homens para o seu próprio plano de existência. O sujeito ao se inscrever no mundo social, estará trabalhando a sua própria socialização como uma nova condição biográfica. Por isso, Delory-Momberger (2012, p. 31) assevera que a condição biográfica designa:

> [...] uma inversão da relação histórica entre o indivíduo e o social, na qual as consequências das dificuldades sociais e econômicas e das dependências institucionais sobre existências individuais são percebidas como decorrentes de um destino pessoal.

A condição biográfica para as narrativas de formação inscreve o sujeito no espaço temporal de sua existência. Para Delory-Momberger (2012, p. 37), "a temporalidade é uma dimensão constitutiva da experiência humana. O homem experimenta sua existência no sentido de uma unidade e de uma identidade mantidas

através do tempo". Por isso as narrativas escritas de formação do futuro professor se fazem também na temporalidade das experiências de vida e de si mesmo no tempo.

Souza (2011, p. 81) afirma que "a escrita da narrativa enquanto aprendizagem experiencial implica colocar o sujeito em iniciação à docência num movimento subjetivo e intersubjetivo no seu processo de formação e autoformação". Processo esse que situa o estágio e o PIBID não somente como um lugar estático, como um não lugar de circulação rápida, mas como um *entrelugar* para a reflexão dos tempos e espaços da iniciação à docência nos cursos de licenciatura.

Uma narratização da formação de si busca, no desenho do presente projeto de pesquisa promover o desvelamento dos múltiplos sentidos do estágio supervisionado e do PIBID no processo de iniciação à docência e a constituição da identidade docente dos estagiários dos cursos de licenciatura. Assim, as narrativas de formação e autoformação constituem o percurso metodológico desta pesquisa em busca da compreensão dos diferentes espaços-tempos de formação e autoformação na iniciação e aprendizagem da docência.

1. 2 DESCRIÇÃO DO CENÁRIO

A pesquisa foi realizada com estagiárias/bolsistas do Curso de Licenciatura em Pedagogia e participantes, ao mesmo tempo, do programa PIBID, do Departamento de Ciências Humanas DCH – Campus IX, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, situado na cidade de Barreiras[4].

A Universidade do Estado da Bahia foi criada pela Lei Delegada nº 66, de 01 de junho de 1983, com sede na cidade de Salvador-BA, tendo sido autorizado o seu funcionamento pelo Decreto Presidencial nº 92.937, de 17 de julho de 1986, começando a funcionar como sistema multicampi. Em 31 de julho de 1995, teve o seu credenciamento concedido pelo Ministério de Educação e Desporto, através da Portaria nº 909, em 03 de janeiro de 2006, o seu recredenciamento, concedido pelo Governo do Estado da Bahia, através do Decreto nº 9.751, por um período de cinco anos.

[4] Cidade localizada no extremo oeste da Bahia a 900 km de distância de Salvador, localizada à margem esquerda do rio São Francisco, situado a 454 metros de altitude. Com economia onde predomina o agronegócio e forte produção de soja e algodão.

Já o Ensino Superior público estadual, em Barreiras, teve origem em 1981, como "Núcleo Avançado do CETEBA", com um curso de licenciatura curta. Em 1983, já como núcleo da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, passou a oferecer mais dois cursos, também de Licenciatura Curta em Letras e Estudos Sociais. Dois anos depois, recebe o nome de Centro de Ensino Superior de Barreiras – CESB sendo incorporado à recém-criada UNEB. A partir de 1988, temos a oferta do Curso de Licenciatura Plena com Habilitação nas Matérias Pedagógicas, no turno vespertino, e, a partir do ano de 1996, começa a funcionar no turno noturno e no ano de 2000 no turno matutino. No final dos anos 90 do século XX, temos a implantação do Curso de Licenciatura em Letras. Já no início do século XXI tivemos a implantação dos cursos de Licenciatura em Biologia e Matemática.

Em 2009, a UNEB inicia sua participação no PIBID com onze subprojetos. Em 2011, passa a dezoito subprojetos e em 2012 para trinta e nove subprojetos, distribuídos em dezoito campi. A equipe institucional que coordena o Programa na UNEB também foi ampliada e hoje é composta por cinco professoras do quadro da Universidade. Em 2012, a UNEB foi contemplada com 791 bolsas do programa, a serem distribuídas entre todos os campos conforme o site da CAPES, mas o edital nº 065/2012 oferece inscrições para a seleção de candidatos a 373 (trezentos e setenta e três) Bolsas de Iniciação à Docência, e 45 (quarenta e cinco) bolsas de supervisão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conforme Edital PIBID/CAPES-DEB nº 011/2012.

Um panorama do PIBID na UNEB pode ser apresentado através dos seguintes dados: 39 subprojetos distribuídos por 18 campi, atendendo a 669 bolsistas de iniciação à docência, 79 bolsistas de supervisão para professores de Educação Básica, em 26 escolas públicas municipais e estaduais. Os cursos de licenciatura atendidos pelo PIBID na UNEB são: Biologia, Educação Física, História, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia, Pedagogia/Educação no Campo e Química.

Em 2011, o programa PIBID foi implantado no Campus IX da UNEB, somente para os alunos do curso de Pedagogia. Conforme Anexo 1 do edital nº 065/2012, no quadro de vagas, o Departamento de Ciências Humanas – DCH-Campus IX - Barreiras tem o curso de Pedagogia como área/curso contemplado através do Subprojeto: Tecendo os Caminhos da Docência: a relação universidade – comunidade como espaço de construção da identidade do(a) pedagogo(a) coordenador(a) coordenado pelo

Professor Edson Carvalho de Souza Santana, contando com 21 bolsas para iniciação à docência e três supervisores da Educação Básica de duas escolas públicas municipais: Escola Municipal Abílio Farias (situada na área rural da cidade) e o Colégio Municipal de Aplicação Octávio Mangabeira Filho (situado na área urbana - periférica da cidade).

O curso de Pedagogia do Campus IX funciona desde 1988, tendo, na época a oferta do Curso de Licenciatura Plena com Habilitação nas Matérias Pedagógicas do 2º Grau Magistério. A UNEB não abriu mais vagas para vestibular, no Campus IX, nos turnos matutino e vespertino desde o vestibular de 2008.1, ficando então as turmas diurnas em processo graduação de encerramento, e o vestibular para alunos ingressantes só no turno noturno. No ano de 2013 retorna a ofertar vagas no turno vespertino. Para atender as exigências preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em Licenciatura Plena de 2006, a UNEB promoveu uma reformulação no projeto de curso na qual vem trabalhando desde 2009, com a seguinte proposta pedagógica: Docência e Gestão de processos educativos, sendo disponibilizadas 400 horas para o estágio supervisionado diluído em três semestres acadêmicos.

1.3 - PERFIL BIOGRÁFICO DAS COLABORADORAS

As construções biográficas das colaboradoras não se resumem meramente a uma condição de realização pessoal, como condição biográfica, elas se constituem em um fator social e político. Os indivíduos a partir de suas singularidades biográficas refletem, nas escritas de si, um projeto reflexivo de uma existência a ser construída pelo sujeito na biografização, como uma forma essencial de instituição da sociedade. Conforme Delory-Momberger, (2012, p. 33):

> Embora não seja sua forma exclusiva, a narrativa de si constitui um dos lugares essenciais onde se constroem as biografias, ao mesmo tempo em que se apresenta como um meio de acesso privilegiado as processos de biografização. [...] a particularidade da condição biográfica é fazer da narrativa de si, simultaneamente, um demanda biográfica institucionalizada.

São diversas as experiências e possibilidades metodológicas do trabalho com a biografia dos sujeitos. Entretanto algumas categorias carecem de reflexões, principalmente as tessituras de experiências vividas, contextualizando a aprendizagem docente, os estudos identitários da formação docente (des)velado durante as vivências e

experiências proporcionadas pelo estágio curricular, como componente dos cursos de licenciatura.

É através das experiências vividas que o sujeito se constitui um mundo em simesmo e efetiva a sua condição biográfica. Para Delory-Momberger (2012, p. 144), a emersão da condição biográfica acontece quando o "sujeito que não pode constituir lugar senão em si mesmo e que não pode realizar o mundo a não ser na reflexividade e na historização de sua experiência".

Trabalhar com a compreensão da biografização, que os sujeitos em processo de aprendizagem docente constituem de si e do mundo, nos remete ao processo de constituição do sujeito. Por isso, a importância de demarcar o lugar do perfil biográfico dos sujeitos colaboradores da investigação. Conforme assevera Delory-Momberger (2012, p. 114) o "sujeito de que se trata aqui é um sujeito flutuante, um sujeito sem amarras, que goza de reconhecimento puramente formal e cuja afirmação ética dissimula, precisamente, a ausência de dimensão social e política".

Dentre os quatro cursos de licenciatura oferecidos no Campus IX da UNEB, o curso de Pedagogia é o único que tem alunos participantes do PIBID, por isso os colaboradores escolhidos para o processo de (auto)biografização foram estagiárias/bolsistas do curso de Pedagogia. Para a seleção dos colaboradores da pesquisa, foram elencados os seguintes critérios: ser bolsista do programa PIBID; estar matriculado regulamente no componente curricular estágio supervisionado (atuando diretamente na docência); não ter experiência profissional (concursado e/ou contratado como professor); não estar cursando a segunda licenciatura. A partir destes critérios de escolha dos colaboradores desta pesquisa, o grupo foi constituído por seis estagiárias/bolsistas do curso de Pedagogia.

Através das escritas de si realizadas no ateliê biográfico foi produzido o perfil biográfico das colaboradoras participantes da presente investigação, conforme segue:

QUADRO 1 - PERFIL BIOGRÁFICO DOS SUJEITOS

COLABORADORES[5]	PERFIL BIOGRÁFICO
ILA	Nasceu em Barreiras-BA, no Hospital Municipal Eurico Dutra às 19 horas: não tem irmãos, sua família é composta apenas de três membros: ela, seu pai e sua mãe: assim é muito ligada à família por parte de mãe, assim considera seus primos como irmãos. Algo que entrelaça tanto sua vida escolar e pessoal e a marca até hoje é a falta que sempre sentiu de ter um irmão, por

[5] Os nomes das colaboradoras são fictícios tendo em vista preservar a sua identidade no processo de investigação-formação.

	isso sempre teve uma relação afetiva muito forte com seus primos aos quais considera seus irmãos de coração. Isso resultou em um apego às coisas aos amigos, primos e familiares, em um medo de perder ou se afastar das pessoas que ama.
SANDRA	Nasceu na cidade de Ibotirama - BA [...] A família veio para Barreiras quando tinha cinco anos. Seu pai chama-se Domingos e sua mãe já falecida tem o nome de Valdira, mas é conhecida como Tereza: tem dois irmãos sendo que o irmão mais velho também já faleceu quando tinha quatorze anos. Com 11 anos de idade foi morar com uma tia. Atualmente é casada e tem um filho.
BRICIA	É a terceira filha de cinco irmãos, natural de Lençóis - BA, na Chapada Diamantina. Sua trajetória de vida é marcada por travessias de cidades, como Salvador, Lençóis, Piatã e Barreiras. No final do ano de 2008, e perto de começar o 2º ano do ensino médio, mudou-se para Piatã-BA, onde estudou até a conclusão do ensino médio, vindo, para Barreiras, em 2011, cursar Pedagogia. Atualmente está casada, mas o marido não mora em Barreiras: reside na casa universitária.
HANA	Nasceu e sempre morou em Barreiras-BA [...]: é a única mulher no meio de dois irmãos. A sua relação com a família sempre foi e até hoje é distante, de pouco diálogo, pouca união, e esse é um dos motivos que a faz ficar um pouco mais fria em relação a sentimentos alheios [...] Buscava nos amigos a atenção que dento de casa não recebia; eles sabiam mais da sua vida do que qualquer outra pessoa da família. Na época o namorado foi o grande incentivador para cursar pedagogia.
DIANE	Nasceu em Bom Jesus da Lapa-BA, tem quatro irmãs professoras. Ingressou na escola em 1983 com quatro anos de idade. Em 2001 conheceu seu esposo: quando fez uns dois meses de namoro, ele foi para a Paraíba e a pediu em casamento, [...] ele retornou em janeiro de 2002 ficaram noivos, ele veio trabalhar em Barreiras e em 2003 se casou.
ELI	Nasceu aos 26 dias do mês de setembro de 1984, no povoado de São Basilio, na época pertencia a Angical-BA. É filha de Joaquim Américo e Gonçalvina de Oliveira, e tem nove irmãos. Foi criada e permanece até hoje em igreja evangélica. Toda a sua trajetória escolar do ensino fundamental é no campo e o ensino médio foi feito no movimento morar no campo e estudar na cidade. Depois que se casou, veio morar em Barreiras e teve um filho. É a única na família cursando um curso superior.

Fonte: Memoriais de Formação (2013).

Para a elaboração do perfil biográfico e das narrativas de formação, foi necessário desenvolver o ateliê biográfico como um dispositivo de pesquisa mobilizador da biografização das colaboradoras envolvidas.

1.4 O ATELIÊ BIOGRÁFICO

O ateliê biográfico foi um dispositivo particular para a construção do memorial de formação, fundamentado especificamente no trabalho da pesquisadora Delory-Momberger (2006). O ateliê constitui-se como um cenário temporal e espacial para a compreensão das aprendizagens experienciais e do processo identitário produzido durante a iniciação à docência das estagiárias/bolsistas.

Para Delory-Momberger (2006, p. 359), o ateliê biográfico de projeto "é um

procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal". Este movimento é dinâmico, por emergir em um projeto pessoal, por conta disto a dimensão do relato foi sistematizada nesta pesquisa através de narrativas escritas no memorial de formação, como construção da experiência de estudantes, na perspectiva de construção de um projeto de si. Através do Ateliê Biográfico a história de vida tem um lugar que se configura através da narrativa, pois o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363).

A narrativa escrita realizada no ateliê biográfico possibilitou que as estagiárias/bolsistas pudessem ser protagonistas de suas histórias de vida-formação-profissão. De acordo com Delory-Momberger (2006, p. 363), "nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida".

Nesta perspectiva, elaborei uma proposta de ateliê, intitulada *Um modo de ser; um caminhar para si.* Para Josso (2010, p. 83) o caminhar para si "trata da atividade de um sujeito que empreende uma viagem [...], começando por reconstituir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem". Com isto, o título do ateliê biográfico nos remeteu a pensar como as estagiárias/bolsistas compreendem o processo de aprendizagem docente, quais as imagens e auto-imagens que elas têm da docência. Além disto, refletir acerca do estágio e do PIBID, como momentos de intervenção no futuro espaço profissional, no *locus* da profissionalização.

O ato de narrar sua vida insere-se num projeto de si, de uma escrita sobre si. É nessa visão que Delory-Momberger (2006, p. 365) considera que o projeto do ateliê biográfico é "um ser-a-vir e de um ser-para que o eu se construa como tendo-sido". O ateliê biográfico ofereceu a condição do ser-sujeito em iniciação à docência projetar a vida profissional a partir das reflexões sobre a vida pessoal, no reconhecimento do passado como orientação para o futuro. O projeto *Um modo de ser; um caminhar para si* seguiu cinco etapas, descritas no quadro a seguir:

QUADRO 2 - MOMENTOS DO ATELIÊ BIOGRÁFICO

MOMENTOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
PRIMEIRO MOMENTO	Tempo de apresentar propostas, sensibilizando o grupo sobre a importância, objetivos e dispositivos do ateliê biográfico para o processo de investigação-formação;
SEGUNDO MOMENTO	Momento de construção da primeira fase do memorial de formação onde as estagiárias/bolsistas foram provocados a

	descrever os fatos, trajetórias e percursos de sua vida pessoal que impulsionaram a futura vida profissional;
TERCEIRO MOMENTO	Hora de construção da segunda fase do memorial narrando fatos que levaram à escolha da profissão docente;
QUARTO MOMENTO	Momento de construção da terceira fase do memorial que visa refletir sobre a experiência da docência, articulando os diferentes espaços de formação no processo de iniciação;
QUINTO MOMENTO	Hora da socialização dos memoriais de formação.

O desenvolvimento do ateliê biográfico configurou-se como o lugar mobilizador da construção dos memoriais de formação como dispositivos da formação e autoformação dos colaboradores em processo de aprendizagem da docência.

1.5 MEMORIAL DE FORMAÇÃO

A institucionalização do memorial de formação, como prática reflexiva, na formação de professores, criou uma situação completamente nova: formar professores por meio da pesquisa (auto)biográfica, na elaboração de suas histórias de vida. Assim o memorial enquanto gênero acadêmico autobiográfico, oferece pistas de investigação para a formação de professores e do formador, sendo, considerado uma prática social acadêmica levando à questão da reinvenção de si em situações institucionais de escrita. Para Passeggi (2008b, p. 118), o uso dos "memoriais de formação como práticas reflexivas e autoformativas repousa sobre essa possibilidade de acompanhar o outro em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu encontro com o mundo".

Se formos analisar, do ponto de vista etimológico, o termo memorial tem origem no latim tardio [*memoriale, is*] e designa "aquilo que faz lembrar" (PASSEGGI, 2008bp. 120). Entre as acepções dicionarizadas, Passeggi (2008b), como pesquisadora dos memoriais de formação trabalha com Houaiss (2001, p. 55), "relato concernente a fatos [...] memoráveis". É importante destacar que dentre esses múltiplos usos dicionarizados não se encontra no Houaiss (2001), por exemplo, uma referência ao memorial como escrita acadêmica. Esta faz parte do vocabulário do trabalho científico e é assim definido por Severino (2001, p. 175):

> [o memorial é] uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

No Nordeste do Brasil, como assevera Passeggi (2008a) aparar é ajudar a nascer. O verbo aparar significa ajudar a nascer, sendo rico de significado, permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita. Por isso, a analogia da autora em estabelecer a relação do verbo aparar com o memorial de formação enquanto processo de autobiografar a nossa história de vida, pois auto-bio-grafar é aparar a si mesmo, com suas próprias mãos.

No memorial de formação, o narrador emerge desse processo de renascer pela mediação da escrita, que perpassa pelo movimento identitário do futuro professor. Por isso Passeggi (2008a, p. 122) afirma que "a narrativa de si em qualquer esfera de convívio humano torna-se um meio de enculturação, ou seja, um modo de aceitar a cultura de pertença". Neste sentido, o interesse do memorial de formação, nesta pesquisa, foi justamente deixar o estagiário e bolsista do PIBID em processo de formação inicial ao cuidado de tecer os fios que entrelaçam os fatos da iniciação à docência, explicitando o que e como provocaram efeitos formadores em sua vida intelectual, profissional e identitária.

A reflexão sobre um gênero acadêmico autobiográfico – o memorial de formação – como arte profissional de tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida: o processo de formação inicial e o de inserção e de aprendizagem da profissão docente. Experiências de si que incluem obrigatoriamente considerações sobre a vida familiar, escolar, profissional e colocam em foco questões como a formação inicial, o (des)emprego, a empregabilidade, as mudanças estatutárias e identitárias que fazem parte da história de vida ativa do adulto. Para Passeggi (2006), os memoriais são escritas de si de grande tradição no ensino superior, sendo inseparáveis da história da universidade brasileira. Eles podem revelar o processo de evolução de sua história e dos modos de inserção profissional no magistério superior. Trata-se de mostrar os momentos e as pessoas charneiras[6] de sua vida, suas experiências de epifania: "*e a partir daquele dia, decidi*" (PASSEGGI, 2006, p.38). A escrita autobiográfica apresenta-se como um divisor de águas. O autor/ator, ao escrever sua história, situa-se entre um antes e um depois da escrita.

[6] Denominação dos três momentos - Como me tornei professor? O que me faz ser professor? O que me mantém na profissão? - da narração escrita das Histórias de Vida utilizada por Passeggi (2006) em seus estudos sobre memoriais.

O memorial de formação em processo de escrita democratiza as narrativas de tempos e fatos memoráveis, substituindo o personagem ilustre, o notável, pelo narrador-autor que se coloca em cena como protagonista de sua própria história, inserindo sua vida intelectual na sua trajetória de vida no processo de pensar o tempo como sua identidade narrativa.

A relação epistemológica com o tempo sustenta, para Marchat (2005 apud PASSEGGI, 2008a, p. 38), a emergência do sujeito democrático, enquanto indivíduo histórico, ou seja, dotado de memória, da memória de sua vida e de sua vida como história. A noção do tempo como dimensão constitutiva da vida e a noção de aprendizagem pela reflexão sobre a experiência vivida, ambas conferem ao indivíduo a percepção sobre o que fazer do tempo, do seu tempo, presente, passado e futuro. As formas atuais dos diários e portfólios, que constituem registros do processo de aprendizagem, permitem a quem escreve retornos críticos sobre o desenrolar cotidiano de sua formação, seu uso do tempo e o acesso à historicidade de suas aprendizagens.

O trabalho com histórias de vida como práticas de formação através da narrativa escrita propicia ao ator-autor construir uma versão de si através de suas reflexões sobre suas aprendizagens e experiências. O memorial de formação foi um espaço de escrita em que as estagiárias/bolsistas registraram a experiência, de forma diária ou por períodos definidos por elas mesmas, com espaços de tempo mais ou menos regulares. Elas registraram reflexões e sentimentos sobre o próprio processo de aprendizagem. Durante o ateliê biográfico, as colaboradoras puderam registrar a história de cursista, especialmente sobre o que foram aprendendo e vivenciando durante o curso de formação inicial. Elas também registraram mudanças em sua prática durante o estágio supervisionado e as experiências vivenciadas com o PIBID, trazendo a trajetória pessoal e profissional na construção da identidade profissional.

O trabalho com os memoriais de formação e autoformação das estagiárias/bolsistas não visou construir uma teoria sobre a formação de professores, mas possibilitar aos sujeitos em iniciação à docência desvendar a sua teoria de formação, auxiliando-o a construir saberes e a se assumir em como sujeito do própriopensar (PASSEGGI, 2008a).

1.6 -ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS NARRATIVAS

Entende-se que a análise interpretativa das narrativas é uma tradição longínqua como o próprio trabalho com Histórias de Vida. Já no século XIX, começam os trabalhos de Bourbon, ao tentar captar a expressão, emoções e tendências de linguagem, começando aí o processo de sistematização da análise interpretativa das mensagens, bem como os seus enunciados.

Esse processo reconhece o poder da "fala" humana e, como assevera Franco (2008, p. 7), "coincide, no início do século passado, com o desenvolvimento da Psicologia e seu desdobramento na área da Psicologia da Educação, enquanto Ciência autônoma e desmembrada da Filosofia". Os enunciados e mensagens da expressão verbal passam então a ser vistos também como indicadores para a compreensão das questões ligadas às práticas educativas. Franco (2008, p. 8) pontua que:

> Essa nova Ciência em ascensão, que já ganha espaço desde os idos de 1915, define, em princípio, seu próprio objeto de estudo: o comportamento humano. Desvincula-se, pois, da antiga tradição filosófica que lhe atribuía componentes espirituais e religiosos (como o 'estudo da alma') e rejeita a abordagem intuitiva em benefício de uma abordagem objetiva e contextualizada.

Em decorrência dos marcos positivistas postulados na década de 70 do século XX a análise interpretativa passou por um processo de rejeição, por parte da maioria dos pesquisadores, devido à concepção de rigor científico de pesquisadores da área das ciências naturais, com foco na medida, objetividade, neutralidade e quantificação. Esse percurso está interligado ao avanço da pesquisa (auto)biográfica desde os anos 20 do século XX com os estudos da Escola de Chicago, pois as questões subjetivas das Histórias de Vida também passaram por um certo descrédito, devido ao princípio de rigor científico da pesquisa de cunho positivista.

O rigor na análise interpretativa tem princípio no rigor hermenêutico, que busca compreender o fenômeno por outro olhar, o da subjetividade. Ao discutir o rigor hermenêutico nas pesquisas qualitativas, podemos refletir com Macedo, quando diz que:

> Explicitando um caminho possível de construção para compreensão pleiteada pelas pesquisas de inspiração epistemológica qualitativa, o argumento definido deságua na proposição de uma *hermenêutica intercrítica* [...], o rigor da interpretação passa a ser um processo de tensão, de negociação [...], e as intimidades dos atores sociais (2009, p. 96).

Na análise interpretativa, o rigor configura-se como um saber metodológico e relativo à sustentabilidade da existência humana narrada nos memoriais de formação. O foco não é separar o sujeito das narrativas dos memoriais, como objetos de investigação, mas localizar e contextualizar o sujeito (professor) em condição de formação como protagonista de sua própria narração, através de uma perspectiva transdisciplinar onde sujeito e objeto são heterogêneos, multifacetados e marcados por suas subjetividades (MACEDO, 2009).

Na análise interpretativa das narrativas, o que está em jogo é a compreensão dos conteúdos semânticos, dos conhecimentos que se desvelam e constroem para o benefício e a realização dos indivíduos em formação inicial e identitária enquanto análise compreensiva desse processo narrado através das escritas dos memoriais de formação. Uma análise interpretativa das Histórias de Vida através das escritas de si configura-se na análise hermenêutica conduzindo o pesquisador para além das questões de decodificação das mensagens dos textos narrativos à reconstituição de estruturas diacrônicas.

Bauer (2002, p. 2012) considera que a análise interpretativa "pode construir dados históricos: ela usa dados remanescentes da atividade passada", sendo que, no presente, o analista produz uma compreensão hermenêutica, na qual Galeffi (2009) defende a dimensão fenomenológica na análise qualitativa dos dados sobre o conhecimento de si, o homem e a produção de conhecimento que para a presente investigação, está delineada nas escritas dos memoriais de formação.

Na pesquisa com história de vida, a análise interpretativa das narrativas é um processo de construção social enquanto mensagem de texto que se configura e simboliza as palavras (falas) dos emissores, na presente investigação os professores em formação inicial. Assim, para Bauer (2002, p. 203), a análise "como qualquer construção viável, ela leva em consideração alguma realidade, neste caso o *corpus*, e ela deve ser julgada pelo seu resultado. Este resultado, contudo, não é o único fundamento para se fazer uma avaliação".

A análise interpretativa das narrativas também requer que as descobertas, compreensões e avaliações das categorias de análise do texto narrativo tenham relevância teórica para as ciências sociais. Não basta descrever e destacar a emersão de uma categoria e/ou construto da narrativa do sujeito, mas é preciso promover uma compreensão hermenêutica da mensagem com foco nas questões singulares e plurais

dos sujeitos participantes da pesquisa.

No processo de descrever as categorias de análise, a codificação aparece como um momento de classificação dos tempos e categorias nos achados da pesquisa, tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e a metodologia da pesquisa, momento de compreender o significado da interpretação.

> Outra problemática, a da compreensão. Se todo o discurso se actualiza como um evento, todo o discurso: é compreendido como significação. Por significação ou sentido designo aqui o conteúdo proposicional, que, justamente descrevi como-síntese de duas funções: a identificação e a predicação. Não é o evento, enquanto transitório, que queremos compreender, mas a sua significação enquanto dura. (RICOEUR, 1987, p. 23)

A análise interpretativa das narrativas escritas nos memoriais de formação é um sistema de compreensão de significados que implica apreender os valores teóricos nas mensagens do texto narrado. Para Ricoeur (1987, p. 24), "significar é o que o falante quer dizer, isto é, o que intenta dizer e o que a frase denota, isto é, o que a conjunção entre a função de identificação e a função predicativa produz". Em cada unidade do texto narrado deve se descrever e interpretar uma categoria, uma significação, sendo que a cada categoria é atribuído um valor uma significação. As categorias no texto podem se configurar independentes uma do outra. Bauer (2002) aconselha evitar a mistura das categorias, pois cada categoria a ser analisada e interpretada tem uma dimensão única, enquanto processo de fidedignidade.

Estamos cientes de que durante a análise interpretativa não esperamos perfeita fidedignidade às narrações, pois estão implicadas por julgamentos humanos, lembrando que diferentes narrações de vida produzem diferentes valores e subjetividades de fidedignidade na análise das narrações. Para Bauer (2002, p. 206) "a fidedignidade é definida como uma concordância entre intérpretes [...] implica alguma duplicação de esforço: a mesma pessoa pode fazer uma segunda interpretação depois de um intervalo de tempo". A fidedignidade configura-se na codificação do material analisado.

Nessa perspectiva, consideramos como ponto de codificação e fidedignidade da análise interpretativa a mensagem do texto e, para o presente trabalho o texto são as narrativas escritas através dos memoriais de formação. As mensagens escritas nos memoriais expressam as representações sociais da História de Vida de professores em formação inicial, narrações de práticas sociais e históricas do ser humano que se

generalizam via linguagem.

A proposta de trabalho com a análise interpretativa das narrativas fundamenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem[7] (mensagem) onde a hermenêutica acompanha toda a complexidade que se estabelece, nas narrativas escritas, entre o significado e o sentido pois as dimensões do exercício de compreensão e interpretação das narrativas escritas nos memoriais de formação se configuram, na tradição hermenêutica, enquanto metodologias de análise.

No corpo teórico-metodológico da análise interpretativa das narrativas fundada na hermenêutica encontra-se a diferença que se estabelece entre significado e sentido da mensagem, na relação campo-objeto e campo-sujeito. Por isso, Franco (2008, p. 13) considera que "o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação".

A relevância teórica das descobertas da pesquisa é outro elemento a ser considerado e reconhecido na análise interpretativa das narrativas como um sentido do texto. Destacando que o sentido do texto não está por detrás do texto, mas a sua frente; os seus achados não são algo oculto, mas algo de descoberto (RICOEUR, 1987). As descobertas não podem se configurar meramente como um dado descritivo e sem relação a outros atributos, o que seria de pequeno valor para a pesquisa, pois que toda análise interpretativa implica comparações textuais, estas podendo ser até mesmo multivariadas.

Os achados da pesquisa - enquanto unidades de análise - são o ponto de partida para uma caminhada teórico-metodológica da análise interpretativa das mensagens narrativas escritas nos memoriais de formação dos sujeitos em formação inicial e se apresentam como significação concedida às características do texto narrativo. É na escrita que o mundo se abre para referências de compreensão. Para Ricoeur (1987, p. 47), é "graças à escrita, o homem é só homem tem um mundo e não apenas uma situação". A compreensão de um texto narrativo escrito consiste em interpretar suas significações. É através desse processo hermenêutico de compreensão dos sentidos e significados atribuídos às mensagens do texto narrativo escrito que descrevo os passos

[7] Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2008)

seguidos na análise interpretativa da presente pesquisa que foram organizados conforme os tempos da análise compreensiva-interpretativa, proposta por Souza (2014):

QUADRO 3 - TEMPOS DA ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA

TEMPOS PARA ANÁLISE INTERPRETATIVA	CONSIDERAÇÕES DE SOUZA (2014)[8]	DESCRIÇÃO DOS PASSOS DE ANÁLISE INTERPRETATIVA
TEMPO I	"Centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida, avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação". (p.43)	Após a conclusão do ateliê bibliográfico seguiu-se a finalização da digitalização do texto (memorial) pelos próprios sujeitos da pesquisa, com posterior envio via e-mail. Os momentos e as pessoas charneiras de sua vida, suas experiências de epifania: *"e a partir daquele dia, decidi*" (PASSEGGI, 2006). **1º MOMENTO-ADESÃO:** a escolha da profissão; questão problematizadora para a narração: como me tornei professor? **2º MOMENTO-AÇÃO:** a primeira experiência como professora; questão problematizadora para a narração: o que me faz escolher ser professora? 3º **MOMENTO-AUTOCONSCIÊNCIA:** permanência no curso de formação inicial e no PIBID; questão problematizadora para a narração: o que me motiva a continuar num curso de formação inicial de professor e estar participando ao mesmo tempo do processo de estágio supervisionado e do PIBID?
TEMPO II	"Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva, cabe destacar que o mesmo vincula-se às leituras cruzadas (Tempo I), tendo em vista a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e o agrupamento de unidades de análise que possibilitam a com-preensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes". (p.44)	Identificação das categorias para análise interpretativa como passo inicial da descrição do texto, para tratamento conforme os objetivos e questões problematizadoras da investigação. Classificação das categorias em categorias singulares e plurais do sujeito biográfico; O início da análise interpretativa das categorias singulares e plurais narradas nas escritas enquanto condição do sujeito biográfico constitui o próximo passo. Esse foi um longo processo de idas e vindas para análise teórica do material e elaboração dos sistemas categóricos de interpretação conforme os critérios pre-estabelecidos nas questões problematizadoras da presente investigação.

[8] Considerações transcritas do artigo de Souza (2014) Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.

TEMPO III	"Vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas". (p. 46)	Em paralelo ao processo de análise interpretativa das categorias, emerge o trabalho de inferência, enquanto momento de descrever, interpretar, comparar, levantar hipóteses sobre as mensagens e as manifestações de estados, e de dados do fenômeno investigado (narrativas de formação) como compreensão teórica da hermenêutica. A inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição e interpretação.

Fonte: Elaborado a partir do trabalho de Souza (2014).

O trabalho de análise interpretativa dos memoriais de formação, a partir do movimento dos tempos de análise, promoveu uma interpretação desde o momento inicial da investigação-formação no ateliê biográfico tanto para o pesquisador quanto para os colaboradores envolvidos no projeto de formação. Para Souza (2014, p. 43), a análise compreensiva-interpretativa deve trabalhar "a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido".

Para tal, como processo final, mas na perspectiva da inconclusão do inacabamento do sujeito biográfico da contemporaneidade, organizou a escrita do relatório final da pesquisa (dissertação) organizando-se os capítulos III e IV do presente trabalho a partir de categorias de análise considerando Souza (2014, p. 46) explicitando particularidades individuais dos corpus e da seleção de lembranças e experiências significiativas dos sujeitos em suas trajetórias de vida que demarca um território de aprendizagem docente.

II. INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL

É fundamental não nascermos sabendo e nem prontos; o ser que nasce sabendo não terá novidades, só reiterações.

(CORTELLA, 2012 p.12)

Neste capítulo, faço uma discussão sobre a iniciação à docência tendo as aprendizagens experienciais como território iniciático da docência e, consequentemente, do processo identitário na formação inicial. Para isto, este estudo se fundamentou nos trabalhos de Josso (2008a e b; 2010), Souza (2006; 2011) e Sussekind (2011) para tratar da docência. Em relação às questões identitárias, dialogo com Hall (2011), Bauman (2001; 2005), Nóvoa (2007), Ricoeur (2010), Bruner (2002) e Dubar (2005).

