



Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade

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

FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID:
TEMPORALIDADES, TRAJETÓRIAS E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA**

Salvador
2017



Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade

FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID:

TEMPORALIDADES, TRAJETÓRIAS E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da linha II – Educação, práxis pedagógica e formação do educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

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

Salvador
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: TEMPORALIDADES, TRAJETÓRIAS E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 12 de dezembro de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor 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 Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Doutorado em Sciences Et Théories de L'éducation
Université de Sciences Humaines de Strasbourg, USHS, França



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



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

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Silva, Fabrício Oliveira da .

Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária: / Fabrício Oliveira da Silva, Fabrício Oliveira. – Salvador, 2017. 220 fls : .

Orientador: Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2017

1. PIBID. 2. Formação Docente. 3. Temporalidades, Cotidiano escolar e Iniciação à docência. 4. Pesquisa (auto)biográfica. I. Rios, Adriana Vasconcelos Pacheco II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

Dedico esta tese aos meus pais (*in memoriam*), por terem me ensinado o valor da vida escolar,
da educação e da formação para a vida.

GRATIDÕES

Gratidão é um estado de espírito que transborda minha alma nesse momento. Quantas gratidões foram geradas nessa travessia doutoral! São muitas e intensas e, se tivesse que elencá-las nesse momento, utilizaria mais páginas do que tem essa tese inteira. Mas sintetizo as minhas gratidões, se é que isso é possível, a um punhado de gente importante na minha vida e nesse trabalho.

Assim, inicio agradecendo a Deus pelo dom da vida e da sabedoria que me permitiu construir ao longo dela.

De modo especial, agradeço a Jane Rios, minha orientadora, pela parceria reflexiva construída ao longo desse tempo formativo. Você, Jane, foi, é e sempre será muito importante em minha vida acadêmica, por ter acreditado em mim, motivando e ensinando o caminho por onde a sabedoria caminha. Foram seus ensinamentos, às vezes, sábios conselhos, que me fizeram caminhar com responsabilidade, dedicação e empenho, nesse percurso doutoral. Sou, sim, seu primogênito, seu primeiro doutorando e disso me orgulharei sempre. Ter estado nesse lugar, viver temporalidades no cotidiano de suas orientações, tudo isso me possibilitou construir muitas experiências do ser pesquisador, do ser professor, do ser pessoa, do ser gente que faz por amor. Muito obrigado mesmo. Você estará sempre em minhas melhores lembranças, guardada em minha memória como um grande tesouro.

De modo, não menos especial, agradeço aos colegas do Diverso. Todos vocês têm uma singular importância em minha vida, pois foi com vocês que aprendi o valor do diálogo, da ponderação, da partilha e do trabalho colaborativo. Meu muito obrigado a cada um de vocês, pela disposição, pelas ligações aflitas, na madrugada, e em tantos finais de semana. Valeu mesmo, Grazi, Adelson, Charles, Luciana, Hilderlândia, Helena, Joana, Ziziane, Amanda, Cleiton, Silvano, Rúbia, Helga, Sandra, Patrícia, Fabiane, Juliane, Cláudia e Ana Lúcia. Muito obrigado a cada um de vocês.

Sou grato aos meus colaboradores desse estudo, os licenciandos que deram brilho a esse trabalho. As narrativas de cada um e cada um de vocês constituem o coração da tese. Obrigado, menino e meninas pela colaboração e pela disponibilidade de participar ativamente da pesquisa.

Agradeço a todos os meus familiares, todos aqueles que compreenderam minhas ausências nos eventos da família, em razão de estar no movimento de minha pesquisa. De modo especial, também agradeço a Kátia e Adriana, pela paciência comigo, em momentos de minha fragilidade e tristeza pelo processo doloroso de cuidados ao nosso pai, que durante um bom período da realização deste trabalho exigiu de todos nós cuidados e atenção. A compreensão do conceito de experiência ficou mais latente, para mim, no contexto do cuidado ao nosso pai. Ter passado por isso, meninas, junto a vocês, tocou-me profundamente. A dedicação e o cuidado ao nosso pai, bem como a dor de perdê-lo nos tocou profundamente, aconteceu conosco e nos marcou de um modo singular. Valeu Kau! Valeu Drica! Obrigado por me ajudarem a suportar isso e a conseguir continuar com a caminhada e concluir a tese. Obrigado mesmo.

Agradeço, também, ao amigo André Ricardo, pelas leituras iniciais do projeto de tese e por estar na torcida, de modo intenso, para a minha entrada no doutorado. Seu incentivo e apoio foram fundamentais no processo.

Às minhas meninas doutorandas da turma de 2014, meu muito obrigado. Os primeiros diálogos ocorreram com vocês. Muitos almoços e encontros foram necessários e essenciais para nos ajudarmos, mutuamente, a encontrarmos nosso caminho. Valeu, Dayse, Ana Karine, Viviane e Rita Carneiro.