O estágio também será tratado na perspectiva do *lugar* de aprendizagem que ocupa no processo de iniciação à docência, a partir de uma perspectiva histórica do lugar ocupado pelo Estágio Supervisionado nos curso de licenciatura, tendo como embasamento os estudos de Lima e Pimenta (2008), Silva (2003), Freitas (1996), Souza (2006) e Barreiro e Gebran (2006). E, por fim, procuro analisar o *entrelugar* do estágio como condição intermediária da aprendizagem docente, durante o estágio e sua configuração como território iniciático da profissão docente (SOUZA, 2011). Sobre *entrelugar*, trabalho com as considerações de Bhabha (1998), Santiago (2000) e Sussekind (2011).

Por fim, o capítulo apresenta o PIBID como uma política de fomento à iniciação à docência, ocupando também um espaço-tempo da formação inicial docente. A sua efetivação nos cursos de licenciatura emerge da importância de se investigarem as políticas de formação voltadas para o sentido da aprendizagem docente e sua relação com o estágio supervisionado. Para isto, a discussão foi fundamentada nos trabalhos de André, Barretto e Gatti (2011) e nos documentos legais (editais do MEC/CAPES).

2.1 A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS NO PROCESSO IDENTITÁRIO

Na contemporaneidade, através das aprendizagens experienciais, percebemos que "é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor" (NÓVOA, 2007, p. 16). Josso (2010) também usa o termo "processo de aprendizagem", considerando que a formação descreve os processos que afetam nossas identidades e nossa subjetividade.

O estágio e o PIBID como espaços-tempo da formação inicial tornam-se uma aprendizagem que articula, num espaço e num tempo, o saber-fazer e o conhecimento da estagiária/bolsista sobre a docência. Para este trabalho de investigação-formação, a

discussão sobre a iniciação à docência caminha pela epistemologia e metodologia das aprendizagens experienciais e das narrações (auto)biográficas, a partir das vivências e experiências com o estágio supervisionado e com o PIBID como rituais de iniciação na constituição da identidade docente.

Conforme Passeggi (2011, p. 148), o termo "experiência, como se sabe, deriva do latim *experientia/ae* e remete à "prova, ensaio, tentativa", o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece". A iniciação à docência como aprendizagem experiencial de formação ressignifica a experiência que o sujeito em formação inicial tem de si mesmo. O estagiário ao ingressar num curso de formação inicial de professores não poder ter somente o saber científico curricular e nem o saber da experiência como algo exterior, mas que se elabora ou reelabora de forma reflexiva sobre si mesmo. Nos estudos foucaultianos (LARROSA, 2000), as experiências de si mesmo são questões ontológicas de nós mesmos, onde a relação do estagiário consigo mesmo, narrada nos memoriais de formação, se regula e modifica a experiência que o estagiário tem de si mesmo, ressignificando assim a experiência de vida.

> A ressignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender. (PASSEGGI, 2011, p. 146)

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 2000, p. 40). Assim, as aprendizagens experienciais da iniciação à docência referem-se ao processo de aprendizagem do conhecimento, o qual se centra, no sujeito de formação, em suas histórias, singularidades e subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação (SOUZA, 2011, p. 87).

Nessa análise sobre a iniciação à docência, na contemporaneidade, caminharemos por um esboço de modelo sociopolítico da formação, a partir da didática fundamental (CANDAU, 2008), e da didática como iniciação (CATANI, 2012), demarcando o território das questões pontuais nos cursos de licenciatura a partir dos anos de 1980, e ao mesmo tempo em que se configura como um espaço de ruptura com

a racionalidade técnica da modernidade líquida. Para tal, apresento dois movimentos contemporâneos de paradigmas de formação inicial. O primeiro é a epistemologia da prática que tem Lima e Pimenta (2008) como pesquisadoras desse movimento que confere estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes. Para Lima e Pimenta (2008, p. 48), a formação na epistemologia da prática é baseada na "valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito". O segundo paradigma da formação inicial é a fenomenologia existencial, presente na abordagem (auto)biográfica, que apresenta um panorama do espaço-tempo da formação docente, a partir das escritas de si, reveladas e desveladas nas histórias de vida-formação-profissão dos futuros docentes em formação. Assim, o futuro docente poderá seguir dois caminhos distintos: conformar-se às pressões do mercado em reproduzir a formação do outro para assemelhar-se a seus pares conforme a racionalidade técnica; ou defender uma especificidade, a partir do conhecimento de si na constituição da sua identidade, configurando a sua existência e aprendizagem num espaço-tempo da vida pessoal e social.

Na leitura fenomenológica, o conhecimento da aprendizagem da docência é restrito aos fenômenos que ocorrem no espaço-tempo, daí a importância da consciência se auto-examinar. Assim, o docente em processo de formação inicial e de tomada de consciência a partir de suas experiências vividas, examina a estrutura de si mesmo, e a consciência (r)elabora e ressignifica uma espécie de auto-crítica, no que se refere aos seus movimentos de dar sentido aos objetos fruto de suas aprendizagens experienciais intencionadas no processo de formação e autoformação.

A partir dessa configuração do cenário contemporâneo da formação e autoformação, a biografização do docente em formação inicial configura-se tanto para os sujeitos mais velhos, quanto para os mais jovens numa interligação da sua vida pessoal e societal através dos percursos e trajetórias de vida.

> Se, para os mais velhos, a reflexão biográfica corresponde ainda a uma maneira de narrar processos de emancipação que marcaram seu percurso pessoal, para os mais jovens, a narrativa fornece mais a ocasião de expressar uma busca visando aos enraizamentos sociais e aos valores de referência geradores de futuro. (DOMINICÉ, 2008, p. 32)

Emerge, então, na abordagem (auto)biográfica, para não se perder nas ilusões da modernidade racional, um processo teórico-metodológico para as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em formação inicial docente e o processo identitário, a necessidade da formação e autoformação docente se fazer a partir de dentro da profissão. Para tal, Nóvoa (2013, p. 203), defende "que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula".

O conhecimento experiencial, ao longo do itinerário da iniciação à docência é refletido por Souza (2011), por entender a aprendizagem da docência centrada no sujeito aprendente e também por compreendermos que é esse sujeito que elege as vivências e o conhecimento de si, não em um sentido de mapear uma totalidade das vivências e, sim, por analisar os espaços e tempos em sua história de vida-formação-profissão.

Por isso, algumas questões precisam ser redimensionadas para tal compreensão do processo de iniciação à docência na contemporaneidade. Um dos pontos da condição contemporânea é o descentramento das identidades sociais. Sobre esse descentramento, Hall (2011) considera "uma estrutura deslocada aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder". O foco da discussão não é deslocar o estagiário do seu eixo de formação inicial, e nem deixá-lo fora do eixo como um corpo perdido, mas como um ser inconcluso. Para tal, é preciso ir desconstruindo o conceito de seres prontos, unificados, da modernidade sólida. A partir dessa perspectiva contemporânea dos estudos sobre as questões identitárias, Rios (2011) considera "identidade uma construção multirreferencial, definida por processos complexos de significação socialmente determinados". Neste sentido, este estudo também entende as identidades a partir da ideia da multirreferencialidade.

Na contemporaneidade, a análise dos processos identitários efetiva-se através da socialização como mediação da identidade social do sujeito contemporâneo, na e pela interação com os outros. Assim a construção da identidade social docente é uma construção progressiva da comunicação de si-mesmo. Para Dubar (2005), o si-mesmo implica que "o indivíduo não seja somente um membro passivo que interioriza 'valores gerais' do grupo mas também é ator que preencha no grupo um papel útil e reconhecido". O movimento identitário de si-mesmo conduz o sujeito durante a iniciação à docência a se reconhecer membro de uma comunidade, na qual deverá ser

um sujeito participante e ativo de sua existência e de sua transformação.

Durante a iniciação à docência, o processo de socialização depende da consolidação da identidade social do sujeito, quando mais se é si-mesmo, mais se está integrado ao grupo. Schutz (1967 apud DUBAR, 2005, p. 120) conceitua a socialização antes de tudo "pela imersão dos indivíduos no que ele denomina 'mundo vivido', que é ao mesmo tempo um 'universo simbólico e cultural' e um 'saber sobre esse mundo'". Socializando o futuro docente constrói o ambiente societário da sua profissionalização, pois pode compreender como se reproduz e se transforma a sua identidade social. Implica também elucidar os processos de socialização pelos quais ela se constrói e se reconstrói ao longo da vida (DUBAR, 2005).

O processo de construção da identidade docente em processo no curso de formação inicial, perpassa pela perspectiva da identidade fluida. Para Bauman (2005, p. 19) as "identidades" flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. A fluidez rompe com situaçõespresentes em zonas de conforto levando o estagiário a transcender as considerações de satisfação e de acomodação.

Cortella (2012, p. 11) considera que "a condição humana perde substância e energia vital toda vez que se sente plenamente confortável com a maneira como as coisas já estão, rendendo-se à sedução do repouso e imobilizando-se na acomodação". O processo de iniciação à docência precisa promover a transformação social, senão não há movimento de construção de uma identidade fluida e a profissionalização docente.

Aprender pela experiência é conceber a formação e autoformação como questões indissociáveis do fato do aprendente – o estagiário – ser objeto de observação do objeto pensante (JOSSO, 2010). Os processos de formação e autoformação do estagiário – o aprendente - também se dão na dimensão de outras subjetividades. Narrar, escrever, refletir suas experiências formadoras conduz o estagiário/bolsista no processo de formação inicial a movimentos e sentimentos que caracterizam subjetividades e identidades.

> Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as sua qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui a que é 'vivido' na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. (JOSSO, 2010, p. 47)

As aprendizagens experienciais no estágio e no PIBID são o cerne da iniciação à docência e do processo identitário que se constrói a partir do saber reflexivo sobre a condição pessoal e profissional das estagiárias/bolsistas. Nias (1991 apud NÓVOA, 2007, p. 12) afirma que "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor". Assim, as vivências e experiências de iniciação à docência se configuram como um movimento mobilizador do processo identitário, passando também pela capacidade de exercer com autonomia a atividade docente. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino: "Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?" (NÓVOA, 2007, p. 17). A partir de Nóvoa (2007) refletimos que as histórias de vida das estagiárias/bolsistas também são conhecimentos tácitos a serem considerados durante a sua intervenção pedagógica para uma compreensão dialética da prática educativa no estágio e no PIBID.

A produção do conhecimento do estagiário/bolsista enquanto sujeito aprendente precisa estar em vias de passar do *status* de executante para o de profissional (ALTET et al, 2008, p. 11). Nesse sentido, o estagiário/bolsista é considerado um futuro profissional em formação. Se a educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação, o estágio e o PIBID também são prática social com configurações próprias sobre a iniciação docente, onde os estagiários/bolsistas constroem e transformam socialmente seus saberes profissionais durante o processo identitário.

A identidade do estagiário/bolsista na condição de sujeito aprendente no mundo contemporâneo não se revela como oposição à diferença, mas como uma marca da diferença e as aprendizagens experienciais através das narrações escritas, norteiam o caminho dessas aprendizagens de formação e autoformação.

A modernidade líquida instaura um princípio da igualdade como princípio do pertencimento e da identidade, como se um sujeito fosse igual ao outro. Heidegger (2009) contesta esse princípio da igualdade, do sujeito através do princípio da identidade quando a fala do ser do ente se apresenta através da história do pensamento ocidental e com o caráter da unidade. Para Heidegger (2009, p. 41) é um princípio do ser, cujo teor é, pois a unidade da identidade constitui um traço fundamental no seio do ser e do ente, onde quer que mantenhamos qualquer tipo de relação com qualquer tipo

de ente, somos interpelados pela identidade. Por isso, o princípio da identidade na contemporaneidade destaca que o sujeito é ele mesmo consigo mesmo o mesmo (HEIDEGGER, 2009, p. 41).

Pensar e ser, homem e ser entrelaçados por um traço da identidade que emerge do ser na contemporaneidade, estar entregue reciprocamente um ao outro como propriedade não de igualdade, mas como pertencimento um ao outro num movimento dialético onde a subjetividade se configura como elemento pertencente do princípio dialógico da identidade e da subjetividade.

É preciso instaurar a dialogicidade, pois a identidade e a subjetividade podem ser tanto racionais quanto irracionais. A subjetividade além de demarcar uma exploração de sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal, das escolhas que o ser-sujeito faz em posições específicas da sua profissionalização, também ocupa lugar nas aprendizagens experienciais enquanto lugar de formação e autoformação da iniciação à docência. A subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu pessoal e profissional.

A identidade docente em processo também é uma (re)construção subjetiva, constituição da profissionalidade, das escolhas do ser-sujeito. Scoz (2011) alerta que assim como a identidade, a subjetividade nem sempre é algo ordenado e definitivo de uma vez por todas. As construções identitárias como formas de organização da subjetividade é um movimento de concretização de si. É o resultado de complexas sínteses das aprendizagens experienciais individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão.

O estágio supervisionado e o PIBID, como espaços-tempo potencializadores do processo identitário do futuro professor, na contemporaneidade, constroem-se em um saber reflexivo da sua condição pessoal e profissional. O saber reflexivo, consciente ou "não" da sua identidade docente em processo é a condição epistêmica da fenomenologia existencial. Há que se constituir, nas matrizes de formação curricular dos professores uma perspectiva hermenêutica, onde a essência do sujeito não seja um processo central, mas que haja uma compreensão dessa condição de si, associada aos estudos culturais do currículo, da antropologia, da sociologia, da psicologia e da filosofia. Isso é necessário a uma reflexão da identidade social e cultural do sujeito aprendente não meramente como um dado descentralizado pela modernidade tardia mas como condição subjetiva do sujeito aprendente, de suas experiências refletindo e assumindo uma postura consciente

e compromissada com a identidade social e a diferença desvelada em seu processo de formação e autoformação.

Enveredando na vertente da sociologia para compreendermos o processo identitário na iniciação à docência (sujeito aprendente) apresentamos um panorama analítico dos estudos de Dubar (2005), que denomina esse processo de socialização identitária de "formas de identidade". Assim Dubar (2005, p. 145) considera que "nada é mais importante para a análise sociológica do que discernir os movimentos que afetam os modelos sociais de identificação, ou seja, os tipos identitários pertinentes". A partir da análise sociológica do autor, a identidade inicial do estagiário é retomada no movimento do si-mesmo, no qual o sujeito é protagonista do processo de formação e autoformação, se recusando a distinguir a identidade individual da coletiva. Para Dubar (2005), no lugar de distinguir, o movimento busca articular as duas transações das formas de identidade – interna (indivíduo) e a externa (indivíduo com as instituições nas quais se socializa e interage) abordando e contextualizando questões culturais e econômicas.

> Identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. Problemáticas, dado que experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu [...] de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos. (DUBAR, 2005, p. 135)

Se a identidade docente na contemporaneidade nunca é dada, ela é fluida, inconclusa, descentralizada dos eixos de poder da modernidade tardia (HALL, 2011), então ela deverá ser sempre construída e (re)construída, com uma incerteza maior ou menor e ser mais ou menos duradoura. Por isso, Dubar (2005, p. 135) assevera que "*eu* nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro". Assim, o autor nos alerta que é preciso sair das limitações da abordagem fenomenológica da relação interindividual Eu-Outro e da abordagem psicanalítica para que a sociologia assuma um caráter de socialização da identidade para si/identidade para o outro. Do ponto de vista sociológico, a identidade nada mais "é o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo,

biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições" (DUBAR, 2005, p. 136).

Os estudos de Dubar (2005) sobre os processos de produção da identidade social do sujeito, na contemporaneidade, dão-se através de duas categorias. A primeira é a identidade relacional – ato de atribuições da identidade para si, e a segunda é a identidade biográfica – ato de pertencimento, é a identidade para o outro. Ambas são heterogêneas com variações tanto de acordo com os espaços sociais onde se exercem as interações como de acordo com as temporalidades biográficas e históricas em que se desenrolam as trajetórias.

As categorias identidade relacional e biográfica do sujeito contemporâneo se delineiam num panorama imbricado pela relação espaço-tempo geracional, como mecanismo de socialização das duas categorias. Assim, Dubar (2005, p. 155-156) compreende a partir dessa articulação das categorias identitárias (relacional e biográfica) que:

> Se o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir de categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadoras (transação "subjetiva), o processo relacional concerne ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação.

Um ponto reflexivo a partir dos estudos doa autor é que a identidade docente não é meramente transmissão de uma geração à seguinte, mas construída a partir de sua própria geração, ou seja, cada geração de docentes constrói suas formas de identidade social através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições educacionais pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem realmente para transformar. Por isso, o momento da iniciação à docência se configura como espaço-tempo do processo identitário docente.

A discussão da identidade docente também perpassa pela perspectiva psicológica, nos estudos de Jerome Bruner (2002), que promove uma discussão da identidade a partir da psicologia cultural, tendo o "si-mesmo" (*self*) como exercício dessa reflexão. Bruner (2002) considera que, a partir dos estudos do "essencialismo" e da "psicanálise" (ego, superego e id), o si-mesmo passou por muitos tormentos e

equívocos, por isso discute seu conceito como alternativa de um si-mesmo observável e criado pela reflexão. O foco então está na questão ontológica do si-mesmo mas se dá "através de processos, em relação a que tipos de experiência os seres humanos formulam". O si-mesmo para a psicologia cultural abrange um conceito "estendido", incorporando família, amigos, posses, e sugerindo que somos uma colônia de possíveis si-mesmos.

Como consequência, o si-mesmo do movimento essencialista deu lugar ao si-mesmo conceitual da psicologia cultural, onde a identidade docente perpassa também pela pessoalidade dada por uma cultura e uma história; é o si-mesmo do passado para o presente. Daí surge outra questão, que para Bruner (2002, p. 90), "não é o si-mesmo um relacionamento transacional entre um locutor e um Outro Generalizado? Não é ele um meio de estruturar a nossa consciência, nossa posição, nossa identidade, nosso comprometimento uns com os outros?". O si-mesmo é um constructo que procede tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora, ou seja, tanto se interage com a cultura e a mente quanto entre mente e cultura.

Bruner (2002) demarca a autobiografia como cenário, como ato de significação da identidade narrativa do si-mesmo, enquanto sujeito na contemporaneidade. No final da década de 1970, início da de 1980, entrou em cena a noção do si-mesmo (*self*) como contador de histórias, e o si-mesmo contanto histórias que incluíam um delineamento de si mesmo como parte da própria história.

Ao si-mesmo, como identidade narrativa, é atribuído então um papel de contador de histórias, construtor de narrativas sobre uma vida. O docente nesse movimento da psicologia cultural, assume uma identidade narrativa, uma narrativa centrada em um si-mesmo. Corroborando com Bruner (2002) o docente constrói identidades pessoais e autoconceito através do uso da configuração narrativa e transforma essa existência numa totalidade. Além disso, no desenvolvimento narrativo de sua história e dos significados do si-mesmo constrói-se na relação entre indivíduo e cultura e nas práticas escolares das quais participa. Nestes estudos, o termo si-mesmo é definido tanto pelo indivíduo como pela cultura da qual ele participa. Porém, isso não é suficiente para que entendamos como um si-mesmo é negociado, pois o si-mesmo não é simples resultado da reflexão contemplativa. A segunda exigência, então, está em sintonia com as práticas nas quais "os significados do si-mesmo" são atingidos e colocados em uso. "Estas, com

efeito, nos oferecem uma visão mais ‘distribuída’ do si-mesmo” (BRUNER, 2002, p. 101).

A identidade narrativa docente do si-mesmo resulta de um processo de construção de significados que não se isolam da consciência, e, como estuda a psicologia cultural ela se distribuí interpessoalmente. Tampouco como reflete Bruner (2002, p. 115), “os si-mesmos surgem sem raízes, em resposta apenas ao presente; eles também adquirem significado através das circunstâncias históricas que moldaram a cultura da qual eles são uma expressão”.

Na abordagem dos estudos identitários de Dubar (2005), esta construção se dá no imbricamento do espaço-tempo de um processo, tanto relacional (identidade conferida) quanto biográfico (identidade que se atribui). Entretanto, na abordagem da psicologia cultural, através dos estudos de Bruner (2002), o movimento cultural e histórico demarca o lugar das identidades narrativas do sujeito.

Contextualizando a discussão no âmbito da filosofia Ricoeur (2010, p. 418) que discute o tempo narrado a identidade fundamenta-se na análise do tempo fenomenológico e do tempo cronológico, de onde emerge um sentido da narrativa proveniente da “união da história e da ficção, na qual é atribuição a um indivíduo ou a uma comunidade de uma identidade específica que podemos denominar sua identidade narrativa”. Assim, Ricoeur (2010) discute a identidade como uma categoria da prática, de um indivíduo e de uma comunidade, buscando respostas sobre quem é o sujeito/agente, o autor dessa ação. As respostas para tais questionamentos surgem no sentido do tempo narrativo, desde a denominação do seu nome como ao longo de toda a vida do sujeito. Para o autor, sem o auxílio da narração, o problema da identidade pessoal está, de fato, fadado a uma sintonia sem solução: ou se supõe um sujeito idêntico a si mesmo na diversidade de seus estados.

A ideia de identidade está no sentido de um si-mesmo, pois repousa numa estrutura temporal aplicada a uma outra, reflexiva, das configurações narrativas onde a vida do sujeito (si-mesmo) é um tecido de histórias narradas. Para tal, Ricoeur (2010, p. 419) considera “uma vida examinada é, em grande medida, uma vida depurada, clarificada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas como fictícias veiculadas por nossa cultura”.

O si-mesmo e sua identidade narrativa trazem um conhecimento de si que é fruto de uma vida examinada. Para Ricoeur (2010, p. 230) a noção de identidade narrativa:

> Mostra também sua fecundidade no fato de poder ser aplicado tanto à comunidade como ao indivíduo. Pode-se falar da ipseidade de uma comunidade, assim como acabamos de falar de um sujeito individual; indivíduo e comunidade se constituem em sua idendidade recebendo essas narrativas que se tornam, tanto para um como para outra, sua história efetiva.

O processo identitário na iniciação à docência, segundo tais perspectivas, configura-se na possibilidade de identidades múltiplas e fluidas, tendo o tempo narrativo como espaço-tempo de construção e socialização de significados, a partir das aprendizagens experienciais individuais e coletivas dos futuros docentes, no processo de

2.2 O LUGAR E O ENTRELUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

A identificação do lugar num espaço nem sempre se dá na dinâmica de uma ocupação harmônica. Isso equivale a refletir, com Augé (2012, p.53), quando diz que "num mesmo lugar, podem coexistir elementos distintos e singulares, sem dúvida, mas sobre os quais não se proíbe de pensar nem as relações nem a identidade partilhada que lhes confere a ocupação do lugar comum". Assim, neste tópico procuraremos mapear o lugar do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil partindo de uma perspectiva histórica, tendo como base os trabalhos de Silva (2003) e Freitas (1996). O mapeamento se dará a partir da criação dos cursos de licenciatura no Brasil no início do século XX, passando pelos documentos que regulamentam o Estágio Supervisionado como componente curricular nos cursos de formação de professores. Além disto, discutiremos o Estágio na perspectiva do *entrelugar* fundamentado na epistemologia da prática (LIMA E PIMENTA, 2008) e na didática fundamental (CANDAU, 2008).

Os primeiros cursos de licenciatura de nível superior foram instituídos no Brasil em 1931, com o curso de Educação Física: em 1943, com os cursos de Geografia, Matemática, História, Letras e Artes e, em 1939, com o curso de Pedagogia, e por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil.Com, o Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, os cursos ficam organizados em três anos de bacharelado, bacharel em matemática; em física; em química; em história natural; em geografia e história; em ciências sociais; em letras clássicas; em letras neolatinas; em letras anglo-germânicas; em pedagogia. Conforme seu art. 49: "Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de

didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado". Assim, o decreto fixa, para todos os cursos de licenciatura existentes na época e criados posteriormente, o chamado "padrão federal", pelo qual, todos os cursos básicos teriam um currículo pleno com a duração do curso.

A partir desse decreto de criação, os cursos de licenciatura vão se estruturar num esquema que ficou conhecido por 3+1. O estudante que cursasse três anos do curso de nível superior recebia o diploma de bacharelado, e depois, se cursasse mais um ano, o curso de didática, recebia diploma de licenciado para atuar como docente nos cursos Normais. Percebe-se, já a partir da criação, que a proposta curricular para o curso de licenciatura provoca uma concepção dicotômica do processo pedagógico, entre o conteúdo e o método, contribuindo até hoje para equívocos sobre a discussão em torno da teoria e da prática na formação dos professores.

A proposta de estruturação curricular para formação do docente estabelece três anos iniciais de bacharelado e, para posterior diploma de licenciatura, no quarto ano, um curso de didática, fixando assim uma concepção de formação meramente técnica, na qual, o bacharelando/licenciando não faz uma reflexão dos seus saberes e fazeres, já que a sua formação se resume num aglomerado de disciplinas "generalistas". É como se o futuro docente não necessitasse vivenciar, durante a sua formação, o seu *locus* de atuação profissional. Sem esse procedimento didático-pedagógico, não fica claro a caracterização desse novo profissional, bem como a caracterização do seu espaço de iniciação à docência. No que respeita ao preparo desse profissional, o Decreto-lei nº 1.190/39, em seu Art. 1º, alínea a, conceitua como: "trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica".

Quando se analisa a estrutura curricular da proposta para o curso de didática, não percebemos a composição do estágio curricular permeando a formação do licenciando. Conforme a Seção XII - *Do curso de didática* - Art. 20 do Decreto-lei de 1939, o curso de didática era de um ano e constituía-se das disciplinas listadas no quadro a seguir.

QUADRO 4 - COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA

COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE PEDADOGIA
4ª SÉRIE (CURSO DE DIDÁTICA)
Didática Geral
Didática Específica
Psicologia Educacional

Administração Escolar
Fundamentos Biológicos da Educação
Fundamentos Sociológicos da Educação

Fonte: Decreto Nº 1.190/1939

Especificamente para os estudantes do curso de Pedagogia e para aqueles que já tinham cursado os três anos do curso de bacharel, só era exigido cursar, no quarto ano, as disciplinas de Didática Geral e Didática Específica. Nesse momento, fica exclusivamente à formação didática garantir a práxis pedagógica do professor. Porém, o que se viu durante esse período de implementação do curso de licenciatura no Brasil foi também a institucionalização de uma didática instrumental, em uma configuração equivocada do estágio supervisionado.

Essa dupla formação pedagógica não contribuía para a construção da identidade do pedagogo, já que não se dispunha de um campo de atuação que demandasse desse profissional. O decreto pontuava que o campo de atuação profissional do licenciado seria nos cursos normais, secundário e ginasial (atualmente: anos finais do ensino Fundamental), mas, entretanto, todos os profissionais que obtinham diploma de nível superior, independente de ser licenciatura, podiam atuar como docentes nesses níveis de ensino.

Destacando, ainda, que a organização temporal do estágio, situado como prática de ensino dos componentes curriculares Didática Geral e Didática Específica, separa conteúdo de método, visão dicotômica que perpetua ao longo da existência do curso no Brasil. Por isso, Barreiro e Gebran (2006, p. 40-41) consideram que as reformas iniciais nos cursos de licenciatura, especialmente o de pedagogia, sempre "privilegiaram a inclusão e o desdobramento das disciplinas com conhecimentos científicos e deixaram de lado a formação pedagógica, tão importante para a futura prática docente".

Já em 1946, o governo torna obrigatório, através do Decreto Lei n. 9053 de 12 de março, às Faculdades de Filosofia manter um ginásio para o desenvolvimento da "prática de ensino" para os alunos do curso de licenciatura, inclusive pedagogia. Ainda em 1946, através do Decreto Lei n. 9092 de 26 maio, a duração dos cursos de bacharelado e licenciatura é equiparada, ampliando-se o regime didático do curso de forma facultativa, onde os licenciados receberiam "formação didática" através de um curso de psicologia aplicada à educação. Barreiro e Gebran (2006, p. 44) pontuam ainda que, no Art. 4º; § 1º do decreto, "os candidatos ao diploma de licenciado receberiam formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação", e seriam obrigados a fazer

um curso de psicologia aplicada à educação. A partir dessa análise, configura-se a existência de uma indefinição sobre o lugar do estágio. Nesse momento histórico, a ideia pragmática sobre prática de ensino fica localizada na disciplina didática, oferecida no 4º ano dos cursos de licenciatura. Há, portanto, a demarcação de um território, com uma organização temporal do estágio, como momento de trabalhar o método de ensino, sem uma relação com os saberes difundidos pelas disciplinas oferecidas ao longo do curso.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4024 de 1961 e o Parecer n. 292, de 1962, do Conselho Federal de Educação, vêm, nesse momento, estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, com base nas matérias fixadas para os bacharelados. As disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura, mais uma vez, após uma reforma na legislação, não mostram com clareza o componente curricular "estágio supervisionado", ficando novamente a didática responsável por mobilizar o futuro professor a realizar a creditação das horas práticas dos componentes curriculares, em alguns cursos, como prática de ensino.

Em relação ao currículo mínimo, apresentado no Parecer n. 292/1961, Barreiro e Gebran (2006, p. 44) consideram que,

> Ele parte do princípio de que o "ensinar" preexiste ao "como ensinar" e, de certo modo, condiciona-o, porém a formação do licenciado deve incluir, além da parte de conteúdo fixado no currículo de cada curso, estudos que o familiarizem com os dois aspectos imediatos da situação docente; o aluno e o método.

Em meio a esses questionamentos, começa se a cogitar sobre a extinção de alguns cursos de licenciatura, a exemplo do de pedagogia, por não ter conteúdo próprio e uma base epistêmica. Tentando reverter tal situação, o conselheiro Valnir Chagas consegue aprovar o Parecer CFE nº 252/62, que continua com a dicotomia entre bacharelado *versus* licenciatura, nos cursos de licenciatura, porém altera a duração do curso e apresenta a criação do currículo mínimo.

As disciplinas da parte optativa ficaram difusas para a formação técnica do bacharel. E quanto ao estágio, nos cursos de licenciatura, configura-se novamente como um lugar estanque, assim como um componente curricular que não, contribui de forma significativa para a formação da identidade docente, bem como para a sua profissionalização. A partir do Parecer CFE nº 292/62, a Prática de Ensino, que se

encontrava vinculada à creditação de hora prática, em alguns componentes curriculares dos cursos de licenciatura, começa a se delinear como um objeto de habilitação profissional, principalmente no curso de Pedagogia, sob a forma do Estágio Supervisionado.

No caso da licenciatura, a partir desse parecer, acrescentavam-se então as disciplinas de Didática e Prática de Ensino. Nesse momento, começa a se delinear a vivência do estágio como um elemento constitutivo da formação docente e com um enfoque de atividade prática do curso.

Mesmo com as pressões promovidas a partir de documentos elaborados por estudantes dos cursos de licenciatura, especialmente por ocasião do Congresso Estadual de Estudantes, realizado na região de Rios Claros, em 1967, que apresentaram sua proposta de reformulação do curso de Pedagogia, os direcionamentos políticos ainda não vão contemplar os anseios dos profissionais e estudantes da época.

> Os considerandos que antecedem sua proposta expressam, de várias maneiras, esse sentimento quando afirmam que o curso de pedagogia: restringe-se à formação teórica do professor; negligencia outros aspectos essenciais à formação de profissionais no campo educacional; possui um currículo "enciclopédico"; favorece a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer insuficientemente capacitação. (CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 1967, p. 159 APUD SILVA, 2003, p. 18)

Diante do contexto político militar da época, que já havia reformulado o ensino superior do Brasil, a partir da Lei 5.540/68, novamente tendo Valnir Chagas como relator, é aprovado o Parecer CFE nº 672/69, que vem alterar a duração do curso, acabando com o formato 3+1, institui um currículo mínimo e as chamadas habilitações específicas para o curso de Pedagogia. O estágio supervisionado adquiriu um tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, devendo ser realizado e comprovado por documento expedido pela Faculdade que conferiu o diploma. O diploma seria único, com o título de licenciatura e quatro anos de duração. Entretanto, o campo de conhecimento sobre a iniciação à docência, que se produziu a partir do estágio, ficou comprometido pelo delineamento que seus documentos legais apresentam.

O modelo técnico quantitativo de produção, com base na racionalidade técnica de um processo de aprendizagem tecnicista, foi aplicado pelo governo militar brasileiro, através de um acordo conhecido como MEC/USAID, que institui, em 1968, a Reforma

Universitária, da qual destacamos três considerações referentes à formação de docentes para o Ensino de 1º e 2º Graus, criadas a partir da Lei n. 5692/71. São elas:

- Para o 1º grau (5ª a 8ª série), o professor deveria ter habilitação específica de Grau Superior, ao nível de Graduação, representada por licenciatura de curta duração;
- Para todo o ensino de 1º e 2º graus, o professor deveria ter habilitação específica, obtida em Curso Superior de Graduação em licenciatura plena.

Todas essas mudanças propostas pelos governos brasileiros para os cursos de licenciatura no Brasil não atenderam aos interesses da categoria profissional docente e, sim, à conjuntura política brasileira. Supostamente, seria mais cômodo contribuir com a dicotomia entre o fazer e o pensar, na formação dos professores, do que proporcionar uma formação de mediação para a construção de um estatuto epistemológico. A discussão em torno da superação entre teoria e prática nos remete à construção de uma sociedade fundamentada no paradigma do conflito, contexto esse que os governos, principalmente o militar, a partir de 1964, não almejavam. Para eles, a sociedade deveria se organizar a partir de uma concepção de consenso, sem a mediação do conhecimento, e, sim, pela reprodução de um modelo tecnicista e capitalista, ou seja, através da racionalidade técnica.

Nesse contexto histórico dos anos 60 para os anos 70 do século XX, através do governo militar, a perspectiva tecnicista de formação docente estava fundamentada na racionalidade técnica, sendo as políticas educacionais delineadas segundo os princípios da organização de empresas. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 46), "ao modelo técnico-quantitativo de produção do modelo econômico vigente, ou seja, a profissionalização configura-se como elemento essencial desse processo, desde o ensino fundamental até o ensino superior".

A prática de ensino desenvolvida pela disciplina Didática, que já tinha atingido um contorno como "imitação de modelos", vem se consolidar com a organização temporal e espacial do estágio através de habilitações. Através do Parecer CFE nº 672/69, o estágio supervisionado configura-se como hora da prática, hora de reproduzir no final do curso, de forma independente da habilitação.

O estágio como momento prático de imitação de modelos configura-se numa realidade onde o ensino seria imutável, como no pensamento moderno da racionalidade técnica. A sua base organização funda-se no tripé: observação de um modelo, co-participação na execução desse modelo e, por fim, executa a imitação do modelo aprendido. Essa forma de localizar o estágio como um momento de imitação é insuficiente e apresenta muitas limitações.

Lima e Pimenta (2008) destacam que nem sempre o estagiário, através desse modelo de ensino, dispõe de elementos críticos e reflexivos, pois ele executa os modelos em situações para as quais estes não são adequados. Esse lugar do estágio não valoriza o lugar das transformações históricas e sociais dos processos democráticos de acesso à escola. O modelo que deu certo, há alguns anos atrás, nem sempre dará certo no contexto de inclusão no qual as nossas escolas se encontram. Nessa perspectiva, a formação do sujeito pensante – o estagiário – não é valorizada, nem as questões de subjetividade tão contempladas pelas políticas contemporâneas de formação docente.

O estágio torna-se um lugar com fronteiras delimitadas, onde o estagiário observa para imitar um modelo, no qual o exercício da docência também fica resumido a um espaço único, considerado no formato geométrico (quadrado) da sala de aula. Se não for nesse espaço, a prática, como modelo de imitação, não se configura. Pensar a sala de aula hoje é pensar na ressignificação do conceito espacial e apontar o lugar de outros espaços para o processo de ensino-aprendizagem. O estágio, nos cursos de licenciatura, a partir das questões contemporâneas, tem essa condição epistêmica de pensar a formação e a iniciação docente pedagógica, a partir das demandas sociais e através de práxis pedagógica para a transformação e a consolidação de uma qualidade social da educação.

O estágio supervisionado, nos cursos de licenciatura, a partir das reformas do governo militar, no final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, a partir desse contexto, é caracterizado pelo conceito fabril de supervisão, no qual o professor seria o supervisor do estagiário. Papel que é assumido pelos supervisores nas fábricas, assim o supervisor de estágio seria o técnico que iria analisar a imitação dos modelos, se os mesmos se configuravam na pedagogia da prática como instrumentalização técnica de uma pedagogia tecnicista. O estágio é reduzido à aquisição de um saber prático, sem reflexão sobre a prática, os conhecimentos e os saberes específicos das outras disciplinas oferecidas ao longo dos cursos de licenciatura.

O estágio, na perspectiva técnica, ocupa o lugar da "prática pela prática", reforçando o equívoco da dicotomia entre teoria e prática. Lima e Pimenta (2008, p. 39) pontuam que, na visão tecnicista,

> o estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.

Diante das exigências do mercado de trabalho e da política tecnicista adotada e implantada na educação brasileira, pelo governo militar, em 1977, o ministro Mauricio Godinho Delgado decreta a Lei 6.494 que classifica o estágio como uma relação jurídica especial e excessiva de trabalho intelectual não empregatício. Em 1982, o governo vem regulamentar esta lei, através do Decreto nº 87.497, para todos os cursos de Ensino Superior (bacharelados e licenciaturas), de 2º grau e supletivos. A preocupação é demarcar o lugar jurídico do estágio na educação, com um viés tecnicista, com a consideração fronteiriça de algo que se finda na relação entre o estagiário e *locus* do estágio.

Os aspectos epistemológicos, nos cursos de licenciatura, vêm como guia da ação (estágio) que molda a atividade do sujeito em formação (estagiário) numa relação consciente. Vásquez (2007, p. 219), diz que "toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. A práxis é uma forma de atividade específica, distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada". Por isso, não podemos considerar que toda intervenção pedagógica dos estagiários seja práxis. Ainda existe muita imitação/reprodução técnica de ensino.

A imersão do estágio nos aspectos metodológicos da didática instrumental não contribui para uma caminhada na perspectiva do estágio como práxis pedagógica. Esse contexto, desde 1982, com a realização do Seminário *A Didática em Questã,*[9] vem norteando uma revisão crítica dessa disciplina e suas contribuições para a Prática de Ensino nos cursos de licenciatura. Candau (2008, p. 73) afirma que "a perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no

[9] Evento promovido pelo Departamento de Educação da PUC/RJ, no período de 16 a 19 de novembro de 1982, com objetivo central de promover uma revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática.

centro configurador de sua temática".

Uma das críticas do seminário dirige-se ao Decreto nº 87.497/82 que considera, em seu artigo 3º, o estágio curricular como um procedimento didático-pedagógico, ficando na responsabilidade de cada instituição de ensino sistematizar, organizar, orientar e avaliar (Art. 4º) os trabalhos dessa atividade de aprendizagem social. Não se considera, em seus aspectos legais, a condição do estágio como espaço e tempo que se cruzam, produzindo identidades.

A partir dos movimentos desencadeados pelo Seminário *A Didática em Questão*, é importante destacar que os educadores e pesquisadores da formação de professores no Brasil começam a se mobilizar em prol do delineamento de políticas públicas como a criação, em 1983, do Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que depois veio a se chamar de "Comitê Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores - CONARCFE". Em 1990, o CONARCFE transformou-se em Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação – ANFOPE.

Educadores e pesquisadores como Candau (organizadora e pesquisadora do Seminário *A Didática em Questão)* vão aderir aos movimentos da ANFOPE, considerando que a didática fundamental procura romper com a didática instrumental, mas, que, infelizmente, nos anos de 1990 insinou-se em alguns documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação superior de professores da Educação Básica em licenciatura plena, aprovada em 2002, com uma concepção neotecnicista de competência.

A partir dos estudos sobre a didática fundamental, que também valoriza a pesquisa no estágio, é que a compreensão sobre a relação teoria e prática se amplia, na perspectiva de uma nova concepção de estágio, considerando-o como epistemologia da prática, ou seja, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam (LIMA PIMENTA, 2008, p. 45).

A discussão de *práxis* no estágio, através das reflexões sobre as reformas

curriculares nos cursos de licenciatura, precisa ser considerada como uma atividade prática e sim teórica, instrumentalizadora da *práxis* do estagiário. Quanto à organização do trabalho pedagógico com estágio, há de se considerar que o estagiário é um produtor de saberes e fazeres, e não um mero reprodutor. Aí sim, estará caminhando para o estágio como uma epistemologia da prática, onde o estagiário se torna pesquisador de sua prática, ou seja, ele se torna um pesquisador estagiário que reflete sobre sua intervenção no *locus* do estágio, no movimento epistêmico da reflexão, em ação e reflexão.

As novas mudanças almejadas pelas entidades constituídas por educadores que vinham discutindo e propondo formulações nos documentos legais sobre a formação de professores no Brasil só vão emergir no panorama cartográfico sobre a formação de professores com a LDBEN 9.394, de 1996, que, em seu Título VI – Dos profissionais da educação, Art.º 65, coloca: "*a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá pratica de ensino de, no mínimo trezentas horas*". Como este artigo é o único na lei que aborda a questão do estágio, ainda com uma visão de prática de ensino, sem clarear sua concepção, as entidades educativas ficam ainda mais angustiadas quando a Lei as orienta a constituir Institutos de Ensino Superior para a formação de professores. Assim, começa a aflorar novamente a discussão em torno da identidade docente nos cursos de licenciatura. Seria para formar professores? Como? Se a LDBEN incentivava a criação de um instituto superior de educação para formar professores e ainda transformava o Técnico em Magistério de 2º Grau em Curso de Ensino Médio Modalidade Normal, também para formar professores. Ficava, então, nas mãos do Conselho Nacional de Educação normatizar as políticas de formação de professores no Brasil.

Somente em 2002, através da Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores para a Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena. Em seu Artigo nº 12 as diretrizes determinam:

> 1º - a prática, na matriz curricular, não poderá reduzir a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulado ao restante do curso.
> 2º - a prática deverá estar presente desde o início do curso e permanecer toda a formação do professor.

As diretrizes coloca a importância de transformar o estágio em componente

curricular integrador das discussões da práxis pedagógica, numa relação espacial e temporal, onde o *locus* se configura como iniciação à docência. Barreiro e Gebran (2006, p. 55) indicam que "a prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso". Entretanto, essa prática ainda não é garantida já que a sua concepção, apresentada pelas diretrizes, vem na perspectiva neotecnicista fundamentada na visão de formar professores competentes e com habilidades específicas para o mercado de trabalho, contexto de uma política neo-liberal que permeia a aprovação da LDBEN 9.394/96 e as próprias diretrizes, no governo Fernando Henrique Cardoso.

Tanto o estágio supervisionado quanto as horas de prática de ensino ficam instituídas na Resolução CNE/CP nº 02/2006, em seu artigo 1º:

> I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
> II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

A partir das políticas docentes dos anos 90 do século XX, através da LDBEN 9.394/96, além de discutir a importância da identidade docente, estas, vêm fomentar a discussão da unicidade entre teoria e prática, como um meio de desmistificar a indissociabilidade dessa unicidade no campo teórico da epistemologia da prática, no estágio dos cursos de formação inicial. Como campo de contraposição à LDBEN, aprovada em 1996, também se apresenta o estágio como uma disciplina de complementação. Para Cavalcante, Farias e Martins (2012, p. 2), o "estágio passou a compor os currículos dos cursos de licenciatura como uma disciplina de complementação, com o papel de oportunizar ao licenciando que colocasse em prática o que foi aprendido". Essa contraposição tornou-se objeto de estudo de várias pesquisas sobre a unidade entre teoria e prática, como a investigação de Pimenta (2006). A partir desse campo investigativo, após aprovação da LDBEN de 1996, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, vem destacar que o estágio terá a finalidade de promover a articulação entre as diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Por isso, Cavalcante, Farias e Martins, (2012, p. 3) pressupõem que o estágio deva se constituir em "atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho".

A configuração do cenário (opções de realização do estágio) e o foco do início do estágio, a partir do segundo semestre do curso, começa a romper com a visão

modernista e tecnicista do estágio supervisionado, como uma fronteira final do curso de formação inicial, que ficou instituída como condição tática do estágio, nos cursos de licenciatura.

A partir dessa configuração e da efetivação do estágio em sua condição multidimensional, começa a se consolidar a reflexão de que o estágio não pode mais se caracterizar meramente como um lugar comum de imitação de modelos e, muito menos, um não-lugar de rápida circulação (AUGÉ, 2012). É nesse movimento de reflexão do estágio como lugar que se busca configurar o estágio em uma condição intermediária de reflexão de tempo e espaço no território da formação e da auto-formação, ou seja, o estágio tomado como *entrelugar* na constituição da profissão docente.

O estágio como *entrelugar* delineia-se como um novo espaço de diálogo e de efetivação de aprendizagens, e não mais como aquele lugar de imitar, reproduzir e executar roteiros e manuais estabelecidos pelo programa de curso. Nessa configuração de *entrelugar*, o estágio fornece o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação que dão início a novos signos de identidade (BHABHA, 2003), antes negada pela condição moderna na qual se afirmava que os estagiários deveriam constituir uma identidade anterior à efetivação do estágio.

Como Sussekind (2011, p. 24), "entendo a situação do estágio como um *entrelugar* de reflexão e experimentação da identidade docente-discente, campo particular de saberes, fazeres e poderes". Essa condição precisa ser garantida, tantos nos documentos norteadores da política de formação de professores quanto em bases epistêmicas. Para tal, podemos pontuar e inserir a fenomenologia existencial como base da concepção do estágio como *entrelugar* de reflexão da iniciação docente. O resgate da matriz, não mais centrada na formação (como algo pronto), mas centrada no sujeito (como ser-sujeito inconcluso), na sua subjetividade, na sua narração das suas aprendizagens, refletindo a sua condição identitária.

O estágio supervisionado como lugar na formação, fronteira final de um terreno demarcado pelo cenário da racionalidade técnica nunca será apagado. Mas uma condição fundante emergiu, ao se considerar o estágio como um *entrelugar* da condição de exercício da docência. Há uma condição instalada nessa discussão, o estágio como espaço-tempo de aprendizagem e de *ensinagem*, como "espaço tático" (CERTEAU, 2012). O *locus* do estágio supervisionado também possibilita esse *entrelugar* de formação como rede de subjetividades, expressão da multiplicidade e diversidade das

experiências. Através dessa condição intermediária do estágio como espaço-tempo de formação inicial emerge também a configuração das aprendizagens experienciais, onde o estagiário se reconhece como ser-sujeito da sua formação e autoformação, consciente do processo identitário a partir das bases da fenomenologia existencial. Assim, o *entrelugar* como território de iniciação à docência também se configura como interface nas narrativas de formação e auto-formação na iniciação à docência.

Assim, a discussão apresentada pelos documentos legais nos traz o lugar do estágio supervisionado muitas vezes fundamentado numa condição estática. Entretanto, as questões norteadoras do estágio, principalmente aquelas baseadas na epistemologia da prática e na fenomenologia existencial, apresentam uma dinâmica do estágio como um processo de iniciação à docência. Os cursos de licenciatura, em sua multidimensionalidade de saberes e fazeres, provocam no estagiário uma condição de sujeito multidentitário[10]. O estágio, nos cursos de licenciatura, também ocupa um espaço nessa construção multidentitária de saberes, principalmente como um *entrelugar* da formação e auto-formação do futuro docente em processo de iniciação à docência.

Para a formação inicial do docente, é preciso que os futuros docentes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos, e que o estágio supervisionado, na configuração de *entrelugar* da formação e autoformação do futuro professor, se delineie como um local intermediário de intervenção a partir do espaço que se desvela. É o momento do estagiário transitar entre a universidade e o *locus* do estágio. Essa transição parte de uma perspectiva de intervenção, a partir da compreensão que o estagiário faz do cotidiano do local.

A identidade docente é muito questionada, quando se confronta o cotidiano do local do estágio com os discursos oficiais das matrizes de formação de professores. A crise de identidade não deve ser entendida como o momento de renúncia a uma identidade, mas de ressignificação, a partir da compreensão do estágio como um *entrelugar* da formação e auto-formação do docente.

O estágio não é simplesmente o local do supervisor conferir o grau de instrumentalização da prática e o nível de satisfação e acomodação do estagiário. O estágio supervisionado, como espaço-tempo de ensino e aprendizagem da docência, não

[10] Termo utilizado por Sussekind (2011) nos estudos sobre a construção da identidade docente, fundamentado no interacionismo simbólico, dando destaque às redes de conhecimentos e subjetividades que interagem em constante ressignificação.

se constitui apenas como cumprimento de uma creditação de carga horária do currículo de formação inicial, como nos mostram os estudos sobre a organização do estágio nos currículos dos cursos. O estágio supervisionado é um processo de inconclusão, não como algo irrealizável, mas como condição de iniciação à docência, ou seja, de consolidação de uma caminhada identitária para o futuro processo. A satisfação não deixa margem para a continuidade (CORTELLA, 2012).

Nesse contexto, ao usarmos o termo "supervisionado", trazemos a perspectiva de Chaves (1999), que considera o estágio uma atividade supervisionada que requer aproximação e distanciamento através de um efeito de zoom – super-visão – onde a terminologia pode ser fundante do conceito de prática reflexiva. Assim, é preciso ressignificar o termo, para se compreender o estágio como uma ação supervisionada/fiscalizada por um fiscal e, sim, na perspectiva de *entrelugar* da iniciação à docência. Essa terminologia, como atividade reflexiva, considera o estágio como o ponto de partida e de chegada da dimensão multirreferencial da identidade docente.

O estágio supervisionado pode se constituir no *locus* de reflexão sobre as políticas dos cursos de formação inicial, ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que seja efetivado com essa finalidade. Também deve se pautar pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática, a sua ação. A ação, própria dos sujeitos, refere-se aos seus modos de agir e de pensar, suas concepções de mundo, de conhecimento, enquanto a prática é institucionalizada e expressa a cultura e a tradição das instituições. Tendo em vista que a ação docente envolve, ao mesmo tempo, prática e ação, ela não pressupõe somente o "saber fazer" (BARREIRO; GEBRAN, 2006). A ação docente não pode ser considerada somente, sob o ponto de vista instrumental, pois, entre o conhecimento e a ação, existe a mediação do sujeito.

Assim, podemos discutir o estágio como um processo de formação inicial e autoformação centrado no sujeito da formação em processo através de uma abordagem existencial da formação. Para tal, o devir professor é um exercício, é um atividade reflexiva do estágio supervisionado nos cursos de formação inicial, é uma aprendizagem

experiencial e formativa. Para Souza (2011, p. 91), o estágio "pode representar para os alunos em processo de formação, momentos de afirmação, de questionamentos ou dúvidas sobre a opção pela profissão".

O estágio, como *entrelugar* da formação inicial e da autoformação, revela-se como novo espaço afirmativo da identidade docente em processo. Este espaço traz consigo as marcas das diferenças, e um sujeito em movimento que reflete sobre as transformações do mundo. Assim, esta discussão está ancorada na mediação das aprendizagens experienciais do sujeito, sendo necessária uma reflexão sobre o conceito de formação, nos cursos de licenciatura, investigando outros espaços e tempos que constituem a docência, entre eles a política de iniciação à docência, instituída pela CAPES através do PIBID.

2.3 O PIBID E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL

A discussão sobre o aspecto político-pedagógico "dos" e "para" os programas de formação inicial de professores remete-nos, inicialmente, o conceito de formação que permeia as políticas públicas atuais de iniciação à docência. Do latim *formare;* verbo transitivo: dar forma; verbo intransitivo: colocar-se em formação; verbo pronominal: ir-se desenvolvendo uma pessoa, o conceito de formação precisa ser repensado. Segundo Aulete (2011), o ato ou modo de formar é – "dar forma a algo".

Na perspectiva de interligar a abordagem existencial (JOSSO, 2010) da formação, na contemporaneidade, os sujeitos aprendentes também são agentes de transformação e inclusão social nas políticas públicas de formação inicial (VEIGA, 2009). Assim, a base de fundamentação e discussão conceitual busca aprofundar o sentido do ato de formar esses futuros professores; sentido esse que está além do "ato de dar forma". Destaca-se a importância de se contextualizar o ato de formar, a partir de uma reflexão sobre iniciação à docência e o processo de formação e autoformação do futuro professor, partindo-se da prática – *locus* do estágio – e compreendendo-a como um saber articulado e epistêmico.

Na contemporaneidade, as políticas de formação inicial de professores desvelam-se no diálogo entre os sujeitos. Como nos diz (FREIRE, 2010), "de fato, ao nos aproximarmos da natureza do ser que é capaz de se comprometer, estaremos nos

aproximando da essência do ato comprometido". Sujeitos comprometidos com sua formação serão sujeitos comprometidos com o mundo, comprometidos com a humanização do homem e, consequentemente, terão compromisso profissional com a educação. Esse compromisso social e profissional do futuro professor só decorrerá do engajamento na realidade, e na medida em que o compromisso não seja um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade.

Neste movimento de reflexão sobre o conceito de formação, a partir das políticas de formação inicial, emerge a discussão da identidade profissional como um processo constante e contínuo, articulando diferentes tempos e espaços implicados a experiências e aprendizagens institucionalizadas da profissão. Discutir o conceito, o sentido e as configurações que o estágio supervisionado vem adquirido nos cursos de formação inicial, desde a sua superação como hora da prática, indo na dimensão da epistemologia da prática, nos leva a refletir sobre sua contextualização no processo histórico dos cursos de formação inicial de professores e as políticas de fomento à iniciação à docência.

Pontuando os aspectos societários para a contextualização das políticas públicas de formação docente inicial no Brasil, no final do século XX e início do século XXI, são postas duas vertentes analíticas de propostas de governo sobre as matrizes de formação inicial de professores no Brasil: o cenário sociocultural de uma sociedade globalizada e os encaminhamentos das políticas para a educação. Para André, Barreto e Gatti (2011) é preciso considerar que as perspectivas das políticas relativas aos docentes implicam governos que se sucedem em uma sociedade, por isso, muitas vezes acabam se fixando como marca de governo ou programas esparsos e politiqueiros.

> O sistema educativo e seus problemas de governabilidade não são mais que reflexo dos problemas de governabilidade que existe na sociedade em seu conjunto tem-se, como decorrência, que as linhas de ação governamental implementadas na direção das redes escolares adquirem significado específico, a depender do contexto sociopolítico e do momento em que são desenvolvidos. (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011, p. 13)

Assim, as políticas de formação inicial docente ainda refletem o contexto sociopolítico da sociedade, bem como o delineamento de uma marca de governo. O contexto atual da sociedade globalizada entrecruza-se às políticas docentes no Brasil, nas quais a inclusão de todos para uma sociedade justa e igualitária, no que respeita aos bens públicos educacionais e sociais, deveria ser o foco dos projetos

governamentais,tendo em vista uma educação de qualidade social.

A qualidade social da educação, como agenda governamental das políticas públicas em relação à iniciação à docência, reflete o anseio histórico dos movimentos de educadores no Brasil sobre formação inicial de professores, desde o início do século XX, quando são criados os primeiros cursos superiores de formação de professores.

A formação docente, a partir da criação dos cursos de licenciatura dos anos 30 até os anos 1960 do século XX, sofre a influência escolanovista, que primava por uma formação voltada para o processo ensino-aprendizagem e seus produtos, paralelo as bases do pensamento positivista nos primeiros cursos de educação superior. Somente no início dos anos de 1980, principalmente após redemocratização do país, chegam ao Brasil os estudos críticos da educação, baseados em um estudo marxista bastante defendido por Dermeval Saviani.

Nos anos de 1990, em meio à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, de cunho neo-liberal, redirecionando as políticas de formação docente no Brasil, temos também o avanço sobre os estudos de Histórias de Vida de professores, com foco na pesquisa de abordagem auto(biográfica), como dispositivo para se compreender os percursos formativos dos professores e o processo identitário docente, bem como o direcionamento das análises das políticas docentes, a partir da subjetividade dos sujeitos.

Nesse contexto, as pesquisas sobre formação e políticas docentes vão avançar, conforme estudos de André (2009) e Gatti (2008). A formação inicial, nos anos de 1990, como subárea da pesquisa de André (2009), ocupa 75% das investigações. Isso, apesar de que no final dos anos de 1990 há um aumento das pesquisas sobre saberes e suas práticas docentes. André, Barreto e Gatti (2011, p. 15) consideram que:

> essa mudança de foco das pesquisas provoca dois tipo de preocupação; por um lado, que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; por outro lado, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma idéia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação.

As políticas docentes de formação inicial, como construção de um pensamento pedagógico especializado, ainda não se refletem na qualidade social da educação.

Todavia há de se ponderar, como destaca Santos (2008, p. 17), que a formação inicial "representa o começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual, científico, psicopedagógico e pessoal que vão permear a prática pedagógica". Por isso, ainda se confere importância a se investigar a formação inicial para se fomentar a discussão do estágio supervisionado como processo da iniciação à docência. Para André, Barreto e Gatti (2011, p. 18), a formação inicial deve "merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo".

Desde os tempos antigos que a formação inicial vem sendo discutida, claro que com os olhares e conforme as concepções pedagógicas e o contexto político de cada época. Imbernón (2010, p. 13) também pontua que a "formação inicial de professores foi exercida, de uma forma ou de outra, desde a Antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo".

Atualmente, o contexto político e pedagógico da formação inicial de professores já traz outros olhares e outras abordagens temáticas. Não podemos falar e nem propor alternativas à formação inicial, sem antes analisar o contexto político-social, como um elemento imprescindível à formação (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

A história da formação inicial é uma história de dependência, com foco nas matrizes curriculares de hegemonia e padronização de ações. Hoje, o objeto da formação, para a abordagem (auto)biográfica centrada no sujeito aprendente, focaliza as suas experiências.

> É imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente como um dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e de capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências. (IMBERNÓN, 2010, p. 79)

Por isso, Nóvoa (2013, p. 199) considera que é "com algum desconforto que olhamos para as mudanças [...], invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas". Entre as mudanças recentes de políticas regulamentadoras, em torno da formação inicial de professores, temos os documentos legais pós-LDBEN 9.394/96.

Para melhor compreender as atuais discussões a respeito da formação inicial de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade, é importante lembrar o contexto mais amplo em que a LDBEN foi aprovada. Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado, em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

Destacamos da LDBEN de 1996 o Art. 62 – "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades". Em paralelo ao que preconiza o caput do artigo da lei, o Estado, como órgão regulamentador das políticas públicas de formação inicial docente, no país, configura-se através do SESu/MEC e do CNE, como órgão deliberativos que norteiam as diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas no país, enquanto política para a formação inicial de professores. Lembrando que antes mesmo de que a LDBEN fosse sancionada, a lei nº 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação – CNE, já explicitava, entre as atribuições desse órgão, a deliberação sobre as diretrizes curriculares para os cursos de Graduação (Art. 9, parágrafo 2, alínea c). A regulamentação das diretrizes aconteceu, então, com a aprovação da LDBEN, que estabeleceu como um dos deveres das universidades "fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes" (Art. 53, Inciso II).

Assim, em 3 de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC publicou o edital SESu nº 4, convidando as diferentes organizações, entidades e instituições, a enviarem propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para a análise e a sistematização dessas propostas, a SESu/MEC compôs uma comissão de especialistas, por curso de graduação, com base em indicação de nomes pelas instituições. Todavia, não foi criada uma comissão que se responsabilizasse por diretrizes curriculares comuns a todas as licenciaturas. Como consequência, as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado, têm a licenciatura, contemplaram distintas concepções de formação de professores.

Esses documentos usaram diferentes termos para se referirem às licenciaturas – dentre outros, curso, modalidade, módulo e habilitação –, o que denota, na verdade, divergências epistemológicas em relação à formação dos profissionais da educação. No caso da matemática, por exemplo, foram construídas duas diretrizes curriculares: uma para a licenciatura, outra para o bacharelado. Já na química, apesar dos especialistas escreverem um único documento, a licenciatura foi explicitamente considerada um curso com características próprias. Por outro lado, a maior parte dos documentos considerou a licenciatura uma modalidade, um módulo ou uma habilitação. Nesse caso, a ênfase recaiu na formação do bacharel. Curiosamente, em alguns desses mesmos documentos, previa-se a preparação dos professores em determinada área do conhecimento, porém, sem uma formação básica em educação.

Quando o processo de construção das diretrizes curriculares já estava bastante avançado, na maioria das comissões de especialistas, a SESu/MEC resolveu nomear um "grupo-tarefa", composto por cinco professores ligados à área de educação, com a finalidade de elaborar um documento norteador para as diretrizes curriculares das licenciaturas. Nessa oportunidade, as instituições não foram solicitadas a indicar nomes para compor esse grupo, nem a enviar propostas para serem analisadas e sistematizadas.

Em paralelo aos grupos de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, o Conselho Nacional de Educação, contextualizado pela expressão das políticas públicas neoliberais, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE 2001), elaboradas com base nas prescrições legais oriundas da reforma educacional, por meio da LDBEN nº 93.94/96 e de seus inúmeros instrumentos reguladores. É a perspectiva de formação do "tecnólogo do ensino" (VEIGA, 2009).

A identidade profissional delineada, de caráter meramente técnico-profissional, apresenta características voltadas para a formação do tecnólogo do ensino, com um rol excessivo de competências para a formação inicial de professores. A partir desse contexto, Veiga (2009) assevera que o parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais CNE/CP 009/2001 está relacionado a:

> Um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica; Parte de um projeto político-educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação de resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo-benefício; Está vinculada, explicitamente, à educação

> e à produtividade, numa visão puramente economicista. (VEIGA, 2009, p. 19)

O tecnólogo do ensino é a figura dominante no âmbito da reforma educacional brasileira nos 90 do século passado, tendo a formação inicial centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, caracterizada pelo saber-fazer para o aprendizado do que vai ser ensinado. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada (VEIGA, 2009, p. 17).

Em seguida as discussões críticas sobre as políticas de formação inicial de professor pós-LDBEN de 1996 e após aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE 2001), que se configura através da formação do professo na visão do tecnólogo de ensino, também vão ganhar novo folego com as aprovações das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Especificamente as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, homologada pelo ministro da Educação em 10 de abril de 2006 nos leva a outros embates como pontua Saviane (2008, p. 69),

> Não deixa de ser curioso que o movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, que desembocou na ANFOPE, se constituiu em oposição às propostas apresentadas por Valnir Chagas, em especial aquela traduzida no *slogan* "formar o especialista no professor". No entanto, esse movimento acabou por incorporar, de certo modo, esse *slogan*, ao definir como eixo de sua concepção a docência como base da formação dos profissionais da educação. De outra parte, Luiz Carlos de Freitas, seguramente a liderança mais proeminente da ANFOPE, explicitou críticas bastante incisivas à idéia de José Carlos Libânio de considerar a aula como a unidade básica do trabalho didático.

Além dos debates calorosos sobre aspectos teóricos-epistemológicos sobre as bases da formação inicial de professores a ser delineado nos documentos regulamentadores, o Estado, como órgão regulamentador das politicas públicas de formação docente se vê ancorado nas discussões logísticas de distribuição e quantitativo de demandas sobre a formação inicial de professores por área especifica e ingresso no mercado de trabalho.

Conforme dados apresentados nos estudos de Andrade Silva, Dourado da Silva e Nascimento (2014), a cada ano são mais de 120 mil novos profissionais da educação se formando e ingressando no mercado de trabalho com diploma de graduação. Sendo em sua maioria concentrado em cursos de pedagogia.

> O censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 registra cerca de 2,6 milhões de residentes no país que declararam possuir diploma de nível superior nas áreas de formação de professores e de ciências da educação, dos quais 2,4 milhões estavam em idade ativa. A título de ilustração do seu tamanho, esse contingente representa aproximadamente uma pessoa com essa formação para cada dezoito crianças e adolescentes em idade escolar no Brasil. Os censos mais recentes da educação básica dão conta de que há atualmente no país cerca de 2,2 milhões de funções docentes na educação básica. Vale, neste ponto, recorrer aos dados de emprego do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). (ANDRADE SILVA, DOURADO DA SILVA E NASCIMENTO, 2014, p. 39)

Entretanto mesmo com o aumento expressivo do fluxo de políticas de conclusão dos cursos de formação inicial de professores no Brasil, recorrentemente ainda faltam docentes para algumas áreas específicas da educação básica. Também, mediante a essa análise de dados referente ao crescente aumento da demanda de profissionais da educação em cursos de formação inicial, e sua irregular distribuição por área de conhecimento especifico com nível superior, um grupo no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, já há alguns anos, porém ainda não concretizada, levanta o debate em torno de um Sistema Nacional de Certificação de Professores.

A última proposta do Sistema Nacional de Certificação de Professores foi criada em junho de 2003 pela portaria nº 1403 na gestão do então ministro Cristóvão Buarque, de início somente para os professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual previa que o professor certificado no exame já a partir de 2003 em efetivo exercício da função docente nas redes públicas de educação receberiam uma bolsa Federal de Incentivo à Formação Inicial e Continuada com duração de cinco anos. Mas com a saída do ministro a sua validação e aperfeiçoamento ficou na responsabilidade do INEP.

Entretanto através do *blogue* do professor pesquisador Luiz Carlos de Freitas publicou-se no dia 01 de junho de 2014 o seguinte comentário,

> A questão do Exame Nacional foi amplamente questionada durante os últimos anos. Teve apoio da CNTE e foi tolerada pelas entidades científicas. Em 2010 as entidades se manifestaram sobre o Exame. Naquela

> época criticamos a Portaria 14 do MEC que institui o exame. Alertamos para a possibilidade de que se convertesse em um exame de certificação também. A CNTE respondeu com retaliação pessoal em seu boletim. Agora, temos um órgão da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do governo Dilma sugerindo ações, um Ministro que está desesperado para encontrar uma forma de solução da questão da formação de professores e um ambiente eleitoral propício para pirotecnias. Esperamos que a CNTE e as entidades científicas da área educacional se mobilizem para o enfrentamento desta forma de ver a organização dos profissionais da educação. (FREITAS, 2014)

Essa critica de Freitas (2014) se da por motivo da publicação de um Artigo de pesquisadores do IPEA que propõe que o Exame Nacional de Docentes que está sendo planejado pelo INEP seja também mecanismo de certificação de professores. Lembrando que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Esta Secretaria tem sido objeto da influência dos reformadores empresariais da educação. Em um trecho do artigo de autoria de Andrade Silva, Dourado da Silva e Nascimento (2014, p. 47), publicado pela revista RADAR vem o seguinte comentário: "uma primeira iniciativa poderia ser a remodelagem da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente (Prova Docente), a fim de que esta assumisse concomitantemente o papel de instrumento de certificação e de recrutamento para o magistério".

A proposta de certificação de professores através da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente (Prova Docente), delineada pelo IPEA reflete um estudo feito pela UNESCO – *Institute for Statistics*, conhecida pela sigla em inglês ISCED[11], no período compreendido de 2001 a 2010 onde o Brasil é o segundo país (perdendo somente para a Costa Rica) que mais proporcionalmente promove politicas de formação inicial de professores através de cursos de graduação.

Segundo Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2012)[12], no fluxo de 223,4 conclusões de graduação da área de educação 50% são de formação inicial em cursos de Pedagogia, tendo a formação inicial em Química, Artes Visuais, Filosofia e Física com

[11] O material da ISCED é preparado por *Eurostat*, Unesco e OCDE e são traduzidos e disponibilizados em português pelo INEP.

[12] Todo o resultado do Censo Educação Superior de 2012 encontra disponível no site do INEP.

os mais baixos índices de formação. Destacando que cerca de 2,2 milhões de funções docentes registradas em 2013 na educação básica, aproximadamente 81% estão em escolas publicas (INEP/MEC, 2012).

O foco que promove essa discussão de certificação e ampliação de cursos de formação inicial no Brasil em nível superior é o caput do artigo 62 da LDBEN/96 que exige a formação de professores em nível superior, vetando qualquer possibilidade, por exemplo, de uma engenheira civil ministrar aulas de matemática. Porém, como essa deliberação a distribuição logística e proporcional de profissionais da educação pelas regiões do Brasil não atende as suas reais demandas. E como o Exame Nacional de Certificação também não se efetiva e nem garante uma arranjo social e proporcional de formação de professores conforme demandas de áreas específicas os pesquisadores do IPEA aponta que,

> O inciso II do Artigo 63 da mesma LDBEN abre uma janela para possibilidades como estas, ao determinar que os institutos superiores de educação manterão "programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica". Quiça fundamentado nesse dispositivo legal e inspirando-se em uma inovação propiciada pela própria LDBEN (os cursos sequenciais), o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, por meio da Resolução nº 2/1997, os chamados *programas especiais de formação pedagógica.* (ANDRADE SILVA, DOURADO DA SILVA E NASCIMENTO, 2014, p. 42)

A discussão sobre a certificação de professores e/ou programas especiais de formação pedagógica como perspectiva de resolver os impasses em torno das políticas de formação inicial fica um questionamento em torno da identidade dessas politicas. Se a profissão professor no Brasil não possui um estatuto ético e epistemológico consolidado as variadas propostas de politicas de formação inicial também não contribui para essa consolidação. A resolução nº 2 de 1997[13] que institui os chamados Programas Especiais de Formação Pedagógica, pretendia ser temporariamente, hoje parece ter caráter perene. Para os pesquisadores Andrade Silva, Dourado da Silva e Nascimento, (2014, p. 43) "não se pode estabelecer a priori que profissionais com formação inicial em áreas aplicadas não sejam preparados para lecionar, em nível básico disciplinas nas quais se aprofundaram durante o período em que eram graduandos'". Assim, a sua eficácia legal é questionada juntamente com a proposta de certificação de professores frente às questões da qualidade da educação básica, ou até mesmo tentar resolver as

[13] A resolução prevê uma carga horária de 540 horas tendo um componente prático do curso de 300 horas.

questões de recrutamento de professores tendo os resultados dessa "prova" como indicador para realização de concursos públicos.

> Prova Docente tem originalmente por objetivo "subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica", tratando-se "de uma prova anual, a ser aplicada de forma descentralizada em todo o país para os candidatos ao ingresso na carreira docente das redes de educação básica."A concretização desse objetivo inicial já seria um avanço: à medida que estados e municípios adotassem a Prova Docente como instrumento de recrutamento, progressivamente a avaliação passaria a desempenhar um papel de referência para os cursos de licenciatura espalhados pelo Brasil. Na visão dos autores, porém, uma atribuição adicional de certificação docente em âmbito nacional teria o potencial de engendrar uma revolução muito maior sobre o modelo de formação inicial de professores hoje vigente no país. (ANDRADE SILVA, DOURADO DA SILVA E NASCIMENTO, 2014, p. 47)

Assim, o Estado, como órgão regulamentador, se configurar como um órgão fomentador e regulador das políticas de iniciação à docência. Em meio às ações de regulação o Ministério da Educação também vem desde 2004 buscando a efetivação das políticas de formação inicial através dos programas financiados pelo FNDE, conforme quadro a seguir.

QUADRO 5 - PROJETOS DO GOVERNO FEDERAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL

PROGRAMAS	CARACTERIZAÇÃO
PROINFANTIL	Formação a distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil, e duração de dois anos – atuação em creches e pré-escolas.
PROFORMAÇÃO	Formação a distância de professores, oferecido em nível médio, com habilitação em magistério – atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização e EJA.
PRÓ-LICENCIATURA	Formação a distancia de professores, oferecido a profissionais que exerçam a função docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
PROCAMPO	Programa de apoio à formação superior em licenciatura do campo para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Lançado pela resolução CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009.
PLATAFORMA FREIRE	Programa de Formação Inicial de professores da Educação Básica – parceria do MEC/CAPES com as universidades, Estados e prefeituras.
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	Busca ampliar e interiorizar cursos e programas de educação superior para a formação de professores a distância. Criado em 2005 pelo MEC em parceria com a ANDIFES.
PRODOCÊNCIA	Lançado em 2006, financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica.
PROLIND	Programa de formação superior e licenciaturas indígenas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, lançado em 2008.
PIBID	Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência, destinado aos alunos dos cursos de licenciatura para atuarem em Escolas da Educação Básica.

Fonte: Site do Ministério da Educação.

Dentre as recentes ações políticas do governo federal de fomento à iniciação à docência vem se destacando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. O programa, que tem atingindo uma parcela significativa de estudantes de licenciatura, foi criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, como iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O PIBID concede bolsas a alunos de licenciatura, professores universitários e da educação básica, participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior – IES, em parceria com escolas de Educação Básica. As IES devem apresentar à CAPES[14] seus projetos conforme edital. Assim, desde a sua criação, o programa já teve publicado, em Diário Oficial da União, os seguintes editais: Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES; Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior; Edital CAPES nº 18/2010 - para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos; Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo; Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IPES.

A partir do Decreto nº 7.219, de 2010, só pode se candidatar ao PIBID instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais - e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB. Os editais definem as instituições que podem participar em cada edição. Quanto ao financiamento do programa, de acordo com o Decreto que o regulamenta, o PIBID repassa um recurso de custeio para as instituições e efetua o pagamento diretamente aos bolsistas, por meio do SAC – Sistema de Auxílios e Concessões da CAPES. O financiamento configura-se em três aspectos: bolsas (através de cinco modalidades: iniciação à docência, supervisão, coordenação de área, coordenação de área de gestão de

[14] Todos os editais sobre PIBID emitidos pela CAPES se encontram disponíveis no seu site.

processos educacionais e coordenação institucional), recursos de custeio e recursos de capital definidos por edital.

Enquanto política e constituição de um espaço-tempo da aprendizagem docente, os princípios pedagógicos, sob os quais o PIBID foi construído, estão pautados sobretudo nos seguintes aspectos: Formação de professores, referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; Formação de professores, realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; Formação de professores, atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; Formação de professores, realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

O PIBID apresenta uma política de inserção do licenciando no contexto das escolas públicas. Segundo dados do programa (PIBID-CAPES, 2013), em 2009, foram selecionados projetos de 89 instituições federais e estaduais; em 2013, tem-se um universo de 195 IES participantes, desenvolvendo 288 projetos de iniciação à docência, em quatro mil escolas públicas. Conforme edital 065, de 2012, foram concedidas 49.321 bolsas, destacando que o estudante bolsista deverá dedicar, no mínimo, 30 horas mensais ao programa.

Para que o programa pudesse atingir seus objetivos, o MEC/CAPES elegeu protagonistas fundamentais. Assim, compõem a equipe do programa: Alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes; Coordenador institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES; Coordenadores de área: docentes das IES, responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento, que participam do programa. Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenadores adjuntos, apoiando o coordenador institucional, para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas; Supervisores: professores das escolas públicas designados para acompanhamento dos bolsistas do PIBID.

No que tange ao acompanhamento e à avaliação do PIBID, além dos relatórios semestrais elaborados pelas Escolas de Educação Básica e universidades participantes do programa, enviados à CAPES, foi criado o **Portal Comunidades**, onde os

coordenadores podem socializar suas inquietações, reflexões, aprendizagens e, propostas para a melhoria do programa, etc.

Sobre o impacto político do PIBID, tendo em vista a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria da qualidade da educação básica, André, Barreto e Gatti (2011, p. 130) consideram que:

> Ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da CAPES, o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes. Pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional.

Entretanto, uma discussão sobre os pontos distintos da interface na relação PIBID e Estágio Supervisionado é possível, como se propõe o presente estudo, tendo como referência os objetivos propostos pelo programa, destacado no site da CAPES e nos trabalhos de Lima e Pimenta (2008). Não se propõe aqui colocá-los em posição de confronto, mas buscar compreender a configuração da caminhada do programa, como política de iniciação à docência e o estágio supervisionado nos cursos de formação inicial.

Um objetivo norteador dessa nossa discussão do PIBID (2013) é o que visa "contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura". Nessa articulação, a prática não fala por si mesma, exige uma relação teórica, pois não existe prática sem um mínimo de ingredientes teóricos (PIMENTA, 2006, p. 93).

O PIBID, a partir dos documentos legais, efetiva-se na relação entre teoria e prática, como espaço-tempo da formação inicial, articulando as práticas de iniciação à docência, vivenciadas na universidade com a educação básica. Ele exige diversificação de experiências e práticas provocadoras do interesse pela prática educativa, destacando que o seu foco não é substituir o estágio supervisionado e seus objetivos, nem tão pouco exige, como ingresso do aluno ao programa, estar matriculado no componente curricular estágio supervisionado. O seu objetivo maior é elevar a qualidade das ações acadêmicas do licenciando, visando contribuir com a articulação teórico-prática e estabelecer vínculos da Universidade com a Educação Básica.

A visão de unidade entre teoria e prática nos cursos de formação inicial deve expressar ou definir que "o que deve ser ensinado e o modo como será ensinado", deve estar articulada "ao para quem e ao para que", de forma que expresse *"*a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo" (PIMENTA, 2006, p. 67). Aqui se vislumbra, de acordo com autora, a possibilidade de uma "práxis criadora". Outra vertente propõe a concepção dialética. Nessa abordagem, teoria e prática constituem o núcleo articulador da iniciação à docência. A partir dessa perspectiva,

> Teoria e prática são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. A conseqüência disso é que ninguém se tornará profissional apenas porque "sabe sobre" os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito (PIMENTA, 2006, p. 69).

Nesse sentido, as políticas de formação docente, em seu cenário educacional, devem propiciar a prática de ações (intervenções), a partir de situações vivenciadas em uma realidade concreta. Porém, não devem perder de vista a teoria que irá servir de embasamento teórico dessa prática. Ou seja, esse processo se dará a partir de um constante movimento de ação-reflexão-ação (práxis) em torno das ações desenvolvidas. Se teoria e prática estão juntas, de forma indissociável, a ida à prática, o retorno à teoria e vice-versa, devem se dar de tal modo conectado, que não é possível descrever qual elemento é mais importante do que o outro.

O sentido da articulação da unicidade teoria e prática nos espaços-tempos formativos que fomentam a iniciação à docência, como o PIBID, deve propiciar a discussão não somente dos aspectos pedagógicos que envolvem a questão, mas tambémem torno dos aspectos políticos. Há a necessidade de reflexão sobre a formação do homem necessário a uma sociedade em transformação, bem como sobre o papel político do educador nesse espaço-tempo. Tal reflexão certamente levará a um questionamento da relação da universidade com a escola, enquanto *locus* de atuação da iniciação à docência, isto é, o que de fato ocorre na universidade, seus problemas, suas contradições (já que não se trata de um espaço neutro), de maneira que os estagiários que nela se formam se posicionem em relação ao seu papel de futuro docente.

2.3.1. ESTADO DA ARTE: PESQUISAS SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O PIBID.

Partindo dos estudos sobre o estado da arte das pesquisas, encontramos, no que respeita à distribuição de projetos concluídos e em andamento sobre o PIBID, o trabalho de Tinti (2013), cuja dissertação de mestrado promoveu uma análise de cada um dos editais (2007-2012), realizando um mapeamento da abrangência do PIBID em âmbito, nacional. Assim, a partir desse mapeamento, apresentamos o seguinte quadro de projetos aprovados pela CAPES pelas regiões e Estados brasileiros.

QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO DE PROJETOS DO PIBID POR REGIÕES E ESTADOS

DISTRIBUIÇÃO DE PROJETOS POR REGIÕES	
As três regiões mais contempladas	Quantidade de projetos aprovados
Sudeste	86
Nordeste	78
Sul	60
DISTRIBUIÇÃO DE PROJETOS POR ESTADOS	
Os três estados mais contemplados	Quantidade de projetos aprovados
Minas Gerais	39
São Paulo	25
Rio Grande do Sul	31

Fonte: Trabalho de pesquisa de Tinti (2013).

Assim, como as políticas de ampliação e criação de universidades se concentram nas regiões sudeste e sul do país, as políticas federais de fomento à iniciação à docência também refletem essa questão, conforme os dados da tabela revelam: há uma concentração de 146 projetos no sudeste e sul. Destacamos que o Estado da Bahia fica em sexto lugar, com 15 projetos aprovados.

Além das informações institucionais supracitadas, foi importante mapear um estudo de relevância acadêmica das publicações e pesquisas sobre o PIBID. Tal mapeamento ocorreu em um estudo do banco de dados da CAPES, no período de 2011 a 2013, utilizando como palavra-chave da pesquisa: PIBID. Foram encontradas apenas doze dissertações e uma tese, no ano de 2012. Estes estudos tinham por foco as contribuições do PIBID para a iniciação à docência. A distribuição por universidades demarca as regiões sul e sudeste do país como os locais de concentração das presentes investigações sobre o PIBID, como podemos observar no quadro a seguir.

QUADRO 7 - DISTRIBUIÇÃO DE TRABALHOS POR UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADE	QUANTIDADE DE TRABALHOS

U. E. de Londrina	2
PUC/SP	2
UF de Pelotas	2
UFSM	3
U. São Francisco	1
U. F. Uberlândia	1
UFRJ	1
UFPR	1

Fonte: Banco de dados da CAPES.

Em relação ao balanço da produção nacional, temos os estudos de Santana (2013) sobre o tema iniciação à docência e o PIBID realizados em todos os Grupos de Trabalho (GT) e Grupos de Estudos (GE) de 18 Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), ocorridas entre 2012; em sete edições do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), no período 1996-2004 e 2010-2012; em 3 edições do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste (Epenn), realizados nos anos de 2007, 2009 e 2011; e no I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente, realizado em 2011. Tais estudos apontam para uma baixíssima produção sobre a iniciação à docência. Neste balanço, Santana (2013) identificou 16.294 trabalhos nestes eventos, dos quais apenas 59, ou seja, 0,36% que estuda o PIBID. Pelo fato deste estudo basear-se na Pesquisa (Auto)Biográfica, analisei também as produções do V CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, realizado na cidade Porto Alegre-RS, no ano de 2012. Nos seis eixos temáticos de comunicação não houve apresentação de trabalho sobre a referida temática.

Quanto aos eventos promovidos no Estado da Bahia, encontramos os seguintes dados: durante o II SBL – Simpósio Baiano de Licenciaturas, realizado em 2012, na cidade de Salvador, dentre os 101 trabalhos selecionados para as sessões de comunicação, somente 15 trabalhos apresentaram a temática PIBID, destacando que, entre os oito Grupos de Trabalho, um versava sobre o PIBID. Já no III SBL - Simpósio Baiano de Licenciaturas, realizado em 2013, na cidade de Cruz das Almas, dentre os 89 trabalhos selecionados para as sessões de comunicação, somente sete trabalhos apresentados eram sobre o PIBID; destacando, ainda que foram nove Grupos de Trabalho e nenhum com a temática do PIBID. No âmbito do PPGEduC-UNEB, na Linha 2, evento promovido pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO - I Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica -, realizado na cidade de Salvador, em outubro de 2013, dentre os 136 trabalhos selecionados para sessões de comunicação, somente 12 trabalhos apresentaram a temática PIBID.

A partir do levantamento dos estudos e trabalhos realizados sobre o PIBID, nos últimos cinco anos, observamos um crescimento gradual de pesquisa sobre o PIBID e a iniciação à docência, mas esse crescimento ainda é muito tímido, diante da dimensão e do alcance de investimentos do Programa pelas regiões do Brasil, principalmente quando analisamos dados quantitativos de produção de trabalhos de pesquisas concluídos, no âmbito da Pós-Graduação, sobre o PIBID, na região Nordeste, e só encontramos dois trabalhos concluídos (ambos no Estado do Ceará).

III. ENTRE A VIDA E A ESCRITA: ESPAÇO-TEMPO DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

> Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se.
>
> (PASSEGGI, 2011, p.180)

Na contemporaneidade, os espaços-tempos das experiências de formação docente através de narrativas escritas configuram uma perspectiva de (re)conectar e (re)integrar os espaços e tempos, como condição biográfica do sujeito, em suas aprendizagens experienciais e no processo identitário da aprendizagem docente.

Assumimos a ideia de contemporaneidade, mesmo levando-se em conta os limites dessa categoria, para expressar o alinhamento em prol da construção de um mundo que promove o imbricamento do espaço-tempo para a compreensão das experiências de formação e autoformação, onde a história de vida marca suacentralidade na formação do sujeito (NASCIMENTO, 2006). Não devemos entender a contemporaneidade como o fim do paradigma da modernidade, e meramente um novo tempo cronológico, mas a emergência de modos de vida em si mesmos, na relação dialética da reinvenção de si (identidade) com a ressignificação das experiências formativas e das formas de organização social e educacional, que se diferenciam das instituições educacionais da modernidade. A ideia de contemporaneidade compreende "engajamentos radicais voltados para a liberação das desigualdades ou servidão" (NASCIMENTO, 2006, p. 55), procurando incrementar as possibilidades de "uma vida realizada e satisfatória para todos e para a qual não existem outros" (GIDDENS, 1991).

Dialogando com o pensamento contemporâneo de Nascimento (2006), sobre uma educação para a vida, e de Delory-Momberger (2012), de uma educação a partir das narrativas de si, podemos delinear considerações acerca do espaço-tempo das experiências de formação e autoformação na iniciação à docência. Para a autora (2012, p. 29), "o indivíduo contemporâneo é remetido a si mesmo e ao seu destino individual, nas diferentes esferas da vida pública e, em especial, no mercado de trabalho". Contextualizar as experiências de formação do sujeito em si mesmo, a partir do imbricamento espaço-tempo, como delineamento do cenário dos espaços e tempos dessa formação inicial para a docência, é pensar com o paradigma da contemporaneidade, é compreender a formação e a autoformação do sujeito, a partir da sua condição biográfica em espaços e tempos narrativos.

Como condição biográfica, Delory-Momberger (2012) considera que é do próprio tempo que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância. Assim, contemporaneidade interliga espaço-tempo das experiências formativas de vida, nos cenários do cotidiano escolar, através das trajetórias e travessias de si do ser-sujeito, que

deve manter fixo o olhar no seu tempo. Tempo não só cronológico e anacrônico, pois Agamben (2013, p. 62) considera que o ser-sujeito no contemporâneo,

> [...] é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.

Percebe-se o escuro não como inércia ou passividade, mas na perspectiva de neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas e poder saber projetar a partir da compreensão das experiências formativas, pois a cada nova versão,projeção da história, a experiência é ressignificada (PASSEGGI, 2011). Para Freire (1996), o projetar na contemporaneidade "é reinstalar a esperança". No momento em que o ser-sujeito em formação inicial se revela e se desvela, em meio à luzes e trevas da sua época de vida, as pessoas deixam de viver pelo desencanto e projetam a esperança. Por isso, o trabalho com ateliê biográfico, como espaço-tempo das narrações escritas e lugar da concepção problematizadora das reflexões sobre as histórias de vida. Desse modo, projetar a esperança é delinear uma concepção problematizadora, na qual Freire (1996, p. 73) pontua que "não aceitando um presente bem-comportado, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionário".

Assim, na contemporaneidade, o imbricamento espaço-tempo das experiências formativas se configura como um território de aprendizagem experiencial, na perspectiva processual, mutável e dinâmica, nos cursos de iniciação à docência. Para a modernidade líquida, o espaço e o tempo são controlados. Para Bauman (2001, p. 134), "o espaço só era 'possuído' quando controlado – e controle significa antes e acima de tudo 'amansar o tempo' – neutralizando seu dinamismo interno: simplificando, a uniformidade e coordenação do tempo".

As trajetórias escolares e as travessias de si demarcam lugares que estão ligados entre si, precisando de uma travessia que os conduza de um lugar a outro. Segundo Certeau (2012), essa travessia se atribui a uma modalidade epistêmica, que se refere ao conhecimento (saberes produzidos nessa travessia). Os relatos cotidianos ou literários são caracterizações como o transporte de uma viagem ou a prática de espaço. Na perspectiva das histórias de vida-formação-profissão, da travessia emerge o sentido,

uma ação um caminho longo, mas não despovoado. Nessa travessia, existe uma travessia de si, quando o sujeito vai ser o protagonista dessa travessia e segue, no movimento do encontro com o outro, a partir das aprendizagens experienciais.

Para Ricoeur (2010), discutir uma teoria do tempo figurado, ou seja, do tempo narrado, não pode levar em conta somente a epistemologia da história, mas a mediação da fenomenologia do tempo, na qual a apreensão intuitiva da estrutura do tempo não se isola de procedimentos de argumentação e nem do caráter aporético da fenomenologia pura. Por isso, trabalhar com as histórias de vida de professores em processo de formação, na iniciação à docência, requer asserção sobre o ser do tempo. Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos; compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam.

A partir desse imbricamento espaço-tempo das experiências de formação inicial da docência, contextualizada pela fenomenologia do tempo narrativo, configuraremos, no decorrer deste capítulo da dissertação, a relação dos tempos - passado, presente e futuro -, nas experiências formativas das trajetórias e travessias de si de professores em formação inicial da docência, com apoio em uma tríplice equivalência. O presente do passado é a memória, o presente do presente é a visão [...] o presente do futuro é expectativa (RICOEUR, 2010, p. 24). O passado, o presente e o futuro, nas narrações das experiências formativas na iniciação à docência, demarcam o espaço-tempo desse cenário (auto)biográfico, da consciência e da produção de conhecimento de si.

Neste contexto, procurei demarcar o território teórico-metodológico deste estudo, na perspectiva de compreender o processo de construção da identidade profissional na iniciação à docência. Para isto, procurei compreender as experiências de formação vividas em família, na escola e nos diversos lugares que mobilizaram o fazer docente na formação inicial das estagiárias/bolsistas, tomando a identidade narrativa como condição biográfica contemporânea, delineada em três dimensões de análise: trajetórias escolares e travessias de si-mesmo, experiências e vivências em projetos sociais e a constituição da identidade docente.

3.1 CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR COMO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E TRAVESSIAS DE SI-MESMO

A trajetória escolar é entendida aqui como uma experiência formativa que atravessa o sujeito, a partir da trajetória de si-mesmo. Essa trajetória marca o espaço-tempo das experiências formativas das estagiárias/bolsistas, vividas no ambiente escolar, refletindo-se na construção da identidade docente, no processo de iniciação à docência. Nas narrativas escritas das estagiárias/bolsistas, as experiências formativas perpassam pelas vivências da trajetória escolar, revelando um cenário biográfico marcado pela participação em projetos sociais, brincadeiras de ensinar, rigor na escola, hinos, religião, práticas inovadoras etc. É a partir desse encontro com o outro e com os rituais escolares que busco destacar as travessias de si-mesmo, presentes no processo de biografização de cada estagiária/bolsista.

O tempo presente do futuro professor, em processo de formação inicial, torna-se tempo humano a partir da sua condição biográfica, a partir do reconhecimento da sua identidade narrativa, da narração escrita de si-mesmo. Um sujeito reconhece-se na história que ele conta para si mesmo e sobre si mesmo (RICOEUR, 2010). Assim, as escritas de si das estagiárias/bolsistas, através dos memoriais de formação, desvelam uma travessia:

> Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (ANDRADE, 2014, p. 34).

Ao longo da narração das trajetórias escolares e da travessia de si-mesmo, as estagiárias/bolsitas, não somente se encontram, mas se reencontram, já que se descobrem as mesmas e as diferentes, idênticas e transfiguradas, no processo de iniciação à docência, através dos espaços-tempos formativos, como o estágio e o PIBID. E assim, na narração dos cenários do cotidiano escolar, deparar-se com contrastes no processo de ensino-aprendizagem, onde a reflexão do seu "eu" se encontra também diante do "outro", como em um espelho, uma identidade encontrada no reflexo da alteridade, ou seja, vê sua imagem na imagem do outro, seja seu inverso, seu duplo, ou

sua forma híbrida (IANNI, 2000, p. 26), como podemos observar na narração da estagiária Diane:

> Na Educação Infantil, do maternal ao II Jardim experimentei muito do lúdico, pinturas, colagens com grãos, palitos de picolé, canudos, bolinhas de papel colorido, além de contribuir para o desenvolvimento e incentivo da criatividade, despertou em mim o gosto por desenhos e pinturas. [...]. Meu processo de alfabetização não foi muito difícil, essa fase foi muito interessante ao descobrir a leitura e a escrita queria ler tudo o que via, quando saía com meus pais à rua parava em frente das lojas, hospital, farmácias só para ler a fachada, além disso, imitava os professores brincando de escolinha com minhas irmãs. Em casa, sempre fui estimulada a ler e escrever, meus pais sempre foram presentes no desenvolvimento dos filhos, acompanhavam o cotidiano escolar [...]. Depois corria para o recreio onde brincávamos de pula corda, elástico, escravos de Jó, amarelinha, pega-pega... Quantas aventuras! (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

O cenário inicial da trajetória escolar de Diane, ainda na Educação Infantil, é retratado pelas vivências com o lúdico, com a criatividade e com aventuras. Cenário que a conduziu a um processo de alfabetização e imersão no mundo da leitura, que transcendeu os muros da escola, fazendo com que outros espaços do município fossem marcados pelo processo de leitura: "Quando saía com meus pais à rua parava em frente das lojas, hospital, farmácias só para ler a fachada". Diane traz, nas suas narrativas da infância, cenas do cotidiano escolar criadas por ela em suas brincadeiras, demonstrando já naquele momento uma identificação com a profissão docente, ao narrar que "[...] imitava os professores brincando de escolinha com minhas irmãs". O lugar do outro é refletido na estagiária, a partir das aprendizagens experienciais da docência. Imitar a professora levava Diane a produzir suas primeiras imagens de docência que eram transcritas nas brincadeiras da infância.

No Ensino Fundamental, outras experiências formativas, a partir dos métodos pedagógicos dos professores, vão contribuindo para os processos da iniciação à docência.

> Estudei nesse colégio da 5ª série ao 1º ano magistério em 1997, participei de gincanas, muitos trabalhos eram apresentados para os colegas na frente da sala de aula, tinha grupos de debates, atividades em grupo que proporcionavam a interação, levando-nos a valorizar a importância do trabalho em grupo, a troca de saberes e foi assim que fui perdendo a vergonha de falar em público, comecei a perceber que apresentava jeito para ser professor [...]. No final de 1999 já tinha concluído o curso de magistério (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

O jeito de ser professora de Diane foi demarcado a partir dos métodos de professores que marcaram sua vida estudantil, na Educação Básica, assim como através da convivência com os colegas e com as regras da escola. Estas recordações-referências[15] trazem para Diane "não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experencialmente nas circunstâncias da vida" (JOSSO, 2010, p. 40). A escrita do memorial proporcionou-lhe compreender que foi nesse lugar (escola) de experiência que o "jeito para ser professora" começou a se configurar. O lugar de partida das narrações da estagiária/bolsista é demarcado pelas experiências de vida, as quais são categorias de sentido que retratam os espaços-tempos formativos do processo identitário docente desse sujeito da experiência de si-mesmo.

As narrações das experiências de formação e autoformação configuram-se em um processo de contar histórias sobre si mesmo, para si mesmo e para os outros, destacando que as narrações das histórias de vida dos sujeitos participantes da presente investigação foram sistematizadas através das escritas de si, nos memoriais de formação. Assim, a vida se torna uma narração de si-mesmo, no processo de rememorização. Para Bruner (2002, p. 104), "o si-mesmo, como narrador, não apenas relata, mas justifica; o si-mesmo como protagonista está sempre, por assim dizer, apontando para o futuro".

O professor em processo de iniciação à docência, enquanto ser-sujeito na contemporaneidade, é protagonista das experiências de formação e autoformação, através das escritas de si, assim descreve ações e assume a sua condição biográfica. Segundo Bruner (2002, p. 98),

> Nós estamos eternamente contando histórias sobre nós mesmos. Ao contar essas auto-histórias *para os outros*, tendo em vista muitos propósitos, pode-se dizer que estamos desempenhando ações narrativas diretas. Ao dizer que nós também as contamos *para nós mesmos*, no entanto, estamos embutindo uma história dentro de outra. Esta é a história de que há um si-mesmo para quem contar algo, um alguém mais servindo como público que é um si-mesmo, ou o nosso próprio si-mesmo.

A construção e a sistematização da escrita das narrativas de formação e autoformação conduzem o futuro professor a constituir um espaço-tempo pessoal e

[15] Para Josso (2010, p. 37), significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta e visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores.

profissional, que articule as experiências, de modo singular e plural, às travessias de si-mesmo. A abordagem experiencial da iniciação e formação existencial singular-plural da docência (JOSSO, 2008a) do presente tempo, dá unidade a um passado e projeta um futuro, tendo assim múltiplas facetas deste processo evolutivo de integração/desintegração do saber-pensar e do saber-faze até o de atribuição de sentido às aprendizagens e experiências de si, em um processo de consciência de si, intencional e de permanente transformação.

Nas travessias de si-mesmo, renova-se o espaço físico e se renova também o interior. Nessa renovação, durante um tempo da travessia, os sujeitos também encontram as mudanças de si mesmo, podendo afirmar que nenhum indivíduo sai ileso de uma travessia, como narra a estagiária Sandra:

> Comecei a estudar com oito anos, a minha infância foi marcada por muitas perguntas sem respostas, perguntas essas que eu fazia a mim mesma, como por exemplo: Como os meus coleguinhas conseguiam responder as atividades, as provas e eu não conseguia? Não entendia que era pelo motivo de não saber ler, e por isso não conseguia escrever, era motivo de piada para os meus colegas. Quando a minha mãe voltava das reuniões de pais já vinha furiosa comigo, devido às notas baixas das provas, ela achava que isso era porque eu não queria nada com a vida, mas não era bem assim, isso me deixava muito triste e me sentindo inútil, frente aos meus colegas, que tiravam boas notas, minha mãe não sabia lê e nem escrever por esse motivo não podia me ajudar, meu pai sabia um pouco, mas não tinha tempo, saia de casa pela manhã e só chegava à noite. Dessa maneira eu permaneci durante três anos nas antigas primeiras séries, [...] nessa época eu fui morar com a minha tia Rita [...] a minha tia quando me pegou também não sabia ler, mas ela pedia para outras pessoas que sabiam inclusive a filha mais velha dela Simone para me ensinar, me ajudar, de repente eu comecei a ler, e foi como se tivesse tirado uma venda dos meus olhos nunca mais tive problemas referentes à aprendizagem (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

Podemos perceber, na narrativa da estagiária/bolsista Sandra, as marcas da travessia de si feita pela estudante que enfrenta o fracasso escolar (de)marcado pela escola, pela professora e por sua própria família. A narração da Sandra tem uma mensagem de socorro: “como os meus coleguinhas conseguiam responder as atividades, as provas e eu não conseguia? Não entendia que era pelo motivo de não saber ler, e por isso não conseguia escrever, era motivo de piada para os meus colegas”. A escola, oprofessor e a família não conseguiam decifrar a mensagem, o pedido de socorro de Sandra, ficando um “rótulo” da abordagem biologicista, como se as causas fossem inatas a Sandra. Segundo Souza (2000), o desempenho escolar dos alunos pode ser explicado, até o momento, sob quatro abordagens distintas: psicologicista (diferenças

individuais na capacidade de aprendizagem), biologicista (causas biológicas), culturalista (ambiente cultural desfavorecido e pobre) e a antropológica (fatores externos à família e à escola). Diversas críticas são feitas a cada uma dessas abordagens como explicação do fracasso escolar, conduzindo ao entendimento de que o problema é considerado um sintoma que expressa algo e possui uma mensagem.

A estagiária/bolsista, em sua escrita de si, ainda processa uma tessitura da visão biologicista sobre a dificuldade de aprendizagem, através da sua trajetória escolar, já que esse fato marcou sua vida por vários anos e repercutiu nas experiências da aprendizagem docente, como segue na narração:

> [...] Atualmente quando me recordo vejo que faltou apoio da professora comigo, pelo motivo de não conseguir acompanhar a turma ela me deixou de lado. Ela deveria agir diferente, me dar atenção e não me largar achando que eu era um caso perdido, porque nenhuma criança é igual à outra, nem todas têm o mesmo ritmo para aprender, mas na época em que eu fiz a educação básica qualquer pessoa que tivesse a quarta série poderia atuar como professor, não pode generalizar, mas onde eu morava funcionava assim. A culpa do meu fracasso no início da minha vida escolar era toda minha! Eu era convencida disso. Depois disso fui estudar na Escola Deputado Juarez de Souza, fiz a 2ª série do ensino fundamental, [...] novamente fiz a 3ª e 4ª série no período matutino, no final do ano quando fazia a quarta série tive que sair do Eudilton Miranda e como estava com a idade muito avançada por ter perdido três anos na primeira série, fui para o Colégio Octavio Mangabeira e o único jeito era estudar à noite fiquei muito feliz me sentindo um pouco dona de mim, pois quem estudava à noite naquela época era considerado adulto. Fui fazer a 5ª e 6ª série no colégio de Aplicação Octávio Mangabeira Filho, no ano de 1997, em 1998 fiz a 7ª e 8ª série tudo junto, ou seja, fiz quatro anos em dois, a antiga (aceleração). [...] Fiz o primeiro ano do ensino médio na Escola Agrotécnica à tarde na época. O segundo e terceiro ano fiz no Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães à noite (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

Nestes termos, os sentidos da escola, na vida de Sandra, durante o seu percurso escolar, configuram que o não aprender tem uma função tão integradora quanto o aprender, pois as medidas adotadas pela escola e pelo o professor sobre as dificuldades de aprendizagem tiveram por base o pressuposto de que o problema estava na própria aluna. A aprendizagem não se isola dos conhecimentos escolares, ela passa pelo processo de maturação da vida, como narra a estagiária/bolsista, em sua mudança de nível escolar, quando também teve que mudar de turno, para poder se adequar a sua nova situação: defasagem idade-série. A estagiária/bolsista mostra, em sua narração, que as mudanças no cenário escolar, em sua trajetória, tiveram momentos significativos para sua (auto)formação: “o único jeito era estudar a noite fiquei muito feliz me sentindo um pouco dona de mim, pois quem estudava a noite naquela época era

considerado adulto". "Dona de mim" e "considerado adulto" - são autodenominações que se configuram como aprendizagens e experiências de si-mesmo, que se constituem como elementos fundamentais da trajetória escolar e da formação social da estagiária/bolsista.

A desigualdade social apresenta-se na luta pelo direito à igualdade de aprendizagem, marcando o iniciar da trajetória escolar da estagiária/bolsista Sandra e, durante a vida adulta, já no final do ensino fundamental e em todo o Ensino Médio emerge novamente, quando ela é reclassificada para as turmas de Aceleração Escolar, atual Educação de Jovens e Adultos – EJA,[16] como perspectiva reparatória de "superar" os anos retidos na iniciação escolar, devido às dificuldades de aprendizagem.

Compreender as dificuldades veladas e desveladas nas escritas de si das estagiárias/bolsistas, em processo de iniciação à docência, não se configura no sentido do dicionário como "impedimento e estorvo", como se as dificuldades de aprendizagem, ao longo do nosso projeto de vida, não fossem superadas como um determinismo cultural; nascer, crescer e morrer assim, mas, desenvolve-se em uma perspectiva de "aquilo não foi fácil, mas foi superado", foi um processo complexo, mas que a trajetória escolar do sujeito desvela o processo de superação e demarca os espaços-tempos, nas trajetórias escolares e travessias de si-mesmo, as experiências e os significados para a formação inicial das colaboradoras desta pesquisa.

Outra dificuldade experimentada pelas estagiárias/bolsistas nas trajetórias escolares foi a permanência na escola. Esta situação é narrada por Eli, moradora do campo, que teve sua passagem pela escola marcada pelas dificuldades de acesso, falta de professor na comunidade em que morava, as turmas multisseriadas e os deslocamentos do campo para cidade, para a complementação de estudos:

> Não me recordo muito bem com que idade comecei estudar, mas aproximadamente com seis ou sete anos. A escola era localizada no povoado onde eu morava, o professor era meu tio (irmão do meu pai), não possuía formação para exercer a função. Lembro-me que era uma turma multisseriada que atendia as crianças da alfabetização à 4ª série. Era muito legal, pois os estudantes eram tudo da mesma família (primos e irmãos uns dos outros) quem fazia a merenda eram nossas próprias mães, não ganhava salário, então sempre revezava [...], sei que por questões políticas queriam fechar a escola, foi aí que fomos transferidos para uma escola próxima em outro povoado. Lembro bem que meu avô, meu pai e meus tios, lutaram muito, a escola não

[16] A partir da LDBEN 9.394/96, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos poderia ser ofertada através do processo de aceleração, com a condensação de dois anos escolares em um ano, seguindo como critérios: idade corte, aprovação em série anterior e/ou teste de escolaridade.

> chegou a ser fechada, passando a funcionar apenas com as crianças pequenas. Minha prima passou a ser a professora, nessa época cursando a 8ª série. Foi difícil para nós enfrentarmos essa nova etapa, pois a escola ficava a uns três quilômetros e tinha que ir a pé, atravessar um riacho, enfim enfrentar o sol muito quente e a chuva. Para nós era como se fosse outro mundo, eu fui cursar a 2ª série [...]. Passados alguns anos, já não podíamos estudar lá, pois o professor só ensinava até a 4ª série [...]. No ano seguinte era hora de enfrentar outra realidade, para isso teríamos que fazer um percurso ainda maior e mais difícil, principalmente na época das chuvas, teríamos que andar 3 km a pé, só então pegávamos o carro que levava a gente até Cristópolis, que fica a mais ou menos 18 km do povoado; para isso a gente almoçava umas dez horas. O dia que tinha lanche na escola era um alívio quando não, só jantava em casa, pois sempre chegávamos mais ou menos 6:30, isso quando o transporte não dava o "prego", pois já era de costume, ele só pegava com os alunos empurrando, era um carro muito antigo, todos nós ficávamos com vergonha. Como se não fosse o bastante o carro ser muito antigo e ser preciso empurrar todos os dias para sair, era aberto. Na época das chuvas tomávamos aquele banho, não posso negar que era muito sofrimento. Iniciei a 5ª série e concluí o Ensino Médio na mesma escola e na mesma localidade, ou seja, em Cristópolis, no Colégio Municipal São Pedro. [...]. O ensino médio foi muito tranquilo. O tempo passou e chegou o ano tão esperado. Foi no ano de 2003 que concluí o Ensino Médio (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

Ha quase um consenso, nos estudos das políticas públicas sobre o acesso à escola, que focaliza a logística do transporte escolar, a merenda e as matrículas, entretanto, a narração de Eli revelou que outros fatores permeiam as discussões sobre o acesso a escola gratuita e de qualidade, como o funcionamento da escola no campo, por nível escolar, distâncias geográficas de algumas comunidades, professores leigos, segurança no transporte, alimentação escolar e férias escolares, conforme ciclos de chuvas nos calendários e, ao mesmo tempo, desvela que essas experiências vividas configuram sentidos e olhares sobre o cenário escolar, como dispositivo formativo da aprendizagem da futura docente.

A mobilidade social do povo brasileiro é fruto da história política, econômica e cultural do nosso país. Esse processo social é retratado nas experiências das estagiárias/bolsistas, provocando uma fluidez no processo identitário (BAUMAN, 2001), no momento em que se deslocam durante a trajetória escolar, mobilizando as relações de pertencimento. As travessias e os deslocamentos, em decorrência da mobilidade social de suas famílias, refletem-se nas aprendizagens e experiências de si-mesmo. - "Estou aqui hoje neste lugar por questões econômicas e de sobrevivência, porém com minhas raízes históricas e culturais fincadas em outro lugar" -, este trecho da narrativa de Bricia é um traço marcante de sua trajetória escolar, configurando os

lugares e os pertencimentos que a levaram ao movimento de travessia de si-mesma, nas diferentes escolas e cidades por onde teve que passar.

> A minha história começa quando retornamos a morar em Salvador-Ba, em 1995, lá tive minha primeira experiência com o ambiente escolar. Aos 4 anos fui matriculada em uma escolinha que também funcionava como creche perto de minha casa, entrávamos às 7:30 e de lá só saía às cinco, no começo, foi uma alegria, uma mistura de curiosidade e satisfação de aprender, mas que logo se mostrou uma relação conturbada, e menos prazerosa. A escolinha em questão se chamava Creche Escola Bom Jesus, localizada em um bairro periférico. Mas tenho que admitir que os professores fossem de um cuidado e amor extremo. Devido à violência e a dificuldade financeira, mudei com a minha família para a minha cidade de origem, Lençóis, em 1999, lá fui matriculada na Escola municipal Horácio De Mattos na 1ª série, Localizada em um bairro calmo, fora até então da violência. Lá permaneci até a 6ª série, depois tive que ser transferida para o Centro Educacional Renato Pereira Viana. Conheci professores totalmente diferentes, nas metodologias, e com éticas totalmente distorcidas. Prova disso, foi um professor pedófilo. Infelizmente, em 2006, em busca de uma melhoria de vida, eu e minha família voltamos para Salvador. Foi um dos momentos mais tristes, pois sentia que estava melhorando na escola, pois tínhamos que ter notas boas para continuar no projeto, e isso foi quebrado, e o desânimo novamente estava presente. No Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, terminei o 6º ano. Posso dizer que fui novamente desestimulada. Em 2008 comecei o 1º ano do ensino médio em Salvador, mas por causa da violência, meus pais se viram obrigados a se mudar novamente para Lençóis, lá voltei a estudar na escola, Centro Educacional Renato Pereira Viana. No final do ano de 2008, e perto de começar o 2º ano do ensino médio, mudei para Piatã-BA, lá estudei até a conclusão do ensino médio no Colégio Estadual Coronel Horacio De Mattos. Lá que conheci uma professora que também fez toda a diferença na minha vida e posteriormente na minha escolha do que queria ser, foi profª Franciane (Franci), que infelizmente veio a falecer. A essa altura do campeonato já estava casada com uma pessoa maravilhosa, a que devo todo o meu sucesso e conquistas (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA BRICIA).

Para a estagiária/bolsista Bricia, há momentos de dificuldade em definir o seu lugar, o lugar comum de onde fala, pois, nesses deslocamentos de cidade, entre estar em Salvador, voltar para Lençóis; depois ir morar em Piatã e, em seguida, ir estudar em Barreiras, tudo isso promove um movimento de descentramento identitário, em relação a um dispositivo espacial, que exprime a sua identidade com o lugar e com o grupo a que pertence. O sentido de pertencimento só aparece com mais clareza, quando ela projeta, nas suas escritas de si, o sonho de ser professora de educação física.

> Bom, continuei não me importando com a nota, meu refúgio era o esporte, novamente. [...]. Nele consegui me aliviar do *stress* que éramos submetidos, seja pelo próprio ato de estar em sala de aula, seja pela violência que novamente começava a presenciar. A maioria das vezes filava aulas importantes para ir para a quadra jogar. Destaquei-me tanto, que ensinava a algumas meninas, e acabávamos ganhando torneios entre outros colégios. [...]

> O tempo foi passando, e realmente a vontade de fazer uma faculdade de educação física era forte (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA BRICIA).

Para a estagiária/bolsista Bricia, as vivências como experiências formativas em projetos sociais e os momentos de jogar, tornam-se latentes, em meio aos deslocamentos geográficos. A reflexividade autobiográfica para quem narra suas experiências formativas, descreve práticas formativas e reelaboração permanente da fluidez da experiência, em suas travessias de si-mesmo (PASSEGGI, 2011). Assim, o lugar estratificado principalmente pela violência social, marcado pelas experiências de deslocamento por várias cidades, fluido em vários espaços e tempos de uma unidade territorial de identidade demarca esse lugar, na história de vida da estagiária/bolsista Bricia, como experiências formativas para a iniciação à docência.

> **A** diferença que define todo lugar não é da ordem de uma justaposição, mas tem a forma de estratos imbricados. São inúmeros os elementos exibidos sobre a mesma superfície. De fato, é uma ubiquidade na espessura. Um empilhamento de camadas heterogêneas. Cada uma, semelhante a uma página de livro, estragada, remete a um modo diferente de unidade territorial, de repartição socioeconômica, de conflitos políticos e de simbolização identificatória (CERTEAU, 2012, p. 279).

Nesse movimento de narração das trajetórias escolares e travessias de si-mesmo em processo de formação inicial, identificamos como uma narração de si-mesmo o movimento de estudar em escola pública e privada, as dificuldades de aprendizagem durante o percurso escolar, as dificuldades de acesso à escola, o prazer das travessias de uma escola, nível e série, e os lugares estratificados pelas condições sociais e econômicas do nosso país, como experiências que contribuem para a constituição da iniciação à docência.

A partir da análise interpretativa dos fatos biográficos, é notória a percepção dos pais, na fase inicial da trajetória escolar, que matriculam os filhos na escola pública e até mesmo pagam um professor particular, como narra a estagiária/bolsista Sandra: “os meus pais, os vizinhos e meus tios resolveram pagar uma moça que na época acredito que fazia a quarta série para nos ensinar, era um grupo de mais ou menos 15 crianças”. O processo de “alfabetização” – entendido aqui como face inicial de codificar e decodificar o símbolo alfabético – devia ser garantido ao seu filho, mesmo que a escola tivesse um culto religioso diferente da sua própria crença religiosa, como narra a estagiária/bolsista Ila: “interessante é que a instituição era evangélica, porém nem eu

muito menos meus pais eram". Nesse cenário, foi necessário, ser alfabetizada em instituições particulares para, posteriormente, seguir para o ensino fundamental na escola pública.

Entendendo a escola como um lugar de aprendizagens, experiências e vivências, assim se constitui, em nossas trajetórias escolares, o lugar do nosso pertencimento, da nossa história, como estudante em processo de formação social e escolar, e a configuração do processo identitário. A escola, conforme Freire (2014, p. 39), "não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos [...]". É lugar de pertencimento, de constituição de identidade, é o espaço-tempo de convivências e descobertas de si-mesmo e da relação de alteridade, de retornar ao outro e conviver consigo e com o outro. É nesse movimento que as estagiárias/bolsistas narram suas experiências com a escola pública. Fato característico para a maioria das famílias brasileiras em relação ao acesso e à permanência das crianças em idade escolar, tendo a própria Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) preconizado o papel do Estado em ofertar com qualidade e garantir a permanência do estudante aos níveis e modalidades da educação básica, em escolas públicas.

A partir da trajetória escolar da estagiária/bolsista Hana há um fato revelado, ao demarcar a qualidade do trabalho docente na escola pública, quando narra: "na escola tinha professores que considero como excelentes exemplos de docente", uma perspectiva que configura a imagem social desse profissional como inspiração para o sujeito em iniciação à docência.

> Estudei a primeira série na Escola Municipal Emaús (hoje extinta), situava-se no loteamento Rio Grande. E a partir da segunda série até a oitava estudei na Escola Municipal de A. Octavio Mangabeira Filho, que fica em frente à escola anterior. Na escola tinha professores que considero como excelentes exemplos de docente, sempre busquei manter um bom relacionamento com eles e era considerada exemplo de aluna, no quesito interesse e inteligência, só deixava a desejar no comportamento, pois gostava muito de conversar no fundão da sala. Quando iniciei o ensino médio no Colégio Estadual Modelo, hoje CETEP, comecei desmotivada, pois tinha acabado de perder meu pai e isso fez com que a minha personalidade estudantil mudasse muito; de boas notas que sempre tive passei a tirar notas ruins, matar aula, enfim tive pouco aproveitamento de aprendizagem e isso se estendeu até o término do ensino médio. O ensino médio foi em formação geral, não houve estágio, até hoje não sei como consegui concluir porque sofria muito a dor da perda durante esse período (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA HANA).

Além de lidar com sentimentos de perdas familiares, durante a trajetória escolar (caso especifico da estagiária/bolsista Hana), a experiência com o ensino médio foi

delineada pelo curso de formação geral. A partir da LDBEN 9.394/96, extingue-se o 2º Grau de Magistério, bem como todos os outros cursos técnico de 2ª grau, apesar da criação da Modalidade Normal. Assim, a partir do final dos anos de 1990, a maioria, antes de ingressar na Universidade, teria que fazer a formação geral no Ensino Médio, sem um foco profissionalizante. A travessia das estagiárias/bolsistas do Ensino Médio para Ensino Superior (com exceção da estagiária Diane) ocorre no âmbito da esfera pública e dos cursos generalistas, sendo que elas não vivenciaram a experiência inicial do estágio supervisionado, durante a formação na educação básica.

Nas trajetórias escolares, regras e rituais são retratados como experiências formativas para a docência. A estagiária/bolsista Diane descreve como a cobrança do uniforme, das orações e do hino, no cotidiano da escola pública, de cunho religioso, foram significativas para a sua visão sobre disciplina escolar:

> [...] Iniciei o antigo ginásio em 1992, hoje o Ensino Fundamental no Centro Educacional São Vicente de Paula, um conceituado colégio coordenado pelas Freiras Vicentinas conveniadas ao governo do Estado, lá a disciplina era acirrada desde o uniforme que tinha que ser igual até a cor do tênis, calça jeans escuro e a blusa branca de punhos azul escuro com o desenho e o slogan do colégio do lado esquerdo, com o tempo as exigências tornaram-se mais flexíveis, principalmente com relação aos calçados exigia-se apenas calça jeans e a camisa do colégio, todos os dias os acolhimentos ocorriam de maneira coletiva no pátio do colégio, seguida de oração e do Hino Nacional (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

Em meio às narrações de travessias pelos níveis e modalidades da educação, como experiências de formação, a passagem do Ensino Médio para a universidade é marcada por muitas ansiedades e, conflitos identitários sobre o curso e a profissão. Nesse movimento de mudança de nível escolar, surge a cobrança, tanto da sociedade como do núcleo familiar, para o ingresso no mercado de trabalho, fato social econômico que pressiona a camada da população economicamente ativa. Entretanto, para tal, a cobrança para o jovem definir uma profissão está mais atrelada às condições econômicas familiares do que a um processo de pertencimento ao curso da profissão a seguir. Essa caracterização é um traço marcante, na trajetória escolar das estagiárias, bem como da travessia do nível de escolaridade. A partir dessa caracterização, três categorias emergem latentes nas escritas de si: a notícia da aprovação no vestibular, as primeiras impressões do curso e a acolhida na universidade.

> Recebi a notícia que havia passado no vestibular através de minha madrinha, que viu no site e me ligou, nesse momento estava no meu trabalho que prestava serviço para Secretaria Municipal de Saúde de Barreiras-Ba, fiquei super-feliz principalmente pela colocação que atingi, uma grande conquista, pois não havia estudado para fazer o vestibular e era a primeira vez. A partir daí procurei saber mais sobre o curso que iria fazer, pois meu conhecimento a princípio era totalmente preconceituoso em relação ao curso de pedagogia e no começo fiquei meio apreensiva, com o que iria encontrar na Universidade. Chegou o dia da matrícula levei todos os papéis (documentação), para efetuação da matrícula (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ILA).

> Quando recebi o resultado do vestibular fiquei muito feliz, peguei o celular e liguei para quase todos os meus familiares para avisar, estava realizando um sonho, me sentindo confiante porque a colega que me convidou para fazer o vestibular já tinha falado como funcionava uma faculdade, ainda bem, já pensou! De repente me vi estudando em um ritmo frenético dos semestres, uma pessoa que passou oito anos após fazer o ensino médio sem realizar uma leitura se quer, essas informações foram positivas para que eu chegasse com coragem de encarar esse ritmo, que é quase uma maratona de leituras (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

> Eu tinha uma colega que cursava Letras, eu pedi a ela que conferisse para mim se o meu nome se encontrava na lista, ela confundiu achando que eu tinha feito Letras, foi quando ela me falou que eu não tinha passado. Fiquei muito triste, mas não acreditava que eu não tinha passado, algo dentro de mim dizia que eu tinha conseguido, fui a uma *lan house* e conferi, realmente meu nome estava na lista, foi muita alegria. Meus pais ficaram com muito orgulho, pois até hoje sou a única na minha família cursando um curso superior. Eu sabia que não ia ser fácil, pois eu tinha um filho para cuidar, mesmo com o coração apertado era preciso deixar ele com minha sogra para estudar, pois o meu marido trabalhava não tinha como ficar com ele, mas graças a Deus deu tudo certo (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

O acesso ao Ensino Superior é uma travessia que demarca uma estratificação social, já que nem todos os cidadãos brasileiros, independente de terem concluído o Ensino Médio, como um requisito da legislação educacional, têm acesso a esse lugar. Por isso, a emoção, que a notícia da aprovação no processo de vestibular causa nas estagiárias/bolsistas, se configura nas suas histórias de vida do processo de formação inicial, como um momento de projetar a realização de um sonho profissional, mesmo que a licenciatura não tenha sido uma primeira opção. Em meio a esse turbilhão de emoções, vem o momento de iniciar as aulas e com elas as primeiras impressões da chegada à universidade.

> Os primeiros dias de aula foram maravilhosos, tive a oportunidade de ficar em uma sala de pessoas agradáveis, a dificuldade que tive foi com a disciplina de sociologia [...] - não aguentava mais o ouvir falar em Durkheim, não teve jeito perdi nessa disciplina, a outra foi psicologia com Solange Perdigão, não consegui acompanhá-la, e também tomei certo trauma de ouvir o nome Freud, perdi nessa disciplina também, nesse semestre foram oferecidas três disciplinas das quais eu passei em uma. Antropologia [...] -

> Que vergonha! No semestre seguinte consegui pegar o ritmo (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).
>
> Esperávamos o começo das aulas, como uma criança que espera um doce. 27 de Março, o sonho estava começando. Infelizmente, o entusiasmo foi interrompido pela falta de informações para os calouros, ou seja, a gente. Mal sabíamos onde procurar informações, ou onde poderíamos reclamar se assim fosse o caso. Lá se foi a primeira semana de aula, sem aula (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA BRICIA).
>
> O 1º semestre foi muito animado, só a disciplina de Sociologia que não consegui assimilar praticamente nada, mas consegui passar tranquila. No início eu achei um pouco estranho, a começar pela metodologia dos professores e o tempo de aula, um único professor a tarde toda. As aulas eram totalmente diferentes do ensino médio. Ainda assim me identifiquei de cara com o curso de Pedagogia, amo de paixão (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

Noticiar a aprovação no vestibular à família é um fato biográfico presente em várias narrativas das colaboradas desta pesquisa. Este fato representa a chegada de um membro da família ao ensino superior, o que, no primeiro momento, significa a superação da entrada tardia na escola, dos atrasos e retenções escolares resultantes dos contrastes e dificuldades socioeconômicas das famílias, inviabilizando a outros membros o acesso à universidade. A estagiária/bolsista Hana também narra o momento da chegada da universidade em sua vida e a relação deste fato biográfico com a recepção de sua família:

> Quando soube que fui aprovada no vestibular fiquei muito feliz assim como qualquer pessoa fica ao saber, a família não me deu muita força no sentido de dizerem que a universidade tinha muitas greves e eu iria passar muitos anos para me formar. Isso não me abalou, iniciei muito feliz com a conquista, carregando um desejo de prosseguir até o fim do curso mesmo ele não sendo a minha primeira opção (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA HANA).

Todas as estagiárias/bolsistas narram que são filhas de pais analfabetos e/ou com pouca escolarização, assim como a estagiária/bolsista Hana; outras estagiárias/bolsistas narraram que os pais e demais parentes ora apoiavam os seus estudos, ora não conseguiam compreender o sentido da continuidade em nível superior. A maioria das estagiárias/bolsistas desta pesquisa marca, em suas famílias, a chegada do ensino superior em suas casas. O valor pessoal e profissional desta conquista é compreendido de forma distinta pelas famílias, como revela Eli: “meus pais ficaram com muito orgulho, pois até hoje sou a única na minha família cursando um curso superior”.

A questão da experiência como espaço-tempo aula ainda vem enraizada no conceito como um momento que ocorre em um lugar físico, quadrado ou retangular, com a presença central de um professor demarcando o seu lugar de centralidade, refletindo na compreensão que as estagiárias/bolsistas revelam sobre os espaços-tempos da aprendizagem e as experiências da formação e da autoformação. Corroborando com Silva (2008), a aula é um ato técnico, político e pedagógico, de valores científicos e éticos do professor e dos alunos, que varia de lugar e tempo, conforme a corrente pedagógica que norteia a aula. No ensino superior, há uma tradição cultural pela qual, nas primeiras semanas, as aulas não ocorrem no formato das vivências proporcionadas na Educação Básica, e isso provoca certo estranhamento, como foi narrado pelas estagiárias. Um aspecto a refletir nesse movimento de primeiras impressões e acolhida na universidade diz respeito ao componente curricular sociologia, que é narrado como um elemento provocador, e de dificuldade de compreensão; ora devido ao método pedagógico do professor, ora pelo não amadurecimento das discussões, que só vai ocorrer no caminhar dos semestres, intermediadas por outros componentes curriculares, no caso, pela filosofia.

A partir desse movimento da pesquisa (auto)biográfica, foi percebido que o futuro professor, em processo de formação inicial, ao narrar sua trajetória escolar, demonstra um movimento dúbio de autorizar ou não falar de si-mesmo, para si e para o outro, mas, durante o processo de socialização das escritas de si, nas etapas do ateliê biográfico, começaram a revelar e a desvelar suas histórias de vida para os outros e para si-mesmos. Nesse sentido,

> As narrativas assumem e desempenham uma dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constitui-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional (SOUZA, 2006. p. 94).

Um ponto a ser considerado aqui é a ausência de um fazer reflexivo e a dificuldade em produzir a autoria nas escritas de si. Por isso, como procedimento metodológico, durante o ateliê biográfico, começamos as escritas de si através dos cenários do cotidiano escolar, como narrações das trajetórias escolares, retomando as experiências de formação na infância e adolescência, vividas na família, na escola e nos

diversos lugares, como descrição dos espaços-tempos de aprendizagem que mobilizam o fazer docente na formação das estagiárias/bolsistas. Assim, as trajetórias escolares e travessias de si-mesmo das estagiárias/bolsistas em iniciação à docência contribuíram para a reflexibilidade da construção da identidade docente, por demarcarem o espaço-tempo vivido e as experiências de si-mesmo, ao longo da vida social e escolar, refletindo também nas escolhas e no processo de formação pessoal e profissional, a partir das experiências formativas e autoformativas.

3.2 DOS PROJETOS SOCIAIS À UNIVERSIDADE: TRAÇOS DA ESCRITA DA VIDA

A participação e o envolvimento em projetos sociais tem um lugar demarcado nas experiências formativas das estagiárias/bolsistas em aprendizagem docente. Esses movimentos refletem o contexto das transformações sociais do Brasil, em busca da consolidação da cidadania do sujeito, pois historicamente a relação movimentos sociais-educativos tem um elemento formativo voltado para a busca da cidadania.

Para trabalhar com as questões das experiências formativas, no território da iniciação à docência, foi preciso promover um movimento de reflexividade biográfica, a partir das narrações escritas das estagiárias/bolsistas, que produziram categorias interpretativas, a partir da discussão acerca da participação em movimentos/projetos sociais, as vivências em família, através de um cenário de contrastes sociais, e a chegada à universidade, como perspectiva projetiva de uma transformação da vida pessoal e profissional. Assim, as escritas de si das estagiárias/bolsistas descrevem o papel educativo dos projetos sociais, da religião, da família e da universidade, em suas formações, e desvelam os sentidos dessas experiências para a iniciação à docência.

> Durante meus 8 a 15 anos participei ativamente dos grupos da igreja católica como coroinha, fiz primeira comunhão e crisma, adorava os encontros na igreja que sempre eram realizados aos domingos, e até hoje frequento a igreja católica. Durante o ensino médio, continuei fazendo aula de canto, participei, durante dois anos, do Projeto Estudante do Futuro, que contribuiu de maneira bastante significativa para meu crescimento pessoal, foi aí que conheci grandes empresários da cidade, assisti palestras e me capacitei para o mercado de trabalho devido à carga horária excessiva que era de 600 horas, e conciliava aos meus estudos o projeto, o canto e a escola, além de namorar(ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ILA).

Para a estagiária/bolsista Ila, a participação em projetos sociais de dança e de formação cristã da Igreja católica despertou o seu interesse por atividades lúdicas e até mesmo ajudou-a a superar as dificuldades com as aulas de educação física, como narra: "participei de concursos de dança e ganhei um, pois, como não gostava de participar das aulas de educação física, o critério era apresentar dança". Assim, a experiência em um projeto social com dança a (re)conduz, em sua trajetória escolar, a transformar a sua participação nas aulas de educação física. Essa transformação social, por meio das vivências com dança, caracterizou as experiências formativas para a iniciação à docência, pois, em um movimento seguinte, seu envolvimento com o projeto social a despertou para o desejo de se projetar no futuro como professora.

O sentido de escola é questionado na narração da estagiária/bolsista Bricia, pois, no projeto social "Clube Maria Bonita" para meninas negras, a liberdade de expressão é uma condição essencial do projeto, contrariamente à escola que, para ela, proporcionava o oposto: humilhação, silêncios e regras. Esses sentidos a conduziram a um desejo de ser professora de educação física, com o intuito de transformar o espaço escolar numa perspectiva de cidadania.

> Para quebrar trauma, passei então a participar de um projeto chamado "**Clube Maria Bonita",** tinha 8 anos, e estava frequentando a 2ª série, já que como sabia ler e escrever, fui deslocada da primeira, para o segundo ano. Um projeto que visava trazer para a discussão o papel das mulheres, pobres e negras, na nossa sociedade. Tínhamos liberdade para expressar a nossa opinião, e relatar situações que vivenciamos, contrariamente à escola, que nos proporcionava o oposto, humilhação e regras etc., intitulamos esta de "Máquinas de destruir sonhos". O grau de revolta que eu e muitas outras crianças possuímos, tanto do ambiente escolar, quanto de alguns professores. Lá conheci de fato mais alguns professores de verdade, Christian Widor (Ardaga) e Delza. Ambos, formados em educação física. Minha família sempre esteve preocupada com a educação da gente, mas infelizmente todostinham que trabalhar e isso diminuía e muito o tempo que passavam com a gente. Pais analfabetos, mal podiam fazer nas realizações das atividades. Então, participando desse projeto, tínhamos com quem contar, tanto para ajudar nas atividades, quanto para ouvir as nossas lamentações (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA BRICIA).

As aprendizagens experienciais narradas pelas estagiárias/bolsitas sobre a participação em projetos sociais configuram a acepção coletiva da cidadania ocupando lugar no processo educativo e formativo do sujeito. A cidadania não se constrói somente com leis, decretos e intervenções, ela é processual, necessitando, sim, de leis, mas, acima de tudo, se configura num processo interno, no interior de nossas práticas

(vivências) sociais em curso (GOHN, 2009), como fruto do acúmulo de nossas aprendizagens experienciais.

Nessa perspectiva de experiência formativa que conduza à cidadania, Ila observa: "a participação nos projetos sociais contribuiu de maneira bastante significativa para meu crescimento pessoal". Estes aspectos sociais da formação do sujeito da experiência nem sempre ocorrem nos espaços e tempos escolares. Por isso, entender o processo de (re)memorizar as experiências formativas da docência não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos da docência, transmitidos através de técnicas, instrumentos e tendências pedagógicas. A partir das narrações escritas das estagiárias, as experiências e vivências em projetos sociais contribuem para a iniciação à docência, demarcando o lugar do desejo de ser professora para uma transformação social.

Daí emergem também, num percurso fluido, os contrastes sociais da história de vida das estagiárias/bolsistas em processo de formação inicial. Os contrastes sociais configuram-se como diferenças que permeiam o tecido social da vida do sujeito. Viver a partir do contraste social demarca o lugar de caminhada, de percurso que vida e deexperiências formativas que, muitas vezes, se apresentam diante de nós como desigualdade social.

A estagiária/bolsista Bricia apresenta um panorama do processo de acompanhamento dos estudos feito por sua família, quando narra: "Minha família sempre esteve preocupada com a educação da gente, mas infelizmente tinham que trabalhar e isso diminuía e muito o tempo que passavam com a gente" – a ida do pai, da mãe e dos irmãos mais velhos ao mercado de trabalho são exigências da sociedade, por isso que muitos pais procuram engajar os filhos em projetos sociais e na escola, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida deles. As escritas de si narram o envolvimento das estagiárias/bolsistas em projetos sociais, os quais produziram experiências formativas para a docência. Nas narrativas, são configuradas também as dificuldades de habitação, de aquisição de uniforme e de material escolar, e a necessidade de dividir o tempo da escola com o trabalho.

As ações dos homens são determinadas pelas relações de interesse presentes na sociedade, são estes que escolhem a forma de organização da vida social. Essas formas de organizar se configuraram no decorrer da história do Brasil, desde a colonização, com traços marcantes de uma sociedade desigual apesar do alto grau de renda. Essa

organização, que retrata um contraste social na vida do sujeito, está retratada nas narrações da estagiária/bolsista Sandra: - "fomos morar em um galpão que aparentemente parecia abandonado, quando chovia molhava tudo, passado um tempo, surgiu uma invasão de terras" -, a história de vida de sua família foi marcada pela desigualdade social de não ter uma habitação digna, não realizar o sonho da casa própria. Essa experiência, retratada como um contraste social, a impulsionou a comprar uma casa própria com seus rendimentos como empregada doméstica para viver com seu esposo e filho. Assim narra Sandra: "não tinha qualificação então trabalhava em casa de família não tinha vergonha porque tinha o sonho da casa própria, o qual realizei após oito anos de trabalho nessa mesma casa".

A estagiária/bolsista Bricia apresenta uma trajetória social delineada pela origem humilde da família, que se reflete na falta de recursos para a escolarização dos filhos:

> Filha de pais pobres, tínhamos que colocar algumas coisas em prioridade, e com certeza uma camisa não estava entre elas. Foi o pior dia da minha vida, pensei eu, é claro. Mas esse assunto logo foi resolvido pela professora Vera, que me presenteou com uma farda, calça e sapatos. Porém a situação já tinha causado marcas que até hoje não consigo esquecer. Depois do ocorrido, não tinha mais tanta vontade de estudar, pois comecei a virar motivo de piadas de alguns colegas de turma, aluna regular, tímida, sempre com medo de ser o centro das atenções, assim passei a minha infância e adolescência. [...] Todos os alunos que não possuíssem fardas teriam que ao entrar mostrar uma autorização dada pela direção, no meio de todos os alunos, para mim, aquilo era a prática mais cruel que éramos submetidos, pois todos os alunos nos observavam, e esperavam oportunidades de rirem, em alto e bom som (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA BRICIA).

A superação dos problemas ocasionados pela situação social das famílias foi bastante enfatizada nas narrativas. No processo de reflexividade biográfica, nas escritas de si, Bricia narra sua experiência, refletindo sobre os fatos ocorridos na escola: "todos os alunos que não possuíssem fardas teriam que, ao entrar, mostrar uma autorização dada pela direção. Para mim, aquilo era a prática mais cruel que éramos submetidos, pois todos os alunos nos observavam e esperavam a oportunidade de rir, em alto e bom som". Podemos avaliar a superação, como uma ação normalmente necessária, quando encontramos alguns obstáculos que desafiam a nossa crença do quanto somos capazes de realizar, em situações que acabamos por experimentar em nossas vidas, dos mais diversos tipos e nos mais diversos momentos. A reflexão sobre a situação narrada torna-se uma aprendizagem experiencial para a estagiária/bolsista, no momento em que ela consegue trazer as experiências vividas no espaço-tempo anterior, que são refletidas

na em sua vida, quando narra, demonstrando as marcas que são desveladas em sua formação/atuação docente. “Mas esse assunto logo foi resolvido pela professora Vera que me presenteou com uma farda, calça e sapatos. Porém, a situação já tinha causado marcas que até hoje não consigo esquecer”. Superar para a estagiária/bolsista Bricia está em poder narrar o fato, refletindo as condições sociais da sua família, a partir dos contrates sociais da escola pública.

Um dispositivo marcante dos contrates sociais da vida social e econômica das famílias brasileiras configura-se como experiência formativa na vida das estagiárias/bolsistas e condição de superação, como narra a estagiária/bolsista Hana, em que as dificuldades financeiras da família não interferiram na sua aprendizagem, até mesmo quando teve que ingressar no mercado de trabalho, como cuidadora, antes de concluir os estudos na educação básica. Essas experiências conduziram-na ao ensino superior, como perspectiva de construção de uma identidade profissional.

> Apesar de algumas dificuldades financeiras que a minha família passava, no período da minha infância, não interferiu na aprendizagem até porque estudava em uma escola que os alunos eram praticamente do mesmo nível social e por isso não havia preconceito com relação ao modo de se vestir pela simples falta de dinheiro para comprar lanche e etc... [...] nesse período cuidava de um senhor idoso, arrumava a casa dele e fazia a comida e recebia por isso um valor de R$150,00 mensais. Além dessa obrigação diária, tinha que cuidar da casa, pois minha mãe trabalhava fora e eu sou a única mulher no meio de dois irmãos (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA HANA).

Para a estagiária/bolsista Eli, a compra de material escolar, principalmente por morar no campo que não dispunha de um local de venda desses produtos, além da própria renda da família, era algo bastante complicado para seu acesso à escola. Os contrastes da vida social e econômica dos núcleos familiares em nosso país vêm demarcados nas travessias de si-mesmo das estagiárias/bolsistas, mas como espaço-tempos superados, experiências que pretendem ressignificar na produção da identidade profissional, focalizada nesse momento na iniciação à docência.

> Lembro-me que era muito difícil quando se tratava de comprar o material escolar, só comprava o básico do básico. No povoado a época que todos teriam dinheiro era mais ou menos de novembro a janeiro, pois predomina o comércio do buriti, só que não era fácil além de todo trabalho para fazer, principalmente pelo longo processo que passa para ficar pronto, era preciso levar para a feira para vender, o que tornava ainda mais difícil, pois não tinha transporte e era preciso levar em baldes, em uma longa caminhada (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

Superação também é a configuração de um espaço-tempo entendido como uma ação, como um movimento de experiência de interpretação/teorizada, onde as estagiárias/bolsistas descrevem o alcance dessa experiência para a formação docente.

A apreensão das experiências formativas das estagiárias/bolsistas, a partir da participação em projetos sociais e religiosos e o viver os contrastes e desigualdades sociais do cenário brasileiro, narradas nos memoriais de formação, configuram-se como um momento de superação dessas experiências, como marcas da condição biográfica que levaram as estagiárias/bolsistas ao ingresso no Ensino Superior, conforme podemos observar na narrativa de Sandra:

> Quando recebi o resultado do vestibular fiquei muito feliz, peguei o celular e liguei para quase todos os meus familiares para avisar, estava realizando um sonho, me sentindo confiante porque a colega que me convidou para fazer o vestibular já tinha falado como funcionava uma faculdade, ainda bem, já pensou! De repente me vi estudando em um ritmo frenético dos semestres, uma pessoa que passou oito anos após fazer o ensino médio sem realizar uma leitura se quer, essas informações foram positivas para que eu chegasse com coragem de encarar esse ritmo, que é quase uma maratona de leituras (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

As narrações, centradas nas experiências formativas e fundadoras do território da aprendizagem docente, são experiências subjetivas associadas a questões de pertencimento e, por consequência, questões de identidade, onde os sujeitos da experiência - aqui representadas pelas estagiárias/bolsistas em formação inicial – demarcaram, na reflexividade biográfica, os espaços-tempos da aprendizagem docente no processo de produção das identidades profissionais e pessoais, que são delineadas nos diferentes espaços sociais de que fizeram parte. Ou seja, a identidade docente acontece no âmago das experiências das práticas sociais que movimentam um processo biográfico contínuo, produzindo um laço inseparável que une a reflexão à ação.

3.3 A IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO

O lugar das identidades no processo de tornar-se e de ser professor constitui um elemento fundamental na iniciação à docência. O modo como as estagiárias/bolsistas percebem as suas vivências e aprendizagens, ao longo da sua formação e autoformação, configura uma etapa do presente estudo sobre a construção da identidade docente.

> Trata-se, portanto, entre outras questões, de compreender de que forma os alunos futuros professores articulam entendimentos do que significa tornar-se e ser professor com as suas experiências de aprendizagem no contexto da formação e no contexto da prática de ensino, mas também com suas biografias e modos de interação com os outros (FLORES, 2012, p. 93).

A autora retrata o foco dos estudos investigativos do presente relatório dissertativo sobre a aprendizagem da docência, que traz a prática educativa decorrente das experiências formativas. Portanto, tem início o processo de demarcar o lugar da identidade docente no processo de autobiografar-se. A identidade docente constitui-se em um território de operações de demarcação do movimento pessoal e profissional. Para Certeau (2012, p. 190), "as operações de demarcação, contratos narrativos e compilados de relatos, são compostas com fragmentos tirados de histórias anteriores e bricolados num todo único".

Os movimentos de algumas estagiárias/bolsistas demarcaram territórios da identidade docente desde as suas brincadeiras de infância. Dubar (2005) diz que é "nas e pelas categorizações dos outros – e principalmente dos parceiros da escola (seus professores e seus colegas) – que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social". Esse movimento fica explícito na narração da estagiária/bolsista Diane, quando escreve sobre si:

> [...] brincava de escolinha com meus irmãos no quintal de casa tinha um quadro pequeno com moldura de madeira onde escrevia as tarefas para os meus colegas e irmãos escreverem no caderno, pensava em ser professora, depois queria ser jogadora de futebol.

A escola elementar representa um momento decisivo para a primeira construção da identidade social, desconectada, neste momento, do universo profissional. Ao refletir sobre o ato de brincar de escola, compreendemos que aprendemos a ser o que nos dizem que somos e devemos construir para nós, através de todas as relações frente a frente com todas as identificações com os outros significativos presentes em nossas aprendizagens e no processo identitário.

O processo identitário sobre a aprendizagem docente já se configura também durante a escolarização, no ensino fundamental, como nos narra a estagiária/bolsista Bricia:

> [...] outros professores já haviam chamado a minha atenção, e em sua grande maioria, professores de educação física. Nossa, participar de jogos eram umas das minhas paixões. - Cresci achando que seria professora de Educação Física, sonho que ainda irei realizar. O sonho de ser jogadora de handebol não era mais possível, mas o de ser professora estava começando a emergir em mim. [...]. Eu tinha certeza, SEREI SIM, UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA! (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA BRICIA).

Para Bricia, o desejo, a vontade e o prazer de participar das atividades esportivas, mobilizadas por alguns professores da Educação Básica, determinaram a escolha da profissão que pretendia seguir: professora de educação física. A identidade docente começa a ser delineada nas atividades de estudante, a partir de experiências exitosas com a prática de esportes.

Como a identidade é inacabada, instável, inconsistente, a identidade do futuro professor também é fluida por essa representação simbólica e discursiva da modernidade tardia/líquida. Ela não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza ou da cultura. Ela é um processo multirreferencial, desvelado pela fragilidade e pela condição eternamente provisória da identidade, na qual não podem mais ser ocultadas (BAUMAN, 2005). O ser professor é um caminho a ser percorrido pelo próprio estagiário, independente de seu "pertencimento".

> O 'pertencimento' e a 'identidade' não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade' (BAUMAN, 2005, p. 17).

A narração da estagiária/bolsista Diane demarca um território híbrido, na constituição da identidade, ao mesmo tempo em que projeta e antecipa uma lógica de aprendizagem da docência, a partir de uma atividade prazerosa vivida nas aulas de cursinho. Ela delineia também, na narrativa, os atores sociais que vão influenciar a sua decisão pela carreira do magistério.

> [...] recebi a proposta de dar cursinho para alunos de 1ª a 4ª série, em minha casa, era uma atividade prazerosa que reforçava a minha decisão de fazer magistério, porém, quando concluí, tinha certeza que seguiria a carreira do magistério até porque tinha a influência da minha família, minha mãe tinha sido professora de Educação Infantil, minhas duas irmãs faziam magistério e me incentivaram a seguir o percurso, sem falar da admiração por alguns professores que fizeram jus ao seu ofício, despertando em mim o gosto pela profissão Professora Antônia Amorim (in memória), (Tia Toinha), como a chamavam, Professora de Didática no primeiro magistério, que cursei ainda

> no Colégio São Vicente de Paula, do segundo ao terceiro magistério, estudei no Colégio Estadual Monsenhor Turíbio Vilanova, porque, no Centro Educacional São Vicente de Paula, não podia mais continuar com o curso de magistério (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

Dubar (2005, p. 149) aponta que a "construção de uma identidade profissional básica constitui não somente uma identidade no trabalho, mas também uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego". Neste sentido, Diane apresenta a configuração do primeiro emprego como aprendizagem da docência, antes mesmo da formação em nível superior para a docência, retrato comum no Brasil, em que alguns professores iniciam suas carreiras, para depois investirem na formação em serviço.

> Minha primeira experiência em sala de aula foi como auxiliar da professora de Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa, no primeiro magistério, adorei a experiência por gostar de português, sempre gostei de leitura e produção de textos, durou menos de um mês, mas foi de grande valia para minha formação. A segunda experiência que tive foi como auxiliar de Educação Infantil, na escola particular Pequeno Príncipe, numa turma de maternal, fiquei dois meses e meio e tive que sair, pois iria começar o estágio do magistério e não podia conciliar os horários (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

Na discussão acerca das identidades, no território da iniciação à docência, as estagiárias/bolsistas destacaram os motivos, as influências e os fatores da escolha de um curso de licenciatura no percurso de suas vidas. O momento da chegada à universidade em suas vidas vem entrecruzado por questões de emoção, indecisão e falta de opção.

> Sonhar com um de graduação e não saber o que fazer, devido à falta de opção da universidade, além da condição financeira não dar para pagar uma faculdade particular, fiquei um ano sem estudar. No final desse mesmo ano, fiz o vestibular e passei na UNEB (Universidade do Estado da Bahia) em dois cursos pedagogia e letras, fiquei em dúvida qual iria escolher, então, após procurar informações e também qual o que eu tinha mais afinidade, optei por pedagogia. No ano de 2010, ingressei tanto na faculdade e comecei a trabalhar na Secretaria Municipal de Saúde, na qual trabalhei 3 anos e 9 meses. O meu interesse pelos temas abordados nas diferentes disciplinas do curso levou-me a participar de vários debates e discussões acerca da profissão docente. No fim de 2009, prestei vestibular para aUniversidade do Estado da Bahia-UNEB, para Pedagogia, como primeira opção e letras, em segunda, mas a princípio só optei por esse curso por falta de opção, que a cidade oferecia, e por aproximar da psicologia que era o que queria fazer nessa época (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

A ausência de uma identificação com o curso de licenciatura em Pedagogia demarca inicialmente o não-lugar da docência na vida de Eli. Ela narra que "No início não ouve aquela identificação com o curso, não foi amor à primeira vista", mas o tempo foi apresentando à estagiária/bolsista experiências que acarretaram em inserções e levaram a apropriações dos diferentes espaços formativos do curso de Pedagogia. Eli afirma: "fui me apaixonando com o tempo, no qual fui me identificando com professores, disciplinas e me inserindo nos projetos da instituição, apropriando do chão da Universidade, além de compreender o que é a pedagogia e qual o papel do pedagogo enquanto profissional docente". Neste momento, a licenciatura toma novos sentidos em sua história de vida-formação-profissão, em que a identidade profissional começa a sedesvelar pelo envolvimento que o curso passa a proporcionar à estagiária/bolsista.

> Após o término do ensino médio, não tinha pretensão de fazer o curso de pedagogia. Na verdade, naquele momento, não havia ainda traçado metas, no que referenciava a profissionalização através do nível superior de ensino. Costumo dizer que caí de paraquedas no curso de pedagogia, fui induzida a fazer o vestibular por um namorado e a opção pelo curso foi feita aleatoriamente sem objetivos pré-definidos (ESTAGIÀRIA/BOLSISTA HANA).

As escritas de si da estagiária/bolsista Hana perpassam por um momento de indecisão misturado ao desejo de cursar o Ensino Superior. A chegada a um curso de licenciatura plena para a formação docente nem sempre é demarcada pelo lugar do pertencimento, como narra Hana, mas o ingresso e, a caminhada pelos espaços-tempos dessa experiência formativa fluem, descentralizando as identidades em processo. Já para a estagiária/bolsista Sandra, mesmo não sabendo de início por onde começar, após o ingresso no curso de Pedagogia, e depois da superação das adaptações às disciplinas curriculares, a docência virou o foco do seu interesse e o lugar da sua identidade profissional em construção.

> Os primeiros dias de aula foram maravilhosos, tive a oportunidade de ficar em uma sala de pessoas agradáveis, a dificuldade que tive foi com a disciplina de sociologia, não aguentava mais o ouvir falar em Durkheim, não teve jeito perdi nessa disciplina, a outra foi psicologia, não consegui acompanhá-la, e também tomei certo trauma de ouvir o nome Freud, perdi nessa disciplina também, nesse semestre foram oferecidas três disciplinas das quais eu passei em uma - Antropologia. Que vergonha! No semestre seguinte consegui pegar o ritmo [...]. Tenho certeza de que é isso que quero para a minha vida, não me vejo desempenhando outra função que não seja a docência (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

A chegada à Universidade, as adaptações iniciais aos discursos teóricos de autores da filosofia e da sociologia, ainda não familiarizados em seu processo formativo, promovem questionamentos em torno do sentido de um "lugar certo", mas o processo de constituição da identidade mobiliza a estagiária/bolsista Sandra a superar as adaptações iniciais, em sua narração, focalizada em leituras, a partir do momento que afirma – "não me vejo desempenhando outra função que não seja a docência". A identidade docente, para a estagiária/bolsista Diane, caminha por outras experiências formativas, vividas em diferentes espaços-tempo formativos, entre eles o curso de Pedagogia:

> Definitivamente me mudei para Barreiras em 2008, comecei a trabalhar na empresa do meu cunhado um Provedor de Internet Banda Larga, inicialmente foi um desafio, pois era um campo completamente diferente do que eu estava acostumada a lidar, pouco a pouco fui adquirindo experiência e acomodando no espaço, nesse mesmo ano fiz vestibular para Serviço Social na UNOPAR, fui aprovada, mas não iniciei o curso não era o que eu queria fazer, meu lugar mesmo era na Pedagogia (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

Neste trecho da narrativa, Diane traz o lugar do curso de Pedagogia como o centro de seu percurso de vida. As diferentes experiências que teve não a mobilizaram para a produção de uma identidade profissional, mas a Pedagogia trouxe elementos que a fizeram entender o seu lugar na docência e, a partir daí, delinear elementos de sentido sobre o ser professor na Educação Básica. Assim, as identidades das estagiárias/bolsistas demarcam u*m território iniciático de aprendizagem da docência*, vivenciado pelas experiências do Estágio Supervisionado e do PIBID, o qual será tratado mais detalhadamente no próximo capítulo.

IV. TERRITÓRIO INICIÁTICO DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

> Ensinar é sair de si e se importar com o outro. É emprestar algo que o outro ainda não tem, mas pode vir a ter se depender de nós. Isso só consegue quem é educador de verdade. São professores auxiliando e tornando possível a formação de outros professores. Tenho que concordar que é impossível ser feliz sozinho.
>
> (Sandra Bozza e Júlio Furtado 2010, p. 89**)**

O estágio supervisionado e o PIBID, dentre outras experiências formativas e autoformativas, apresentam-se no presente trabalho de investigação-formação como uma produção do espaço-tempo da iniciação à docência, configurada pelos rituais iniciáticos da aprendizagem docente e do processo identitário. As bases epistêmicas das aprendizagens experienciais, fundamentadas na fenomenologia existencial, buscam um sentido hermenêutico para compreender a formação do sujeito aprendente num espaço imbricado pelo tempo, neste caso específico, pelo espaço-tempo da formação docente.

Para Macedo (2008, p. 297), a questão é de cunho epistemológico, pois há a tomada de consciência, "de que as narrativas de aprendizagem e formação [...] são processos de construção de conhecimento de fato, [...] e devem ter *status* formativo [...]: erro, incompletude, imprecisão". Pensar o *status* formativo da iniciação à docência, na contemporaneidade, é pensar também no processo de educar-se. Corroborando com Freire (1996), educar-se é formar-se, e formar-se é saber que em educação é mudar de forma, criar, transformar a forma. É nesse lugar que a subjetividade ganha o caráter de revolução da transformação social, da condição biográfica do ser-sujeito fruto de suas aprendizagens experienciais.

> Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como 'projetos' -, como seres que caminham para frente, que olham para frente, como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está vendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que sabem inconclusos (FREIRE, 1996, p. 73).

Nesse contexto, ao delinear o sentido da formação na iniciação à docência pelo processo identitário, a partir das críticas instauradas sobre os fundamentos da racionalidade técnica, que imprimem uma matriz de formação fechada, na contemporaneidade, negando as aprendizagens plurais e singulares do sujeito aprendente, refletimos também com Macedo (2008, p. 289):

> Experiência do formando vem secularmente sendo negada em favor de uma ação formadora fechada na imposição de conhecimentos, negando experiência que chega com os referenciais de todo e qualquer aprendente, essa experiência negada sempre estará aí filtrando, fazendo opções, mesmo que de forma escamoteada, mesmo recalcada, reprimida, subvalorizada.

A partir da análise interpretativa dos memoriais das estagiárias/bolsistas, integramos o conceito de território, como forma de organização do processo identitário de formação docente. O sentido de território iniciático para a presente investigação-formação teve um olhar potencializado pelas narrativas escritas das estagiárias/bolsistas, em suas trajetórias vividas, da Universidade à Educação Básica, a partir das vivências em dois espaços-tempos formativos. Assim, entendemos o Estágio e o PIBID como territórios iniciáticos da docência, conforme discussão apresentada por Souza (2011). A presente discussão do território como espaço-tempo da iniciação à docência dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido de territorialidade. Assim, tais pessoas se aproximam da dimensão da aprendizagem experiencial na qual esses dois espaços-tempo se relacionam, a partir das questões de pertencimento e de identidade que influem na produção da docência.

Na contemporaneidade, as concepções de espaço, com fronteiras limitadas e estanques, são modificadas. A modernidade líquida diminui a importância das fronteiras políticas, delimitadas em nome da racionalidade técnica dos saberes, separando culturas em nome de um poder de regionalização econômica. Dessa forma, a contemporaneidade reconhece as constantes transformações ocorridas na compreensão e nos sentidos de fronteira.

Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos acontece num território de passagem. O autor afirma que "o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios" (LARROSA, 2002, p. 45). Esses afetos, marcas e vestígios, são narrados nos memoriais de formação, como uma experiência subjetiva, irrepetível, sempre há algo como "a primeira vez". Neste sentido, as estagiárias/bolsistas são sujeitos da experiência e das vivências, tendo o estágio e o PIBID como território dos acontecimentos. Neste contexto, o estágio e o PIBID, como territórios iniciáticos da docência, levam em conta duas questões principais: primeiro, que esses dois espaços-tempo são delimitados por regimentos de funcionamento, com regras pre-determinadas e fronteiras, delimitando tempo de funcionamento e espaço de atuação; segundo, compreendem o processo de efetivação de práticas de iniciação à docência, ou seja, relacionam-se ao modo como se dá a ocupação desses espaços-tempo.

Narrar os rituais de iniciação à docência nas escritas de si demarca o território das experiências e aprendizagens que integram a investigação da formação inicial docente. A formação é compreendida aqui como uma dimensão biográfica do sujeito contemporâneo, em seu processo autoformativo. Configurar um panorama do estágio e do PIBID, como territórios iniciáticos da aprendizagem docente, é tomá-los como rituais de iniciação. Afinal, tanto as experiências no estágio quanto a participação no PIBID marcam uma transição de um *status* social (iniciante) para o outro (pós-iniciante). Este *status* social é um processo autoformativo que vai diferenciar os sujeitos neófitos daqueles iniciados. Para Stanley Tambiah (apud RODOLPHO, 2004, p. 100), "o ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios". Partindo dessa definição e com fundamento na antropologia social,[17] observamos que o estágio e o PIBID têm sequências ordenadas e padronizadas que demarcam o lugar do ritual no território de aprendizagem da docência. O ritual de iniciação é um fenômeno da sociedade que aponta e revela expressões e valores, ressaltando o que já é comum a um determinado grupo. Nas narrativas escritas dos memoriais de formação foi possível mapear os rituais de iniciação à docência, tanto pelas vivências no estágio quanto no PIBID.

O ritual de iniciação no estágio demarca o campo do conhecimento que os estagiários expressam da aprendizagem docente. Um território epistemológico que compreende o espaço-tempo da investigação-formação como potencializador da busca e da construção do conhecimento com o outro. O estágio, como atividade reflexiva e de aprendizagem, configura-se também em aprender com o outro. Assim, o ritual nesse território iniciático, se faz com a presença dos sujeitos que já passaram por este ritual, que já estão na experiência profissional docente.

O PIBID, em seu ritual de iniciação à docência, tem, em seus objetivos preconizados através do Edital nº 065 de 02/08/2012: inserir os estudantes na cultura organizacional das escolas; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes para a superação de problemas no processo ensino-aprendizagem; e, proporcionar, aos futuros

[17] A discussão sobre o ritual de iniciação, nos movimentos de aprendizagem da docência, está fundamentada na antropologia social, através dos trabalhos de Rodolpho (2004).

professores, a participação em ações e experiências articuladas à realidade local da escola.

Na configuração dos territórios iniciáticos da docência, as estagiárias/bolsistas narram este processo, a partir de três momentos formativos. No primeiro momento, elas trazem as primeiras experiências, iniciações e vivências com a docência em sala de aula, a partir da inserção na universidade. No segundo momento, apresentam as relações entre o Estágio e o PIBID, como espaços-tempo da formação, traçados no processo de iniciação à docência. E, por fim, a relação teoria/prática aparece como um elemento fundante na construção da docência, a partir da formação universitária.

4.1 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA

O foco da discussão é contextualizar a primeira experiência docente em sala de aula e o que acontece de singular e subjetivo nesse ritual de iniciação. Para as estagiárias/bolsistas, as vivências e experiências no estágio e no PIBID, enquanto territórios iniciáticos da aprendizagem docente, foram fundamentais para a sua iniciação efetiva na docência. O contato com a sala de aula, pela primeira vez, veio, para a maioria, a partir destes momentos específicos do curso de licenciatura, os quais marcaram os rituais de entrada na profissão. Esclarecemos que os rituais têm marcas operativas de repetição de acontecimentos comuns, mas, no sentido contemporâneo da fenomenologia existência, a experiência não está fora de nós, assim, a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa vida (LARROSA, 2002).

No cotidiano escolar, enquanto *locus* da intervenção das estagiárias/bolsistas, surgem as vicissitudes da aprendizagem com as quais há de lidar o futuro professor, despindo-se da pessoa detentora do saber acadêmico curricular e agindo como um sujeito aprendente, que orienta, dialoga, discute, propõe, revê e encaminha, a partir dos saberes e fazeres da "prática cotidiana". Corroborando com Certeau (2012), os relatos de saberes e fazeres que emergem no cotidiano escolar são fundadores da prática, como repetição e criação, nas vidas cotidianas. Assim, no cotidiano escolar, a estagiária/bolsista Sandra narra seus primeiros momentos na escola, proporcionados pela experiência do Estágio Supervisionado:

> Quando chegou a época do primeiro estágio, fiquei um pouco apreensiva [...] era o estágio em espaço não formal, fui observar no Cata Vento. Fui bem recebida pela direção e também pelas professoras: nessa época eu estava grávida de cinco meses. Um belo dia, a professora regente teve um problema com a filha e teve que se ausentar da sala, e pediram que eu tomasse conta, que ela voltava logo. As meninas começaram a brigar igual menino, uma puxando o cabelo da outra. Eu fiquei aflita. Pedi para uma menina chamar a diretora, foi quando conseguiram parar a briga. [...] fiquei com vontade de desistir, mas como o Cata Vento era perto de minha casa e não dava mais tempo de procurar outro lugar, resolvi então ficar. Falei com a professora que ia trabalhar com valores, ela aprovou e o professor também aceitou, fui atrás de material, com minhas colegas que são professoras, e consegui realizar um bom estágio, atuando com dinâmicas [...]. A diretora estava precisando de mais uma professora e falou para uma colega minha que trabalhava na instituição, que não ia me contratar porque estava grávida, fiquei muito feliz, isso para mim era reflexo de um bom trabalho (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

Esta experiência inicial de Sandra marca um lugar de construção de saberes da docência, que a estagiária/bolsista foi produzindo ao longo do desenvolvimento de seu estágio. Situações inesperadas e a própria rotina da escola fizeram com que a estagiária/bolsista pudesse criar as suas próprias estratégias para lidar com os rituais que a iniciação estava lhe apresentando. A iniciação à docência tem seu ritual de experiências e de reflexividade, pois socialmente o sujeito da experiência de si não é mais o que era, mas também ainda não é o que será, após o final dos ritos (RODOLPHO, 2004).

A ressignificação das experiências para as estagiárias/bolsistas que não atuam profissionalmente como docentes "se faz no retorno sobre si mesmo. Implica a distanciamento de nós mesmos e a possibilidade de nos vermos como os outros nos veem" (PASSEGGI, 2011, p. 148). A ressignificação da experiência inicial também mobiliza uma reflexão e entradas sobre a constituição da identidade na iniciação à docência. A escrita da narrativa de formação provoca uma ressignificação destas experiências vividas no encontro inicial com a escola, com a sala de aula, com os espaços não formais, enfim com os diversos espaços-tempo da profissão docente, como nos revela Eli:

> Como já relatei, minha experiência em sala de aula foi muito pouca, a primeira vez foi com pessoas adultas, com o Brasil Alfabetizado, fiquei muito preocupada, nos primeiros dias, a ansiedade foi muito grande, mas foi tranquilo, pois era uma turma pequena. Já a segunda experiência, em uma turma de 2º ano, me deixou muito frustrada, pois as crianças bagunçavam de mais, não faziam nada do que era proposto, eu pensei muitas vezes em

> desistir, pois era horrível você planejar e não conseguir, colocar em prática. Sentia-me muito insegura para lidar com a situação, eu não via a hora de terminar, imaginar as crianças voltando do recreio era um massacre... Minha terceira experiência, em uma turma do Pré I, foi um pouco mais tranquila, foi em uma escola particular, a turma era pequena, mas tinha um aluno muito levado, que não gostava de fazer as tarefas, e batia muito nos colegas, quando menos esperava, ele aprontava uma coisa, foi muito difícil, muitas vezes tentava explicar para os pais das outras crianças, pois o tal menino passava por uma situação difícil na sua família, mas mesmo assim os pais não queriam entender (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

Para Eli, existe o desejo de se profissionalizar e as referências estão contidas na escrita de si e no processo de autoformação. A docência como campo profissional, a partir dos saberes e das aprendizagens da profissão durante o estágio e o PIBID, revela em suas itinerâncias de autoformação a "iniciação em ser e não ser professora". Em relação a este aspecto, Souza (2011, p. 95) aponta que "as histórias de vida e as narrativas de formação marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal, quanto profissional, e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente". No trecho da narrativa de Eli, percebemos o entrecruzamento da dimensão pessoal e profissional na identificação com a docência na Educação Infantil:

> Quando fui para o estágio II em educação infantil, esse me apaixonei, estabeleci uma relação afetiva muito forte com as crianças, identifiquei com a modalidade, nesse estágio ultrapassei a carga horária e até voltei para escola a qual tinha estagiado para substituir a professora da classe que estagiei. O estagio II foi o mais apaixonante, talvez pela aproximação e contato que eu tinha com as crianças, e a relação afetiva que desenvolvi com as mesmas. O momento mais marcante que recordo era quando íamos para o momento cultural e eu podia ver aquelas crianças apresentando o que haviam aprendido durante a semana, e fui eu que ensinei, e via a evolução, ficava emocionada (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

Em meio às itinerâncias de autoformação, no processo de iniciação à docência, tendo o estágio e o PIBID como espaços-tempo da aprendizagem e da experiência de si, como território iniciático, temos o surgimento de fatos e acontecimentos, desde a comemoração do aniversário até as relações afetivas com as crianças, fruto das escritas de si que contextualizam o ritual de iniciação à docência.

> Um fato que fiquei muito feliz e jamais vou esquecer foi ser surpreendida pela turma do ensino fundamental, que organizou meu aniversário, preparando uma festinha com bolo, pipoca e refrigerante. É válido dizer que são alunos de classe baixa e sei que, sem a contribuição de um pouquinho de cada um, não seria possível e todos participaram, foi o que me emocionou e fez eu me sentir querida por eles (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA HANA).

A experiência como estagiária nem sempre desperta sentimentos e identificação com a profissão docente, fato que se contextualizou em atividades do PIBID, como narra a estagiária/bolsista Sandra:

> Até o presente momento ainda não assumi uma sala de aula para lecionar como regente, apenas no momento dos estágios supervisionados. Agora, participando do projeto PIBID, desenvolvemos as atividades em grupo, todas as componentes juntas, não sinto a repulsa que sentia na época dos estágios, muito pelo contrário, fico feliz na Escola Doutor Abílio Farias, somos tratadas como "professoras" é assim que as professoras regentes falam: vocês vão pegar agora professoras? Isso me deixa muito orgulhosa (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

O sentimento despertado pela denominação "professora" e não mais estagiária renova o espaço físico e renova também o interior, um tempo de travessia de si-mesma, (OLIVEIRA, 2010). As experiências vividas durante o estágio e o PIBID delineiam o território de transição de um *lugar* social para outro, definindo-se aí um *ethos* profissional para as estagiárias/bolsistas.

A iniciação à docência, já no curso de formação inicial para professores (licenciaturas), demarca o espaço-tempo da constituição da identidade (ou não). Dentre as estagiárias/bolsistas participantes da presente investigação, somente a estagiária Eli narra o conflito identitário em ser e/ou não ser professora, após as vivências e aprendizagens durante o estágio e PIBID.

> Enquanto futura professora, eu nem vou referir, pois não pretendo atuar em sala de aula, não na zona urbana, quem sabe na zona rural. No momento, não estou me vendo como futura professora atuante. Mas como todo conhecimento é válido, ele vai ficar bem guardadinho, se eu precisar é só relembrar, não só de cabeça, como também nos escritos, e os livros que tivemos acesso nos momentos do estágio e do PIBID (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

Na narração de formação e autoformação, as experiências iniciais são ressignificadas, por isso Passeggi (2011, p. 154) destaca que esse processo de ressignificação "também implica contradições, crises, rejeição, desejos de reconhecimentos e dilemas". Narra momentos em que não almeja ser professora, mas em seguida destaca que se identifica com o curso, outras horas, justifica que o combinado com o esposo foi somente fazer o curso para ajudar nos projetos da igreja

(evangélica) e, na relação com a família, é um processo de ressignificação das experiências para o processo identitário. Esse movimento "ser e/ou não ser professora" perpassa pela dimensão pessoal da esposa e pela constituição profissional da professora, mas durante a caminhada emergiu a necessidade, como ela narra "quem sabe na zona rural", mas também há o desejo de realizar sonhos:

> Nunca tive um trabalho fixo, com vínculo empregatício, porém nunca fiquei de bobeira, [...]. Tenho muitos sonhos [...] já tive o privilégio de vê-los, muitos, realizados [...] sempre gostei de costurar, aprendi em uma máquina bem antiga que minha mãe tem [...] tive esse sonho realizado. Outro sonho realizado recentemente é que consegui a minha carteira nacional de habilitação (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

Nos excertos narrativos da estagiária/bolsista, percebemos o movimento da identidade inicial profissional atrelado à dimensão pessoal. Em um único momento da narrativa autoformativa, ela afirma: "não pretendo atuar em sala de aula", mas no decorrer da narração existe o sonho de se profissionalizar desde a adolescência (cursava Ensino Médio), quando ajudava a irmã que era professora – "minha irmã era professora, eu passei a ajudá-la, pra mim foi uma experiência muito legal".

A escola e sua cotidianidade destacam-se nas narrativas das estagiárias/bolsistas, durante o processo de iniciação à docência, em outros rituais na escola:

> A escola tinha uma rotina que tinha que seguir como o momento da rodinha, psicomotricidade, momento cultural, recreação e tantas outras atividades que eu tinha que dar conta daquilo tudo, a princípio pensava o que vou passar de conteúdo para crianças tão pequenas, logo depois percebi que eles são tão inteligentes que eu às vezes ficava perdida e surpresa com tanta inteligência dos pequenos (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

> Acredito que é esse o objetivo do projeto, foge um pouco dessa rotina que é necessária e trabalhar com questões agregadoras, que façam com que as crianças tenham vontade de aprender, sem que isso soe como algo chato e repetitivo, uma vez que eles têm que estar na escola todos os dias, o projeto precisa atuar em conjunto, mas que traga algo diferente (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

No excerto das narrações das estagiárias/bolsistas Sandra e Eli, os aspectos comportamentais focalizados na indisciplina dos alunos são enfatizados, a partir das questões sobre dificuldades de aprendizagem. Essas questões nem sempre referem a conhecimentos curriculares que compõem a lista de conteúdos dos professores. Sabendo que o cotidiano escolar confronta saberes acadêmicos com saberes da experiência, que

emergem durante a caminhada, esses encaminhamentos decorrem das atitudes do processo de autoformação. Parafraseando Larrosa (2002), esses saberes da experiência estão na dimensão da incerteza da vida humana, que nem sempre se pode "pré-ver", a experiência não é um caminho até um objetivo previsto, a partir do saber acadêmico, mas uma abertura ao desconhecido, ao não vivenciado. O cotidiano escolar provoca uma reflexividade sobre a identidade docente, como experiência que nos acontece num território de passagem, a partir de uma lógica da ação e de saberes tácitos do estágio. Assim, a reflexividade do sujeito sobre si mesmo configura suas atitudes, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação pedagógica.

A aprendizagem docente e sua configuração territorial, como ritual de iniciação a partir das vivências cotidianas promovidas pelos estágios e o PIBID, mobilizam saberes que, para alguns, são configurações positivas e, para outros, são negativas/ausências. A questão da autonomia, no processo de iniciação docente, é uma dimensão de autoformação que é narrada em espaços-tempos opostos.

> Certo dia, no PIBID, participamos do planejamento junto com as professoras da Escola Doutor Abílio Farias, e elas falaram da dificuldade das crianças em relação às quatro operações, planejamos e levamos uns joguinhos nos quais ensinávamos e brincávamos, foi gratificante, até as professoras participaram, aprender de maneira lúdica é muito mais prazeroso (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

> Apesar de ter sido bem recebida pelos professores regentes, durante o estágio e acompanhada durante as intervenções, me senti um pouco privada, sem autonomia de trazer algo novo, que acreditava ter significado e contribuição para os alunos. É perceptível o quanto os professores se prendem ao tradicionalismo na sala de aula (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA HANA).

Para a estagiária/bolsista Sandra, o PIBID, em seu momento da aprendizagem da docência, promove e desperta o processo de autonomia do planejamento das aulas/atividades, enquanto que, para a estagiária/bolsista Hana, a falta de autonomia no estágio a limita à didática instrumental e tradicionalista dos professores regentes. Para Sandra, a falta de autonomia pode ocorrer, por parte do professor regente em condição de regime contratual de trabalho, por temer que sua proposta de trabalho se "sobressaia" frente ao planejamento da regente, temendo assim uma substituição.

> Senti que a professora regente não me deixava muito à vontade, o tempo todo ela me podava, ficava olhando e mostrando o relógio para eu parar o que tivesse fazendo. Não sei ao certo, mas acredito que ela temia pelo emprego dela [...]. Durante este estágio, a professora regente tinha medo que eu

> relatasse a respeito de sua prática, eu conversei com ela que não era essa a minha intenção, e ela ficou um pouco mais tranquila, trabalhei com as crianças as cantigas de roda, ela não gostava, dizia que eu tinha que ter pulso com as crianças, não era o meu objetivo ter as crianças paralisadas na minha frente (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

Nessa perspectiva de compreender o ensino como aprendizagem, com foco no trabalho sobre as questões de ensino, Catani (2012) destaca a didática como iniciação e Souza (2011) o estágio como território iniciatico no qual os estagiários são levados a universos específicos da formação e da autoformação. Sendo assim, percebe-se, no excerto da narrativa, que a estagiária/bolsista é um ser de experiência e de saberes docentes, mesmo não atuando profissionalmente na educação, mas tendo um cenário de aprendizagens experienciais potencializadas nas atividades da vida acadêmica. Diane e Bricia também falam do lugar da autonomia docente, no momento em que vivenciam as primeiras experiências com a docência:

> Outra experiência que me marcou foi o estágio em Espaço Não- Formal, onde pude enfatizar a importância do profissional Pedagogo para a formação humana, o olhar crítico que aprendi a desenvolver na academia foi de grande valia para a minha prática no espaço da AMEC, contribuindo para compreender as diferentes dimensões da produção de conhecimentos, vivências, e valorizar a troca de saberes que emergem nesses espaços, mediando a construção da cidadania crítica com autonomia (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

> A época que comecei meu estágio, coincidiu com a entrada no PIBID, encontrei nesse, um suporte para o estágio. Com a utilização de textos sobre a docência, e sobre a problemática das questões sociais. Percebi que ambos estavam ligados. Os textos me trouxeram maior autonomia dentro da sala de aula (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA BRICIA).

As estagiárias/bolsistas apresentam situações diferentes do processo de construção da autonomia, através de experiências de autoformação construídas a partir da inspiração crítica, desenvolvida na Universidade, assim como para as questões sociais que foram envolvidas em suas práticas. Neste contexto, Larrosa (2000) considera que a experiência de si mesmo é construída como objeto teórico e prático, ou seja, subjetividade da natureza humana baseada na reflexividade.

A presença do professor de estágio nos momentos e vivências do estágio é considerada um fato relevante pelas estagiárias/bolsistas, principalmente, para as primeiras experiências com a docência. O trabalho sistematizado pelos professores de estágio proporciona um sentimento de segurança e de parceria, fato que nem sempre

acontece nos cursos de licenciatura. O professor de estágio é um sujeito mediador do processo de constituição da identidade docente, assim como orienta as experiências vivenciadas durante o percurso do estágio supervisionado.

> Corrobora com a minha formação inicial o Estágio II, sob orientação da professora [...] realizado na turma de PRÉ II, momento de compreender a Educação Infantil, quais os saberes necessários para lecionar nesse seguimento educativo, possibilitando conhecer as fases de desenvolvimento da criança e que esse é um fator primordial para mediar à aprendizagem e o desenvolvimento da criança, sem negar o direito de aprender de maneira plena e contextualizada, fazendo do saber em sala de aula um elo com as vivências que a criança traz do convívio em casa, na rua, no bairro e com a concepção de mundo que possui (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

Citar nomes dos professores de estágio foi um fato constante no ateliê biográfico. Eles eram retomados como uma forma de agradecimento a estes docentes, que mesmo com os problemas de logística na orientação e acompanhamento do estágio supervisionado,[18] estavam presentes nas escolas de atuação dos estágios e nos momentos de reflexão e orientação, cuja presença sempre foi bastante significativa para a formação, como narram as estagiárias/bolsistas Ila e Diane.

> O estágio II foi muito bem supervisionado, a minha professora orientou e sugeriu várias atividades; contribuem e deram toda assistência possível para que eu concretizasse meu projeto e colocasse em prática. (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ILA).

> O Professor Orientador [...] sempre participava das atividades do estágio, orientando e cooperando com as dinâmicas desenvolvidas (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

A presença do professor de estágio e a participação do professor regente constituem-se em elementos fundamentais à construção do ritual de iniciação da aprendizagem da docência. Eles compõem o cotidiano dessa experiência inicial e dessa aprendizagem, pois, nesse cotidiano, vicejam as situações e o contexto a reclamar a intervenção ativa e transformadora das teorias acadêmicas estudadas e das práticas educativas observadas antes da intervenção.

[18] Conforme preconiza o § 2º do Art. 7º da Resolução nº 088/93: "para os cursos de licenciatura o número de alunos por turma deverá ser, no máximo de 15 (quinze) alunos". Devido à carência de professores efetivos e lentidões nos processos de seleção de professor substituto esse caput do regulamento geral de estágio da UNEB não se efetiva, provocando transtornos na orientação e no acompanhamento dos estagiários.

Nas narrativas de formação, através dos memoriais de formação, as estagiárias/bolsistas narram e configuram o estágio supervisionado como a experiência curricular de maior impacto sobre a construção da profissão docente, em decorrência da própria carga horária disponibilizada nos projetos de curso e nas regulamentações do Conselho Nacional de Educação, para os cursos de licenciatura plena para a formação de professores em nível superior e, sobretudo, pela atuação direta, nas escolas, com a docência. Por isso, o estágio, como ritual de iniciação, demarca um lugar "maior", como componente curricular, no território de aprendizagem da docência na universidade.

Neste contexto, as estagiárias/bolsistas demarcam também a discussão sobre a dimensão multirreferencial da identidade docente, na qual o sujeito aprendente da experiência de si constrói processualmente o sentimento de pertencimento a um grupo social e profissional, a partir de sua formação inicial no Curso de Pedagogia.

> Terminei o estágio. Tudo que ali presenciei, em nada mudou a minha vontade de virar professora, muito pelo contrário, aumentou [...]. Portanto, é com amor, e expectativas, que escolhi o curso de Pedagogia, tenho a convicção que tudo começa na base, e nela quero dar a minha contribuição. É claro, não esquecendo o meu sonho de também cursar educação física. É por esse motivo que espero dar o melhor nessa profissão que há tempo sofre com a desvalorização (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA BRICIA).

> O projeto está contribuindo para firmar a minha escolha como docente em formação. Tenho certeza de que é isso que quero para a minha vida, não me vejo desempenhando outra função que não seja a docência (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

As experiências vividas nos rituais de iniciação à docência das estagiárias/bolsistas, através de suas primeiras aprendizagens experienciais como docentes, apresentam um movimento de pertencimento, no qual a construção da identidade docente acontece na e pela interação com os outros, na travessia de si-mesmo e das aprendizagens experienciais. Para Heidegger (2009, p. 42), pertencer "é estar integrado, inserido na ordem de uma comunidade, instalado na unidade de algo múltiplo, reunido para a unidade do sistema, mediado pelo centro unificador de uma adequada síntese".

4.2 RELAÇÃO ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PIBID

O estágio e o PIBID são entendidos neste trabalho como dois movimentos espaciais e temporais de aprendizagem docente que se configuram como um território iniciático da docência na formação dos licenciandos na Universidade. Tecer saberes sobre a relação destes dois espaços-tempo de iniciação à docência, a partir das escritas de si das estagiárias/bolsistas, envolveu uma busca de experiências narrativas produzidas sobre o fazer docente na relação com os espaços-tempos vividos entre a Universidade e a Educação Básica.

Para a iniciação à docência, tanto o estágio supervisionado quanto o PIBID são campos de conhecimento para as aprendizagens experienciais, porém constituem espaços e tempos demarcados e delineados por suas considerações sobre a (con)vivência entre a Universidade e a Educação Básica. As narrações escritas das estagiárias/bolsistas descrevem esse cenário de diferenciação: estágio como atividade curricular de ensino e o PIBID como parte da política de iniciação à docência.

> A diferença que há entre o estágio supervisionado e o PIBID, é que, no estágio, a todo o momento somos quantificados, tem sempre alguém nos olhando para ver se está certo ou errado, o currículo já é pronto e acabado, o que muda é só a metodologia de cada um para aplicar os conteúdos. E o PIBID, é local de expor ideias, programar o que vai fazer de acordo com a temática do projeto, porém há uma liberdade para escolher como vai ser aplicado, mas nós bolsista de ID, temos uma supervisora para orientar o melhor caminho a seguir (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

A partir da narração de Eli, o estágio ainda se configura como uma atividade de ensino do currículo de formação inicial e sua formatação limita-se muitas vezes ao cumprimento de carga horária, tratando-se de uma avaliação somativa. Assim, esta experiência formativa promove um distanciamento das reflexões do estágio como *entrelugar* da aprendizagem docente. Sussekind (2011) entende o estágio supervisionado na perspectiva do *entrelugar* que assume a postura de que, na "*práticateoriaprática",* o professor é alguém cuja narração evidencia redes de conhecimento e subjetividade tencionadas como processo de formação e autoformação, territorializando o espaço-tempo das vivências e da aprendizagens da docência. A autora apresenta a noção de escola para os estagiários como "[...] espaço-tempo institucionalmente definido como 'intermediário' entre o não saber e o saber, e o lugar de aprender" (SUSSEKIND, 2011, p. 24).

Para Peters (1979 apud CATANI, 2012, p. 56), "educação como iniciação envolve mais do que familiarizar com o conhecimento, envolve aprender os modos de produção desses conhecimentos e sua relação com o mundo". Pensando sobre a relação estágio supervisionado e PIBID, na perspectiva de espaços-tempos de iniciação das vivências e aprendizagens da docência, refletimos novamente com Peters (1979 apud CATANI, 2012, p. 58), quando considera que: "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". Assim, o movimento de relacionar o estágio supervisionado com o PIBID aproxima e representa, na maioria das vezes, o primeiro contato das estagiárias/bolsistas com a Escola Básica ocupando o lugar da docência aproximando das dimensões de formação, no estágio supervisionado como território iniciático (SOUZA, 2011).

Viver, conviver e planejar as questões de ensino-aprendizagem provocadas pela iniciação demarca o percurso das experiências formativas. Estas experiências, muitas vezes, foram apresentadas como distintas por vários motivos. Segundo as estagiárias/bolsistas, no Estágio Supervisionado, elas assumem a função pedagógica docente e, no PIBID, o foco da docência amplia-se para as diversas práticas educativas, além de vivências com projetos de pesquisa e extensão universitária. Sendo assim, demarcam as diferenças entre esses dois momentos de iniciação e aprendizagem da docência.

> Por já estar participando do PIBID como monitora, há algum tempo, eu acreditava que o estágio seria mais fácil, mas me enganei, pois, considero o estágio regular da academia totalmente diferente do PIBID. Foi a partir do 6º semestre que começou a aproximação propriamente dita da docência, em estágios acadêmicos, o início dos estágios, passei pelo estágio I em espaços não formais, foi uma experiência interessante, mas não era aquilo ainda que procurava e esperava [...]. O estágio, enquanto componente curricular obrigatório durante a formação, é imprescindível, pois é o momento onde temos a oportunidade de perceber se é o que realmente queremos, pôr em prática tudo que aprendemos durante a graduação e momento de contato direto com a profissão docente. O PIBID é uma oportunidade ímpar na vida de qualquer estudante de licenciatura, pois, além de estudar mais, há a chance de viver outra realidade, e dar mais enfoque aos estudos e à profissão. O PIBID é um espaço livre para criar, levar contribuições a uma determinada escola (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ILA).

A relação entre o estágio supervisionado e PIBID localiza-se no campo da investigação-formação de iniciação à docência, pois ambos reconhecem o potencial formativo da escola, a partir de dois campos de pesquisa: o da formação (universidade)

e o da atuação/intervenção (Escola Básica). Porém, no momento de atuação, estas experiências de iniciação à docência se efetivam de forma diferenciada, em vários momentos, como nos narra Ila, ao afirmar que o estágio é o momento de – "pôr em prática tudo que aprendemos durante a graduação e momento de contato direto com a profissão docente". O PIBID, por outro lado, oferece outras oportunidades: - "além de estudar mais, há a chance de viver outra realidade, e dar mais enfoque aos estudos e a profissão" -. A partir dos relatos das estagiárias/bolsistas, percebo que o PIBID desterritorializa a relação verticalizada da docência, rompendo com a relação, no sentido do não-lugar entre Universidade e Escola Básica, que é promovida muitas vezes pelo Estágio, mesmo com a efetivação de práticas pedagógicas através da intervenção.

Durante o Estágio Supervisionado, as estagiárias/bolsistas identificam-se nas escolas através de um documento encaminhado pela universidade, realizam a observação e a intervenção pedagógica, porém não se relacionam efetivamente com o processo de aprendizagem da docência no *locus* de atuação profissional – não vivem o cotidiano efetivo da escola. As estagiárias/bolsitas situam, neste caso, o estágio no movimento do lugar da racionalidade técnica, ou seja, o estágio como um lugar de cumprimento de carga horária, com rápida atuação.

Em trabalhos realizados por Cavalcante, Farias e Martins (2012, p. 11), o estágio assumiu a perspectiva do *entrelugar* interligado às experiências do PIBID, podendo promover a construção de outro território para a aprendizagem da profissão docente.

> O PIBID tem propiciado aproximações mais significativas à profissão, é necessário não perder de vista que essa ação não contempla todo o universo de licenciandos no ensino Superior público. Assegura processos de aproximação e partilha entre essas ações certamente pode divisar ganhos importantes, uma vez que o contato com a escola e seus professores sobressaem como basilares na construção de conhecimentos sobre a profissão professor e na reflexão sobre a prática docente.

Entretanto, nesta pesquisa, as estagiárias/bolsistas, ao descreverem as experiências formativas alcançadas em cada um dos espaços-tempo formativos demarcam as diferenças entre os dois momentos de atuação na docência. Entendendo a diferença aqui não como processo antagônico, que se separa, mas como espaços-tempo da formação inicial caracterizados por ações distintas sobre a docência, refletindo acerca da concepção de docência e sobre as bases teórico-metodológicas da constituição da profissão docente. As estagiárias/bolsistas desvelam, em suas narrativas de formação,

que ambas as experiências são significativas para suas histórias de vida-formação-profissão, como podemos observar nos relatos de Eli e Sandra:

> O estágio e o PIBID vieram para somar à minha história acadêmica, mas para mim há uma significativa diferença entre ambos, pois no estágio não temos total liberdade para criar, produzir mais, pois o currículo da escola na qual estagiamos é pronto e acabado, o que fazemos é somente adequar uma metodologia para transmitir os conteúdos estabelecidos. No PIBID, há essa liberdade para planejar: tudo bem que seguimos uma temática, entretanto, somos nós que escolhemos o que queremos aplicar, além de não haver uma pessoa o tempo todo nos avaliando, e dependendo de nota. Somos livres para voar e no estágio supervisionado não há a professora da faculdade, a regente da turma nos observando a todo o momento (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

> Acredito que é esse o objetivo do projeto, fugir um pouco dessa rotina que é necessária, e trabalhar com questões agregadoras, que façam com que as crianças tenham vontade de aprender, sem que isso soe como algo chato e repetitivo, uma vez que eles têm que estar na escola todos os dias, o projeto precisa atuar em conjunto, mas que traga algo diferente (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

A questão da autonomia docente é reforçada novamente pelas estagiárias/bolsistas, quando se referem ao processo de planejar atividades e romper com as "rotinas chatas". A liberdade de atuação e produção da docência emerge como categoria diferenciadora. A autonomia narrada pela estagiária/bolsista Eli está associada a "não ter liberdade para criar". Destacamos que o exercício da autonomia ocorre em situações concretas, a quais acontecem nas relações do sujeito com elementos da cultura organizacional da escola, levando em conta a presença e aparticipação de outros sujeitos, com objetivos cooperativos ou competitivos ou neutros. Se a estagiária/bolsista caminha para uma metodologia voltada apenas para a transmissão de conteúdos, a busca pela produção do conhecimento por via da docência dilui-se numa formação racionalizada pela técnica. Sem a vivência e a experiência da autonomia, o professor em processo de aprendizagem de si não consegue romper com as "rotinas chatas", narradas pela estagiária/bolsista Sandra, e nem mesmo propor novas alternativas para uma aprendizagem experiencial significativa da docência e do processo de ensino-aprendizagem.

Para Catani (2012, p. 59), a didática pensada como iniciação "propiciará ao aluno a aquisição de modos de relação com o conhecimento sobre ensino, que o habilitarão a transitar criticamente as propostas pedagógicas ou mesmo a criar outras, alternativas". Nos excertos dos memoriais de formação das estagiárias/bolsistas, ao

distinguirem o estágio supervisionado do PIBID, elas demarcam que o estágio muitas vezes não promove a relação com novos conhecimentos, mas, nas atividades do PIBID, a possibilidade de criar outras alternativas de aprendizagens se faz presente.

> Antes de participar do PIBID, sentia insegurança para assumir uma sala de aula, hoje me sinto segura por causa desse contato mais próximo, durante esse longo período, que equivale a quase um ano e meio, visto que no estágio é tudo muito rápido devido à carga horária a ser cumprida, isso gera uma pressão muito grande. E no projeto vivenciamos a docência sem a pressão da nota e do tempo de realização das oficinas, nos organizamos, mudamos a metodologia, se necessário, e isso contribui para a aprendizagem (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

A configuração do estágio supervisionado ainda segue a perspectiva da didática instrumentalizadora, como hora da prática e com a visão quantificadora, de alcançar uma nota da aprendizagem. Para a estagiária/bolsista Sandra, o PIBID – "sem a pressão da nota e do tempo de realização das oficinas" – mobiliza os futuros professores a proporem mudanças metodológicas para o processo ensino-aprendizagem, como perspectiva da didática como iniciação. A partir dessas narrações, o estágio ainda se configura em uma matriz de formação, na perspectiva do tecnólogo do ensino (VEIGA, 2009), centrada no desenvolvimento de exercício técnico, baseado no saber-fazer para o aprendizado do que vai fazer em um tempo certo, cronológico, em determinada hora e lugar, para fins de aquisição de uma nota. Já o PIBID, por ter uma perspectiva temporal de dois semestres (tempo discriminado no edital 065/2012) e não trabalhar com avaliação somativa, caminha na perspectiva de reflexividade de uma matriz de formação como agente social de transformação (VEIGA, 2009), focalizando um território iniciático de relação orgânica, unitária, crítica e emancipatória.

As questões das aprendizagens de si, na perspectiva das atitudes e conhecimentos atitudinais frente às questões da prática docente, emergem das narrações dos memoriais, como contextualização da relação entre o estágio supervisionado e o PIBID, enquanto espaços-tempo formativos e autoformativos das aprendizagens experienciais da docência. A oportunidade que o PIBID apresenta de trabalhar os conhecimentos atitudinais é considerada como o ponto marcante de uma aprendizagem significativa sobre a docência.

> Apesar de não possuir familiaridade com o PIBID, me interessei em me inscrever, pois vi como uma oportunidade de desenvolver-me

> profissionalmente. Foi uma ansiedade terrível, pois, teria que passar por uma entrevista e eu sou muito tímida, não sou muito de falar e não fazia ideia, quais seriam as perguntas, mesmo assim, fui em frente. Ser selecionada para fazer parte desse grupo, pra mim, foi uma realização, de suma importância, pois tenho plena certeza que já tem contribuído bastante para obter mais conhecimento, tanto em relação às temáticas discutidas como em outras áreas de conhecimento (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

Eli traz, no fragmento de sua narrativa, os sentidos produzidos a partir do momento que passou pelo processo de seleção do PIBID e, posteriormente, começou a fazer parte do grupo do PIBID. Ela apresenta estes momentos como parte da aprendizagem experiencial vivenciada com a docência.

> Participo desde 2012 do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UNEB, com coordenação do professor Edson Carvalho, experiência permeada de significações e aprendizagens importantes para minha formação docente e pessoal, as temáticas e estudos fazem refletir as minhas práticas, desconstruir velhos conceitos, quebrar paradigmas, em especial no que tange às questões étnicas, temática central de debates e reflexões do PIBID, em parceria com a Escola Municipal Dr. Abílio Farias, no Povoado do Mucambo, em Barreiras-BA: as experiências têm causado transformações comportamentais e reflexivas que antes passavam despercebidas, no meu cotidiano e em minhas ações, o PIBID tem mediado minha formação enquanto docente para um desenvolvimento e construção da identidade docente humanizadora, crítica, autônoma, para chegar à práxis (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

Em meio às narrações, centradas em questões de conhecimento atitudinais, promovidas pelo estágio supervisionado e pelo PIBID, ficam em suspenso as perspectivas e contribuições dadas pelo movimento de potencializar estudos reflexivos sobre a prática docente, a autonomia na escrita e a organização das ideias, que se configuram através das experiências vividas, com mais enfoque no PIBID, como narra a estagiária/bolsista Diane: "as experiências têm causado transformações comportamentais e reflexivas". Esse enfoque do PIBID, como espaço-tempo reflexivo da aprendizagem docente, novamente está associado ao pensamento de autonomia de gestar uma ação por si mesmo, de reflexibilidade da ação, da experiência, no processo de aprendizagem da docência.

> A minha participação no estágio e no PIBID, enquanto pessoa, tem me proporcionado muito mais conhecimento. Percebo que ganhei mais autonomia na escrita e também na maneira de organizar as ideias (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

> [...] ambos são imprescindíveis para a minha formação, cada um, a sua maneira, foi e é de grande valia para minha vida pessoal e profissional;melhorou minha relação com meus colegas de classe, abriu portas para que eu escrevesse melhor, motivou a vontade de ler mais, possibilitou publicações de trabalhos acadêmicos, ampliei meu leque de amizades e me descobri enquanto docente [...]. O PIBID se faz necessário para a formação enquanto acadêmico, seria importante que todos tivessem a oportunidade de participar de um projeto tão rico quanto esse, foi um espaço que aprendi a melhorar meus escritos, como artigo, projetos, a falar em público, simplesmente deixou meu lado tímido e cresci enquanto pessoa e profissional (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ILA).

A aproximação inicial das estagiárias/bolsistas com a escola - via estágio supervisionado ou através do PIBID - propõe a familiarização com as significações pessoais e sociais dos processos de formação e autoformação. Catani (2012, p. 62), na perspectiva da didática como iniciação, pontua que "reflito insistentemente com os alunos sobre a necessidade da iniciação do professor passar pelo conhecimento do que acontece com ele próprio na situação em que apenas a formação do outro é que parece ser objeto". Tanto no estágio supervisionado quanto no PIBID, a afirmação da identidade e da imagem sobre a prática docente torna-se clara e pode ser considerada como um ritual de integração do estagiário com a escola e, consequentemente, com o mundo profissional.

> Quando comecei a participar do PIBID, tínhamos os momentos de leituras e reflexões, quando fomos a campo, destinamos um período para a observação e só depois começamos a desenvolver as oficinas, fomos e somos muito bem recebidas na escola, as crianças ficam apreensivas para saber o que vamos realizar nos dias do encontro. Senti-me muito confortável no primeiro contato com a escola, acredito que seja porque estamos sempre em grupo, pensamos e atuamos como grupo, e também pelo respeito e acolhimento como fomos recebidas na instituição de ensino (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

Nos excertos das narrações, olhares e perspectivas sobre o PIBID são configurados na narração da estagiária/bolsista Sandra, quando observa: "senti-me muito confortável no primeiro contato com a escola", demarcando o lugar da acolhida, nessa relação, como condição primaz do trabalho de intervenção pedagógica. A ideia de atuação em grupo, destacada pela estagiária/bolsista Sandra, nos remete a Passeggi (2011, p. 151), que destaca o trabalho em grupo em sua "dimensão iniciática da mediação biográfica, denominada em alusão ao ritual de ingresso na experiência da reflexão sobre si mesmo, e à adesão ao trabalho comum do grupo reflexivo".

> Considero o estágio supervisionado o momento de afirmação ou não da profissão docente, pois é onde se possibilita o contato com a verdadeira realidade social da educação, sociedade, e principalmente da atuação e consciência do papel do professor [...] (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA HANA).

Estreitar a relação com os aspectos teórico-práticos dos conhecimentos da formação inicial acadêmica configura-se também como relação de aprendizagem experiencial sobre estágio e o PIBID, pois ambos para a estagiária/bolsista Hana, ofereceram "a oportunidade de estreitar uma relação de um mundo que só nos livros, e de ouvir falar, eu conhecia, além de permitir a reflexão sobre a efetividade e eficiência das intervenções realizadas na sala de aula".

> O curso de pedagogia é sem dúvida extremamente relevante para a minha formação profissional e pessoal, por ser um campo de possibilidades abrangentes de atuação e formação docente, a vivência do estágio nos segmentos educativos e de aprendizagens deveria acontecer num tempo maior. Adquiri experiências e trocas de saberes que somam um articulado de conhecimentos, na minha caminhada escolar e profissional, as pessoas que me relacionei e me relaciono, os espaços vivenciados durante todos esses anos representam e influenciam valores inestimáveis para que eu seja uma pessoa melhor a cada dia, e construa a minha identidade profissional como docente, muito embora, vejo que ainda tenho muito a aprender, por isso que me sinto motivada a permanecer e me dedicar ao curso de formação inicial de professor e do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/ UNEB (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

Um olhar configura-se na narração da estagiária/bolsista Diane, quando diz que as "experiências e trocas de saberes que somam um articulado de conhecimentos na minha caminhada escolar e profissional", pelo movimento da aprendizagem docente na relação pessoal e profissional. Ainda na narração da estagiária/bolsista Diane, emerge o olhar de denúncia da condição ainda presente que encara o estagiário como sujeito suspeito, como aquele que aponta e identifica "falhas" no professor regente e não devolve para a escola, nesse movimento de relação, a sua contribuição.

O valor do curso de pedagogia para a formação da docência e para a construção da identidade profissional é ressaltado por Diane, a partir das vivências teórico-práticas, nos dois momentos em que Universidade a mobiliza para as experiências iniciais da vida profissional.

> Penso que o estágio nesses espaços poderia dispor de um tempo mais longo, que não fosse tão burocrático, quantitativo e formatado no atendimento de um sistema educacional fechado e muitas vezes pouco produtivo, muitas

> vezes pouco permeável para a formação inicial, quando não confiam no papel do estagiário, deixando-o apreensivo, encontramos no caminho para a aprendizagem docente professores regentes que ainda possuem a visão rotulada de que os estagiários são vilões e que vão para as escolas apontar os problemas existentes, descartando a recíproca, onde um ser aprende com o outro e que o estagiário está ali para aprender e trazer novas metodologias, quando há professores estagnados, ultrapassados e cansados da profissão (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

O estágio supervisionado emerge num contexto de distinção em relação ao PIBID, a partir da configuração burocrática e fiscalizadora que é apresentada na narrativa de Diane. Na relação do estagiário com a escola, o estágio supervisionado e o PIBID foram apresentados como territórios iniciáticos da aprendizagem docente, mobilizando as estagiárias/bolsistas a refletirem acerca do ser professor, como narra a estagiária Diane.

> Inicialmente, achei que iríamos assumir a sala de aula, mas o PIBID nos proporciona intenso conhecimento da realidade do espaço escolar, compreender suas dinâmicas, leva-nos a apropriar do chão da escola, conhecer seus agentes para que possamos trabalhar, respeitando a realidade dos mesmos, antes de chegar impondo normas e estabelecendo pré-conceitos [...]. Particularmente o PIBID tem uma preocupação a mais que a escola formal, além de pensar na aprendizagem, se preocupa com a humanização, na possibilidade de haver um mundo possível de conviver, onde as pessoas se respeitam e se aceitam. (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

Discutir aqui a apropriação do conhecimento da/sobre a realidade escolar nos excertos narrativos das estagiárias/bolsistas nos leva a pensar sobre o processo de etnografia das escolas, sobre a importância de conhecer a realidade, antes da atuação da iniciação, o lugar do tempo cronológico que afeta significativamente as ações e aprendizagens do/no estágio e permite ao PIBID estabelecer relações mais fecundas com o conhecimento sobre a realidade escolar, mesmo antes de atuar como docentes. Essa discussão do conhecimento etnográfico da realidade/cotidiano escolar nos remete a refletir sobre o processo que as estagiária/bolsistas narram, no momento de relacionar o estágio com o PIBID.

As estagiárias/bolsistas apresentam as seguintes considerações sobre o estágio supervisionado:

> Considero momento de afirmação ou não da profissão docente, pois é onde sepossibilita o contato com a verdadeira realidade social da educação (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA HANA).

> A partir do estágio nas escolas adquiri mais autoconfiança e passei a enxergar e acreditar no potencial que jamais imaginei que eu pudesse ter (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA BRICIA).

> É o momento de desafio da vida do acadêmico (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ILA).

> É o momento de reflexão da prática docente (ESTAGIÁRIAS/BOLSISTAS SANDRA E ELI).

> É a oportunidade de vivenciar teoria e prática. Considero momento de afirmação ou não da profissão docente, pois é onde se possibilita o contato com a verdadeira realidade social da educação (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

Em todas as narrações, existem elementos do estágio fundamentado na epistemologia da prática, onde os "momentos" são apresentados como elementos constituintes das aprendizagens experienciais, nas quais a perspectiva do *entrelugar* fica caracterizada como um momento de reflexão da ação – da experiência inicial da docência, mobilizada pelas vivências do estágio supervisionado em docência. Entretanto, na relação com o PIBID, o estágio supervisionado não se configura mais como um espaço reflexivo da epistemologia da prática, deixa de ocupar o *entrelugar* da formação e autoformação, como podemos observar nas narrativas a seguir:

> O estágio e o PIBID vieram para somar a minha história de vida acadêmica, mas para mim há uma significação de diferença entre ambos, pois no estágio não temos total liberdade para criar, estagiamos pronto e acabado. No PIBID, há essa liberdade, sugerimos temática [...] somos livres para voar, dá mais enfoque aos estudos da profissão (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ILA).

> Os estágios e o PIBID consideram as experiências acadêmicas de modo que retratam o que deve ser feito na prática; é um guia de orientação que cada um deve seguir a seu modo, mas o PIBID contribui para essa articulação, proporcionando aos alunos teoria-prática assegurada pelo incentivo da bolsa de estudo remunerada, com período de tempo flexível e não cansativo (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA HANA).

> O PIBID se diferencia do estágio, a meu ver, por algumas razões: o estágio é etapa final da base de formação do indivíduo com a profissão docente que irá assumir [...] falar do PIBID pra mim é sempre uma questão de honra, até porque nem todos que querem; têm a oportunidade de fazer parte desse grupo, percebo uma oportunidade única de se qualificar profissionalmente (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

Tanto o estágio supervisionado quanto o PIBID, para os cursos de formação inicial, em suas bases teóricas e metodológicas, demarcam o lugar da formação e da aprendizagem docente, mas, quando analisamos a relação do estágio com o PIBID a

partir das narrativas das estagiárias/bolsistas, o estágio ainda se configura como um lugar da racionalidade técnica, de rápida circulação, com prazos e horários pre-determinados para serem cumpridos, sem garantia das vivências e aprendizagens experienciais. Nesse mesmo movimento, o PIBID já é tomado como o *entrelugar* da iniciação à docência, uma vez que se situa em uma lugar fronteiriço da profissão, em que autonomia e mediação pedagógica andam juntas, no processo formativo, atuando em uma outra perspectiva de espaço-tempo da aprendizagem docente, a partir de um processo de ação-reflexão-ação fundamentado na epistemologia da prática.

4.3 INTERFACES TEORIA-PRÁTICA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Por muito tempo, em decorrência de regulamentações forjadas no pensamento da racionalidade técnica, o estágio era concebido numa relação de distinção da teoria da prática, situando-se no final do curso, como hora da prática. Nos estudos sobre estágio supervisionado de Pimenta (2006), esse anúncio em contexto de denúncia, por muitotempo permeou os projetos dos cursos de licenciatura, expressando essa visão radical de que "na prática a teoria é outra". Também nos estudos de Barreiro e Gebran (2006), o estágio foi apontado como uma atividade burocrática, classificada como a parte prática do curso, reforçando a perspectiva do ensino como imitação de modelos.

A partir dos estudos de didática fundamental (CANDAU, 2008), na qual a educação é considerada uma prática social, os estudos sobre a epistemologia da prática começa a delinear o estágio como um processo teórico-prático, no movimento da ação-reflexão-ação. Assim, a intervenção pedagógica na escola é considerada como prática social em uma realidade histórico-social. Mas a prática não fala por si mesma, ela exige uma relação teórica, assim os cursos de formação docente promovem o movimento ação-reflexão-ação, necessário ao conhecimento e à intervenção na escola (enquanto *locus* da futura atuação profissional).

A essência da atividade (teórico-prática) do estagiário na iniciação à docência, tanto no estágio supervisionado quanto no PIBID, é o ensino-aprendizagem, não com foco em ser uma atividade meramente prática, mas uma aproximação da prática criativa e transformadora, como narra a estagiária/bolsista Sandra: "para mim o estágio é um momento de reflexão da prática docente". A atividade docente é sistemática e científica,

na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não-casuística (PIMENTA, 2006). Daí emerge a compreensão da unicidade entre teoria e prática, com base na filosofia da práxis.

> Para mim o estágio é um momento importantíssimo para a formação do professor, pois essa é a oportunidade de desenvolver as experiências teóricas, acadêmicas, na prática, que infelizmente nem tudo que foi discutido dentro da universidade, como uma educação adequada condiz com a realidade das escolas onde será desenvolvido o estágio. É um dos desafios para estagiário, colocar em ação teoria-prática, dentro do contexto vivenciado pela comunidade escolar, provendo no seu período de experiência um momento constante de ação e reflexão, fazendo com que o estágio seja uma oportunidade transformadora e criativa, tanto para o estagiário quanto para o ensino e aprendizagem da turma envolvida, deixando de lado essa imagem de que o estágio seja apenas um treinamento de como se trabalhar na sala de aula (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ILA).

A estagiária/bolsista Ila, ao narrar que, no estágio, "desenvolve as experiências teóricas acadêmicas na prática", corrobora com o pensamento de Vásquez (2007), que nos promove uma reflexão onde a atividade prática do estágio é um fundamento teórico que determina um horizonte que nem sempre passa pela consciência: são relações entre teoria e prática como duas formas de comportamento humano (estagiário) diante de uma realidade (escola), em estreita unidade, ao longo da história humana. Em outro trecho da narração, quando Ila fala da "ação teoria-prática dentro do contexto vivenciado pela comunidade escolar", fica evidente que a estagiária/bolsista visualiza o estágio como uma possibilidade de se tornar agente da ação. A estagiária/bolsista Ila ainda faz as seguintes considerações sobre o estágio: "momento constante de ação e reflexão, sendo uma oportunidade transformadora e criativa". Neste sentido, ela busca, no estágio, uma possibilidade de exercer a docência de forma integral, entrecruzando elementos fundamentais para o ensino-aprendizagem, uma vez que a ação docente não pode ser separada da reflexão e da transformação social.

Ainda sobre os desafios para uma "ação teórico-prática" no caso específico do estágio supervisionado, como narra Ila, percebo que, antes da intervenção, o período destinado para observação não efetiva vivências e reflexões focalizadas na realidade da escola e das escolas (sistemas escolares) e um conhecimento sobre a profissão docente. Em outro excerto da narração Ila, isso fica evidente quando observa: "infelizmente nem tudo que foi discutido dentro da universidade, como uma educação adequada condiz com a realidade das escolas", ou seja, o estudo da realidade é ir direto para a sala de

aula e organizar um plano de intervenção. Essas ausências de vivências e estudos aprofundados da realidade do exercício profissional como prática social, em sua totalidade determinada e determinante da práxis (PIMENTA, 2006), fragiliza a compreensão da relação de unidade entre teoria e prática do processo de aprendizagem da docência, por parte das estagiárias/bolsistas.

A experiência da intervenção do estágio configura uma ação de passividade já no PIBID na iniciação à docência opõe-se a uma ação de passividade. Para Vásquez (2007) existe efetividade onde a estagiária/bolsista é o agente da ação, o que atua e não o que tem apenas a possibilidade ou a disponibilidade de atuar e agir. Sendo assim, a partir de reflexões sobre ação das estagiárias/bolsistas nas escolas, foi possível compreender que o estágio e o PIBID por si sós não garantem uma práxis, mas, enquanto atividade teórica que "prepara", através de um processo de reflexão sobre a ação do estágio e do PIBID, pode efetivar uma prática pedagógica instrumentalizadora da práxis e transformadora da ação do futuro professor.

A partir da filosofia da práxis (VÁSQUEZ, 2007), a aprendizagem docente no estágio supervisionado e no PIBID são atividades e experiências propriamente humanas que, para ser práxis, o seu objeto deve iniciar um processo de transformação (ritual de iniciação em ser professor) em um resultado ideal, não pela determinação do passado e do presente, como nos modelos tradicionais de formação inicial de professores, mas em novas perspectivas, com base na epistemologia da prática, que desembocam em um resultado real no futuro (projeção consciente) e na unicidade de teoria e prática.

A experiência inicial docente do estágio e do PIBID é uma atividade humana por partir desse campo da consciência sobre o resultado ideal da intervenção pedagógica, é, portanto, atividade que se orienta conforme fins específicos, e estes só existem através do homem (estagiário), como um produto de sua consciência. Para a estagiária/bolsista Sandra, temos:

> Se eu fosse só teoria iria achar que é tudo lindo, e não é bem assim, a prática nos proporciona esse contato com o chão da escola com a realidade e isso é imprescindível, nesse ambiente nos deparamos com cadeiras quebradas, falta de material didático, entre outros entraves (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

A estagiária/bolsista aponta a necessidade de se ter consciência do resultado real para uma verdadeira ação humana, por isso Vásquez (2007, p. 222) já afirma que "toda

ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade". Se o homem age conhecendo, da mesma maneira que se conhece, agindo, a estagiária/bolsista, ao promover uma ação de intervenção pedagógica na escola, conduz a uma aprendizagem de si, numa dimensão dos fins (resultado ideal) aos quais ela se propõe, requerendo conhecimento teórico da atividade consciente. A intervenção e a concepção de prática pedagógica no estágio supervisionado e no PIBID não são meras atividades objetivas e reais de executar uma técnica de ensino, não são fins em si mesmas. A compreensão da prática para Sandra está associada à realidade da escola e é através dessa compreensão que emergem também os olhares e sentidos do desafio de aprender a ser professor, na relação de unicidade teoria-prática, quando narra "seja em livros, com os alunos, com os professores", esse movimento dialético remete ao processo de ensino-aprendizagem da iniciação à docência.

> O estágio e o PIBID contribuíram para mim no sentido de perceber na prática que, lecionar, ser professor, é um desafio e que nunca estamos prontos, sempre podemos aprender mais um pouco, seja em livros, com os alunos, com os professores, com todas as pessoas que estão envolvidas nesse processo, porque o professor não é o detentor do saber, compreendi que esse profissional tem muito a ensinar, mas ao longo da vida tem muito a aprender (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).

No excerto da narração da estagiária/bolsista Sandra, percebemos que os fins não são produtos acabados de uma ação, quando narra: "nunca estamos prontos, sempre podemos aprender". O movimento da interface entre a teoria e prática delineia a atividade humana da docência, como um processo de inacabamento na formação do sujeito, na contemporaneidade. A estagiária/bolsista Sandra elenca também que a dimensão da aprendizagem humana se dá ao longo da vida, assim modificações impostas aos fins partem também do movimento do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, fazendo demonstrar, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática de intervenção do estágio na escola (VÁSQUEZ, 2007).

No estágio supervisionado e no PIBID, para se produzir práxis, não basta conhecer uma teoria a desenvolver, é preciso atuar, materializar essa ação-reflexão-ação para a transformação ideal consciente (planejamento do projeto de intervenção), para que penetre na própria ação da iniciação à docência. Nesse movimento de análise da interface teórico-prática, a partir dos estudos da filosofia da práxis, é preciso

materializar a perspectiva da experiência com a intervenção da atividade, para não nos defrontarmos com narrações ainda marcadas pela dissociação entre teoria e prática.

> No PIBID, dispomos de um tempo maior, de uma aproximação maior e de maior flexibilidade com a metodologia empregada, por esse motivo está sendo para mim uma experiência rica, em termos de conhecimento pessoal, é bagagem enquanto vida profissional, afinal estamos imbuídos dessa realidade escolar basicamente há um ano e meio. Se o estágio ficou marcado para mim como um momento de reflexão, o PIBID ficou marcado como um momento de ação (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA SANDRA).
>
> Agradeço a todos, pois, sem eles, nada seria, a não ser, uma pessoa cheia de bagagem teórica, e nenhuma prática (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA BRICIA).
>
> Os estágios e o PIBID consideram as experiências acadêmicas, de modo que retratam o que deve ser feito na prática: é um guia de orientação que cada um deve adequar a seu modo e necessidades: e ainda o PIBID contribui para essa articulação, proporcionando aos alunos a prática assegurada pelo incentivo da bolsa de estudo remunerada, com período de tempo flexível e não cansativo (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA HANA).

Falas como o "estágio ficou marcado para mim como um momento de reflexão e o PIBID ficou marcado como um momento de ação", promovem ainda a necessidade de se pensar essa condição de indissociabilidade de teoria e prática, já que, em outra narração de Bricia, se não fossem suas vivências e aprendizagens durante o estágio supervisionado e o PIBID: "nada seria, a não ser, uma pessoa cheia de bagagem teórica, e nem uma prática". As estagiárias/bolsistas observam que, seja por um equívoco de pensamento ou de compreensão, as experiências acadêmicas caminham para solidificar a luz do conhecimento teórico, mas, quando vivenciam a realidade escolar, se sentem em momento de vida prática, como destaca também na seguinte narração de Hana: "os estágios e o PIBID consideram as experiências acadêmicas, de modo que retratam o que deve ser feito na prática; é um guia de orientação".

> Às vezes, proclama-se a prática como a verdade em si independente da teoria. Para Vásquez, não há tal oposição absoluta (de autonomia e independência), mas relativa. Essa autonomia e dependência ficam mais claras se entendemos que a atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe e, portanto, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está em relação com a prática, porque se adianta a ela, poderá ter essa relação posteriormente – nova teoria, a partir de nova prática e assim por diante. (PIMENTA, 2006, p. 92).

A interface entre teoria e prática está presente na narração da estagiária/bolsista Eli, quando relata que: "como a teoria e a prática são consideradas indissociáveis, uma complementa a outra, vejo que o estágio e o PIBID contribuem de forma significativa para a prática docente". Sobre a dependência da teoria com respeito à prática, Vásquez (2007, p. 257) considera que a "existência desta como fundamento e fim últimos da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela".

> O fato de que a prática determina a teoria não só como sua fonte – prática que amplia suas exigências o horizonte de problemas e soluções da teoria, mas também como fim – como antecipação ideal de uma prática que ainda não existe [...]. É evidente que há teorias específicas que não têm essa relação com a atividade prática. Mas não nos esqueçamos de que estamos falando neste momento das relações entre teoria e práxis no curso de um processo histórico-social que tem seu lado teórico e seu lado prático (VÁSQUEZ, 2007, p. 256).

Compreender as experiências e aprendizagens do estágio supervisionado e do PIBID, enquanto territórios da iniciação docente, é refletir sobre a experiência da atividade de intervenção como atividade de práxis, uma atividade teórico-prática. Para Vásquez (2007, p. 262), "isto é, um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático". Assim, conseguimos identificar narrações que apontam as ações do estágio e do PIBID, nas escolas, como caminhos que conduzem à práxis, sendo norteados pela teoria e pela consciência de que ela é determinante da práxis.

> Nesse sentido, há um elo entre o que se aprende no PIBID, os conhecimentos adquiridos na academia, que se fazem realidade, quando na execução do Estágio Supervisionado, entrelaçam teoria e prática, que subsidiam o fazer pedagógico, tornando o ensino e a aprendizagem significativos. Portanto, o estágio deixa de ser mero treinamento, aplicação de teoria, para ser trabalho e, enquanto trabalho, abre possibilidades de criar e modificar a realidade contextualizada dos agentes do processo ensino-aprendizagem. O estágio supervisionado é a oportunidade de vivenciar teoria e prática, sendo assim, o estágio é de fundamental relevância na formação e profissionalização docente (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA DIANE).

> O estágio pra mim vai além de colocar em prática a experiência que adquirimos ao longo do tempo. Torna-se um momento de reflexão, pois a partir do momento que vou observar alguém que já tem experiência, já posso de certa forma ir me identificando ou não com aquilo que vou fazer. Pra mim, o estágio é a etapa final da base de formação do indivíduo com a profissão que irá assumir. Como a teoria e a prática, são consideradas indissociáveis, uma complementa a outra, vejo que o estágio e o PIBID contribuem de forma significativa para a prática docente. Como já citei acima, o PIBID, nos trouxe

> a oportunidade de conhecer muitos textos, o que, de certa forma, enriqueceu muito nossos conhecimentos, bem como o desenvolvimento (ESTAGIÁRIA/BOLSISTA ELI).

Para a práxis, não basta conhecer e interpretar o mundo, é preciso intervir e transformar, atuando de forma consciente. Assim, o estágio e o PIBID são atividades práticas e, por isso, são simultaneamente subjetivas e objetivas, dependentes e independentes de sua consciência, ideal e material, tudo isso em unidade indissolúvel. Na fala da estagiária/bolsista Eli há uma perspectiva de unicidade "como a teoria e a prática são consideradas indissociáveis, uma complementa a outra", assim toda a vida social e profissional do estagiário é prática, entretanto, podemos falar de grau de penetração de consciência e de diferentes níveis da práxis. Para a presente investigação, temos a educação como foco e objeto material sobre o qual o homem exerce sua atividade prática transformadora.

Já a estagiária/bolsista Diane destaca que o "estágio deixa de ser mero treinamento, aplicação de teoria, para ser trabalho e, enquanto trabalho, abre possibilidades de criar e modificar a realidade contextualizada dos agentes do processo ensino-aprendizagem". Esse excerto da narração apresenta uma perspectiva de superação da dicotomia de teoria/prática, a partir da epistemologia da prática, onde o estágio é mobilizado a partir da ação-reflexão-ação, ou seja, da unicidade entre teoria e prática.

Um trecho da narração da estagiária/bolsista Diane - "conhecimentos adquiridos na academia que se fazem realidade quando na execução" -, nos remete a observar que, na relação de unicidade entre teoria e prática, ou seja, entre o conhecimento e a ação, existem as questões de subjetividade na compreensão dessa relação do que se estuda e aprende na academia e do que a execução/ação na realidade escolar promove como reflexão teórico-prática. Destaco, a partir das análises das narrativas, que a inserção/ação das estagiárias/bolsistas, tanto via estágio quanto PIBID, promove olhares e sentidos da relação de unicidade entre teoria e prática, enquanto condição da ação própria do sujeito. Entendo a ação, própria das estagiárias/bolsistas como seus modos de agir e pensar, suas concepções de mundo, de conhecimento, enquanto a prática de intervenção na iniciação docente é institucionalizada e expressa a cultura e a tradição das instituições escolares (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

A relação *teoria-prática* configura-se tanto nas discussões e nas atividades práticas do estágio supervisionado quanto do PIBID, enquanto territórios iniciáticos da aprendizagem docente, demarcando, como perspectiva, o *entrelugar* das experiências no processo de formação e autoformação na transformação das identidades e subjetividades, a partir da centralidade da pessoa do professor, no exercício de sua atividade docente.

(IN)CONCLUSÕES

O valor das palavras não está no que encerram,
mas no que liberam.

(JORGE ANGEL, 2012, p. 15)

Na contemporaneidade, o sujeito assume uma condição biográfica demarcada pelo terreno do inacabamento do ser. Assim, este trabalho está implicado pelas escritas de si, onde os sujeitos aprendentes das experiências assumem uma identidade narrativa. Por isso, não caminho por considerações finais, mas sim por (in)conclusões, a partir das premissas delineadas pela presente investigação, em que o estágio supervisionado e o PIBID se configuraram como espaços-tempo da iniciação à docência.

Inicialmente, a investigação buscou analisar as contribuições das trajetórias escolares e as travessias de si-mesmo, como experiências formativas dos estagiários, para a iniciação e a constituição do processo identitário docente. Movimento demarcado por categorias singulares, nas narrativas das colaboradoras desta pesquisa que, através das suas trajetórias escolares e travessias de si-mesmo, destacaram os motivos que as levou a procurar a docência como profissão. Estes motivos foram se configurando delineando, desde a infância e até a adolescência, principalmente a partir de vivências em projetos sociais.

É nessa narração das trajetórias escolares e travessias de si-mesmo que o processo de compreensão da identidade docente se apresenta, ora como caminho definido, ora como caminho a ser definido. No processo de tecer os fios do tecido docente, as estagiárias/bolsistas refletiam o processo identitário voltado para a profissão docente, mas, em decorrência de outros fatores sociais, a indecisão as atravessava, até que a chegada à universidade e as vivências com o estágio e o PIBID demarcam o lugar da identidade docente.

Outra questão desta pesquisa focaliza a relação entre o estágio supervisionado e o PIBID, no processo de iniciação à docência. Como achado da pesquisa, a partir da análise interpretativa, o movimento de compreensão desta relação nos leva a entender que tanto o estágio quanto o PIBID são espaços-tempos da aprendizagem docente. Entretanto, cada um possui suas configurações e rituais de iniciação específicos. Para isto, foram analisadas as primeiras experiências de docência, as ações do estágio e do PIBID, no processo de iniciação à docência, e, por fim, a relação teoria/prática, no processo de construção da ação docente.

Na hora de configurar a relação entre estágio e PIBID, as estagiárias/bolsistas caminham numa perspectiva de distinguir os dois momentos da formação. O estágio supervisionado é concebido como um componente curricular do curso de licenciatura, exercendo um lugar da racionalidade técnica. É um lugar de passagem, que se esvazia

após a realização da atividade curricular, em decorrência de um tempo cronológico semestral da universidade que, apesar das orientações dos professores de estágio, as estagiárias/bolsistas não conseguiam promover relações mais efetivas com o ambiente escolar. Tempo corrido, onde o estágio ainda se configura como hora da prática (LIMA, 2004), na qual as subjetividades e a condição biográfica dos sujeitos não se configuram nesse território demarcado por fronteiras e limites. Já o PIBID, por ter uma temporalidade diferenciada e, principalmente, pela autonomia presente no processo de planejamento, execução e gestão da sala de aula, as estagiárias/bolsistas apresentam-no, em uma outra perspectiva de iniciação à docência, como um *entrelugar* (SUSSEKIND, 2011), em que toma a forma de território iniciático da docência, com um ritual de imbricamento das aprendizagens objetivas e subjetivas do sujeito aprendente.

Os documentos legais e as bases teóricas do Estágio Supervisionado apresentam-no numa perspectiva que o desloca para o *entrelugar* da formação docente. Entretanto, os sujeitos que viveram as duas experiências concomitantes, percebem o estágio, ainda como um lugar de passagem, em que a autonomia docente e a inserção no cotidiano escolar não se efetiva, como acontece quando vivenciam a experiência de docência com o PIBID. É preciso repensar e direcionar as atividades de iniciação à docência, a partir do estágio e do PIBID. Não discuto a ideia de dicotomizar e de separar, e nem de configurar o PIBID como um lugar de substituição do estágio, mas observo que ambos podem se complementar, já que têm base epistêmica voltada para o processo de ação-reflexão-ação.

Na apresentação das primeiras experiências docentes, a relação entre Universidade e Educação Básica evidencia-se desde os rituais vividos na disciplina Estágio Supervisionado, com sua carga horária específica, a orientação e o acompanhamento do Professor, assim como nos rituais de horário, disciplina, relação professor-aluno, construção de autonomia docente, acompanhamento do supervisor da Educação Básica, que, foram focalizados como elementos formadores, nestes primeiros momentos de contato com a docência.

O processo de relacionar o estágio supervisionado e o PIBID, a partir das aprendizagens experienciais na iniciação docente, está além de um momento de familiarizar-se com a realidade educacional, foco da didática instrumental, onde a escola seria um lugar de experimentação das práticas docentes consolidadas. A relação de familiarizar caminha numa perspectiva de socialização, com vivências e

aprendizagens das significações pessoais e sociais dos processos de formação e autoformação.

É necessário pensar outra condição epistêmica para o estágio, pois as interpretações do estágio, enquanto aprendizagem inicial da docência, em momentos distintos nas narrações escritas apresentam um discurso fundado na epistemologia da prática, mas que relacionadas ao PIBID, têm uma conotação que se remete diretamente à racionalidade técnica, ou seja, a hora da prática. O PIBID, desde o início das análises, caminha como uma ação reflexiva da aprendizagem docente, base fundante da fenomenologia existencial e da epistemologia da prática, como matrizes do processo formativo e autoformativo dos docentes em iniciação à docência.

Compreendemos que o estágio supervisionado e o PIBID promovem uma interface de teoria e prática, no processo de iniciação à docência, através dos trabalhos pedagógicos de intervenção. A partir das narrações sobre os rituais de iniciação docente, as estagiárias/bolsistas também discutiram a articulação entre teoria e prática, durante a iniciação à docência. As suas contribuições são delineadas pela perspectiva da epistemologia da prática, em que o sujeito aprendente caminha na perspectiva das experiências que são frutos da *açãoreflexãoação*. O futuro professor é um sujeito reflexivo, a partir da unicidade da relação entre teoria e prática.

O estágio e o PIBID, como espaços-tempo da iniciação à docência, na relação de unidade entre teoria e prática, deverão assumir efetivamente, nos cursos de formação inicial, a condição de ação-reflexão-ação do exercício de uma profissão. Entendendo essa preparação como uma atividade teórico-prática, ou seja, como atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades: antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista), (PIMENTA, 2006).

Concluímos que o estágio supervisionado e o PIBID, na condição de espaços-tempo epistêmico e metodológico das aprendizagens experienciais da docência, configuram-se como elementos constituintes do território de iniciação à docência. Para isto, eles evocam uma trajetória histórica e social do processo de ensinar e aprender a profissão docente, utilizando-se das experiências de vida-formação-profissão desveladas na biografização. Por isso, não discuto considerações finais de trabalho, mas (in)conclusões, enquanto encaminhamentos de uma nova investigação a ser conduzida, afinal estágio e PIBID caminham epistemologicamente como espaços-tempo da

aprendizagem docente, apesar do estágio ser um elemento constitutivo da formação inicial do sujeito e o PIBID uma política de fomento à iniciação docente.

É no movimento da construção da identidade docente que o estágio supervisionado e o PIBID, como espaços-tempo da aprendizagem docente, estabelecem suas interfaces visando à inserção dos futuros docentes nos espaços educativos. Assim, necessitam de uma reconfiguração, a partir dos relatos de experiências, já que ambos caminham em um ritual de iniciação à docência. Fica a provocação diante das (in)conclusões que emergem sobre aprendizagem docente nos espaços-tempo da iniciação à docência.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. 6. reimp. Chapecó, SC: Argos, 2013.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 104).

ALTET, Marguerite et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ANDRADE, Fernando Teixeira. **O tempo da travessia.** Disponível em: www. pensador.uol.com.br/e-o-tempo-da-travesavessia. Acesso em: 03 fev. 2014.

ANDRADE, Manuel Correia de Andrade. **A questão do território no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

ANDRADE SILVA, Carolina; DOURADO DA SILVA, Paulo Henrique; Nascimento, Paulo A. Meyer M. **Subsídios e Proposições Preliminares para um Debate sobre o Magistério da Educação Básica no Brasil**. Revista Radar: tecnologia, produção e comércio exterior / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - n. 1. Brasília: Ipea, 2014, p. 37-48).

ANDRÉ, Marli Eliza de Afonso. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos de 1990 e 2000. **Revista de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Autêntica, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza de Afonso; BARRETTO, Elba S. de Sá; GATTI, Bernardete Angelina. (Orgs.) **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo:** território em disputa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 10. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

AULETE, Caldas. **Novíssimo aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica & Educação).

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. (Orgs.) **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: _____, GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002. p. 189-217.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Tradução deZuleide Alves C. Cavalcante e Denise Maria G. Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (Auto)biográfica & Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: CNE/CES N. 01, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, 1996.

BOZZA, Sandra; FURTADO, Júlio. **Professor:** vida, morte e ressurreição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. 2. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Série Prática Pedagógica). p. 71-95.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação; cultura, economia, sociedade e cultura. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (v. 2).

CATANI, Denice Barbara. A Didática como Iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CARVALHO, Anna Mª Pessoa de; CASTRO, Amelia Domingues de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. 6. reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 53-71.

CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Cynthia P. de; SOUZA, Elizeu Clementino de. A Pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; FARIAS, Isabel M. Sabino de; MARTINS, Maria Márcia M. de Castro. Nos Caminhos entre o Estágio Supervisionado e o PIBID: o que contam os licenciandos de Biologia? In: XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2012. p.1-12.

CASALI, Alipio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p.23-24.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAVES, I. S. Supervisão: concepções e práticas. In: SEMANA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS LICENCIATURAS DE ENSINO, 1999, Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro (Portugal), **Conferência de Abertura**, 1999.

CHIENÉ, Adelé. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010. p. 129-140.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos:** provocações filosóficas. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, Luciana Medeiros; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Pesquisa (auto)biográfica:** questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013. p. 32-65.

CUNHA, Luiz Alexandre; WLODARSKI, Regiane. **Desigualdade social e pobreza como consequências do desenvolvimento da sociedade**. Disponível em: <www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/.../**artigos**/.../art15.pdf>**.** Acesso em: 03 fev. 2014.

D'ÁVILA, Cristina. Formação Docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun., 2008.

DAHLET, Véronique Marie Braun. O memorial e a formação da memória. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica & Educação). p. 267-275.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica:** ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

DIAS, Cleusa Maria Sobral. Narrativa em processos de pesquisa e formação: escrevendo, juntando pedacinhos, reconstruindo trajetórias. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfia & Educação). p. 221-236.

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **(Auto)biografia:** formação, território e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a. p. 25-46.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010. p.19-30.

FINGER, Mathias; NÓVOA, António. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FIVUSH, R. **Memory and narrative, self and voice.** Disponível em: http://psychology.emory.edu/cogni-tion/fivush/lab/Family%20Narrative.htm. Acesso em: 26 jul. 2013.

FLORES, Maria Assunção. A formação de professores e a construção da identidade profissional. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas:** epistemologia e práticas. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 93-110.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa, v. 6).
FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **A escola é**. Disponível em: <www.cuidademim.com.br/site/index.php?>. Acesso em: 03 fev. 2014.
FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
FREITAS, Luiz Carlos. **IPEA propõe certificação de professores via Exame Nacional.** Blog publicado em 01/06/2014. Acesso em 12/07/2014.
GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-74.
GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007. (Série Pesquis, v. 1).
GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. Relatório Final: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.
GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 5).
GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto Porto Editora, 2007. p. 63-76. (Coleção Ciências da Educação).
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – A filosofia?** Identidade e diferença. Tradução de Ernildo Stein. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2009.
IANNI, O. A metáfora da viagem. In: _____. **Enigmas da modernidade mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 11-31.
IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Claudio e Júlia Ferreira. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica & Educação. Séries Clássicos das Histórias de Vida).
JOSSO, Marie-Christine. As Narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.17, n. 29, jan./jun., p. 17-30, 2008a.
JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b. p. 23-49.
LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista**

Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 35-85.
LE GRAND, Jean-Louis; PINEAU, Gaston. **As histórias de vida.** Tradução de Carlos Eduardo G. Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfia & Educação. Clássicos das Histórias de Vida).
LIMA, Maria do Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).
LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. (Coleção Magister).
LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2012. (Coleção Formar).
LUGLI, Rosário; VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 4).
MACEDO, Roberto Sidnei. Outras Luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-125.
MACEDO, Roberto Sidnei. Etnoformatividade: currículo, formação e narrativa. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **(Auto)biografia:** formação, território e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a. p.273-284.
MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** educação como *poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992.
MATOS, Andrea Machado de Almeida. Narrativas, Identidades e Ação política na Pós-Modernidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 587-602, abr./jun. 2010.
MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Narrativas: estratégias investigação-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfia & Educação). p. 221-236.
NASCIMENTO, Antônio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: JUNIOR, Arnoud Soares de Lima; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade:** desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quarteto, 2006. p. 47-60.
NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008. (Coleção Ciências da Educação).
NÓVOA, António. **Profissão professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luía Santos Gil. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. (Coleção Ciências da Educação).
NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Orgs.). **Por**

uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-200.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Madrid, 2009.

OLIVEIRA, Aline Magalhães de. Viagens e viajantes na literatura: a travessia de Guimarães Rosa. **Revista Urutágua** – acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM, n. 22, p. 45-89, set./out./nov./dez. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **(Auto)Biografia:** formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica & Educação).p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 204-217.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica & Educação). p. 43-57.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008c. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica & Educação).

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiografica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 257-268.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e pratica? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educação-basica/capespibidi. Acesso em: 12jul.2013.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Claudia Berline. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (v. 1 e 3).

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**. Tradução de Artur Mourão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1987.

RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão**! Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

RODOLPHO, Adriane Luisa. Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica. **Revista Estudos Teológicos**, v. 44, n. 2, p. 138-204, 2004.

SÁ, Maria Roseli G. de Brito. **Hermenêutica de um currículo:** o curso de Pedagogia da UFBA. 2004. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SANTANA, Maiane. O PIBID está contribuindo com a iniciação profissional docente de seus bolsistas egressos? As professoras iniciantes. In: SIMPÓSIO BAIANO DE LICENCIATURAS, 3., 2013, Cruz das Almas, BA. **Anais...** Cruz das Almas, BA: UFRB, 2013. p.1-12.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Luciano. **O sujeito encarnado:** a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas. Ijuí: Ed.Unijuí, 2009. (Coleção Filosofia, 30).

SANTOS, Antônio Roberto dos. LDB 9.394/96: alguns passos na formação de professores no Brasil. In: GRANVILLE, Maria Antonia. (Org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 17-30.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SCOZ, Beatriz J. Lima. **Identidade e subjetividade de professores:** sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 66).

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas**.** Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 91-118.

SOUZA, Elizeu Clementino de. "Vim aqui ficar com os 'comigos' de mim": estágio, narrativas e formação docente. In: GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza. (Orgs.). **Universidade-escola:** diálogo e formação de professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 79-98.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: p**esquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS: Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiência e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **(Auto)biografia:** formação, território e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a. p. 85-102.

SOUZA. Marcos Aguiar de. **Fundamentos psicossociais da educação**. Módulo do Curso de Pós-Gradução Docência do Ensino Superior. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH – CEP/NuCEAD, 2000.

SUSSEKIND, Maria Luiza. O Estágio como *entrelugar* nos relatos de formação. In: GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza. (Orgs.). **Universidade-escola:** diálogo e formação de professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro:

Faperj, 2011. p. 19-36.
TINTI, Douglas da Silva. **PIBID:** um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP. 2013.146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Tradução de Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **Edital PROGRAD/Pibid-UNEB** nº 065, de 02 de agosto de 2012. Disponível em: <www.uneb.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2014.
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **Regulamento Geral de Estágio da UNEB**: Resolução nº 088/93. Disponível em:<www.uneb.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2014.
VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
WOODWART, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro do Memorial de Formação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC

Roteiro de construção do memorial de formação: PROJETO ATELIÊ BIOGRÁFICO: UM MODO DE SER, UM CAMINHAR PARA SI.

Narrar por escrito suas experiências pessoais e profissionais desvela as representações de si e de sua prática pedagógica. Na narração o professor tece saberes sobre a sua história de vida em formação, assim sugerimos três momentos para construção do memorial enquanto instrumento de investigação sobre diferentes situações do processo identitário, considerados momentos charneiras (PASSEGGI, 2006) de sua vida profissional.

Para cada momento da escrita do memorial sugerimos aos estagiários no processo de formação inicial durante o estagio supervisionado e o PIBID como momento de provocação a escrita as seguintes questões transversais:

- Quais experiências marcaram a minha vida?
- O que essas experiências fizeram comigo?
- O que eu faço agora com o que isso me fez?

EU ESCOLHI SER PROFESSOR POR.....

1º MOMENTO-ADESÃO: A ESCOLHA DA PROFISSÃO
QUESTÃO PROBLEMATIZADORA PARA A NARRAÇÃO: Como me tornei professor?

- Procura descrever, narrar as experiências, trajetórias e percursos da sua vida pessoal que te impulsaram a vida de professor, desde a infância (brincadeiras) até adolescência;
- Narre os percursos, moradias e vivencias familiares até o período do ensino médio;
- A trajetória escolar sempre tem lembranças que se cruzam a história de vida da família;
- A história de vida da família também se cruza com seu percurso formativo;
- De inicio deixe as lembranças emergirem pela emoção; ousa uma musica, reveja fotos, folhei escritos antigos seus, visites locais do passado que lhe traz lembranças etc., é um momento subjetivo;

- Nesse momento (como nos outros também) pode-lhe provocar um conflito existencial diante de fatos desordenados e inesperáveis da sua vida pessoal e profissional;
- Procure compreender que as lembranças afluam sem julgamento nem cerceamento, o mediador do ateliê pode ser seu parceiro na orientação dos relatos, mas não pode interver nem inferir o seu papel será de acompanhar a organização desse gênero discursivo;
- Lembrando que nessa primeira parte você deverá narrar vivências que vão desde a sua infância até o período em que você tem a primeira experiência como professora através do estágio e do PIBID.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –PPGEduC

Roteiro de construção da 2ª parte do memorial de formação: PROJETO ATELIÊ BIOGRÁFICO: UM MODO DE SER, UM CAMINHAR PARA SI.

Para cada momento da escrita do memorial sugerimos aos estagiários no processo de formação inicial durante o estagio supervisionado e o PIBID como momento de provocação a escrita as seguintes questões transversais:

- Quais experiências marcaram a minha vida?
- O que esses experiências fizeram comigo?

O que eu faço agora com o que isso me fez?

E NO CAMINHO, ESTOU EM FASE DE ME TORNAR PROFESSORA....

2º MOMENTO-AÇÃO: A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA
QUESTÃO PROBLEMATIZADORA PARA A NARRAÇÃO: O que me faz escolher ser professora?

- Momento de narrar à chegada num curso de formação superior para professor; como foi a decisão de escolha de curso; o vestibular; a chegada à universidade; suas expectativas, o primeiro contato, as primeiras impressões;
- Houve uma identificação com o curso de pedagogia logo no inicio? Ou não? Justifique;
- Esse é o momento de reconceitualização das suas vivências com a docência através do estágio e do PIBID; sua primeira experiência vem sendo através do estágio; como vem sendo também a experiência da docência através do PIBID; nesse inicio de primeira experiência docente, esta havendo crises de identidades; procure narrar fatos descrevendo tempos e espaços;
- Qual a sua visão em relação ao trabalho do PIBID enquanto projeto de iniciação a docência;
- (Re)elaborar sucessivas versões do memorial nesse momento é tranquilo depois você aos poucos vai se apropriando da escrita desse gênero acadêmico;
- È o momento de começar a ter consciência do que realmente foi formador e partir de então reconceitualizá-las;

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC

Roteiro de construção da 3ª parte do memorial de formação: PROJETO ATELIÊ BIOGRÁFICO: UM MODO DE SER, UM CAMINHAR PARA SI

Para cada momento da escrita do memorial sugerimos aos estagiários no processo de formação inicial durante o estágio supervisionado e o PIBID como momento de provocação a escrita as seguintes questões transversais:

- Quais experiências marcaram a minha vida?
- O que esses experiências fizeram comigo?

O que eu faço agora com o que isso me fez?

E COM O TEMPO PERMANEÇO ESTAGIÁRIA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E BOLSISTA DO PIBID

3º MOMENTO-AUTOCONSCIÊNCIA: PERMANÊNCIA NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E NO PIBID

QUESTÃO PROBLEMATIZADORA PARA A NARRAÇÃO: O que me motiva a continuar num curso de formação inicial de professor e esta participando ao mesmo tempo do processo de estágio supervisionado e do PIBID?

- Momento de interpretação e ressignificação da sua história de vida-autoconsciência;
- Nesse momento a história de si mesmo é representada por um texto, que se lê e se reinterpreta conforme as diferentes situações transacionais;
- O narrador vai se rescrevendo sobre o eu-texto anterior, apagando ou realçando as marcas que ali encontra, dando-lhe novos significados;
- Momento também de extrair o significa da experiência formadora que foram sendo construídas durante a primeira experiência com docência – descrevendo os motivos de permanecer/continuar num curso de formação inicial de professor;
- Como ocorre a iniciação à docência na relação entre o Estágio Supervisionado e o PIBID; como foi o primeiro contato com sala de aula através do estágio e através do PIBID?
- Concepção de estágio supervisionado e sua significação para ação docente;
- A partir do estagio e do PIBID quais as suas reflexões sobre os seguintes pontos: Como PIBID e o estágio supervisionado contribuem para a articulação entre teoria e prática durante a docência? O estagio e o PIBID consideram as experiências acadêmicas?Que implicações a organização pedagógica do estagio supervisionado apresenta para sua identidade profissional?

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Cessão

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

CARTA DE CESSÃO

Eu,_____, brasileira, maior, estado civil _____, portadora do RG nº_____, SSP-BA e do CPF _____, estou ciente que por meio desta carta de cessão, assumo o compromisso de ser colaboradora do Mestrando Francisco Cleiton Alves, em sua pesquisa **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PIBID: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.** Para tanto me comprometo participar do **PROJETO ATELIÊ BIOGRÁFICO: UM MODO DE SER, UM CAMINHAR PARA SI,** na qual participarei das escritas narrativas, na forma de memorial de formação, estando de acordo com a entrega dos mesmos para efeito de leitura e análise. Sendo assim, autorizo a utilização das informações, sem restrições de prazos e citações, para fins acadêmicos e de pesquisa, em meio digital, impresso ou outras formas de divulgação e publicação, autorizando o uso ( ) do meu nome, ( ) de um pseudônimo. Entretanto após a análise das informações, terei a oportunidade de ler o tratamento dado a estas, antes da divulgação do texto da dissertação. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

Salvador-Ba, _____/_____/2013.

_____
(Colaboradora da Pesquisa)

_____
Francisco Cleiton Alves
(Pesquisador)