Agradeço, ainda, de modo especial aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pelos ensinamentos e orientações precisas.

Obrigado professor Elizeu Clementino, Verbena Cordeiro, Eliane Greice e Inês Barbosa, pelo olhar atento de vocês nos exames de qualificação e consequentes orientações. Vocês ajudaram-me a refazer caminhos e a criar novas estradas reflexivas na pesquisa.

À FAPESB, pelo apoio financeiro dessa pesquisa.

*Não há enganos.
Os acontecimentos que recaem sobre ti,
por muito desagradáveis que sejam,
são necessários para que aprendas
aquilo que precisas aprender.*

*Cada passo que dás
é necessário para chegar ao local
que escolheste.*

Richard Bach (1984, p171.)

RESUMO

A tese tem como objetivo compreender a constituição da identidade docente, a partir das experiências formativas de licenciandos em Letras, participantes do PIBID. As discussões partem da compreensão de conceber que os professores têm chegado à profissão revelando algumas dificuldades para o exercício da docência, por não terem vivenciado a escola em seu cotidiano, que é transversalizado por diferentes temporalidades formativas. O trabalho fundamenta-se na base epistemológica da pesquisa qualitativa em que o sujeito e a realidade formativa são concebidos como indissociáveis. Ancora-se na abordagem (auto)biográfica, por facultar a aproximação do objeto de estudo com a epistemologia (auto)biográfica, pois quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações temporais e situacionais consigo mesmo e com aqueles com quem interage durante o seu percurso formativo. A discussão teórica é tecida como fundamento nos principais estudos a respeito da constituição da identidade docente, possibilitando a análise de como a constituição identitária tem sido compreendida a partir das escritas de si e de reflexões sobre as experiências que os licenciandos vivenciam no PIBID. Nesta tese, discuto como o Programa tem se constituído como um espaço e tempo de formação na licenciatura, por meio do qual os sujeitos produzem experiências do ser professor, a partir de uma tríade formativa, composta por temporalidades, cotidiano escolar e iniciação à docência. Explicito as caracterizações e as definições da temporalidade formativa do Programa, a partir de uma concepção sociológica que trata da existência de dois tempos: o *kronos* e o *kairós*. Neste contexto, defendo a ideia de que no PIBID a escola passa a ser um lugar privilegiado de formação, na medida em que faculta ao licenciando estar nela e vivenciá-la, em sua dinâmica real de organização e estruturação dos trabalhos educativos que são ali desenvolvidos. Assim, o PIBID é visto como locus espacial e temporal de formação que promove experiências tecidas na tríade, a partir da qual as temporalidades, o cotidiano escolar e a iniciação se entrecruzam a um movimento cíclico que permite ao licenciando compreender o desenvolvimento de seu processo identitário e reconhecer-se enquanto docente em formação.

Palavras-chave: PIBID. Formação. Temporalidades. Identidade docente. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

The purpose of the text is to understand the constitution of the teaching identity based on the formative experiences of graduates in Letters of the PIBID. The discussions start from the problematic of conceiving that the professors have arrived at the profession revealing some difficulties for the exercise of teaching, for not having experienced the school in their daily life, transversalized by different formative temporalities. The work is based on the epistemological basis of qualitative research in which the subject and the formative reality are conceived as inseparable. It is anchored in the (auto) biographical approach, what allows the approach of the object of study with the (auto) biographical epistemology, because who tells his own life, when narrating, establishes temporal relations and situationality with himself and with those with whom he interacts during your formative journey. The theoretical discussion is woven as an elementary way of substantiating the main thoughts that have been produced regarding the constitution of teacher identity, allowing the analysis of how the identity constitution has been understood from the written oneself and from reflections on the experiences that the graduates live in PIBID. In this thesis, I discuss how the Program has been constituted as a space and time of formation in the teaching degree, through which the subjects produce experiences of being a teacher from a formative triad, composed by temporality, school everyday and initiation to teaching. Explicit characterizations and definitions of formative temporality in the Program, from a sociological conception dealing with the existence of two times: the *Kronos* and the *Kairos*. In this context, I defend the idea that in the PIBID the school becomes a privileged place of formation, in that it allows the graduating to be in it and experience it in its real dynamics of organization and structuring of the educational works that develop there. So, the PIBID is seen as a spatial and temporal locus of formation that promotes experiences woven in the triad, from which the temporalities, the school daily life and the initiation are intertwined in a cyclical movement that allows the licentiate to understand the development of its identity process and recognize themselves as teachers in training.

Keywords: PIBID, Formation, Temporalities, Teaching identity, Research (auto) biographical

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EB	Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
DIVERSO	Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
USP	Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Letras Ciências Humanas e Filosofia
IELP	Introdução aos Estudos de Língua Portuguesa I
PAE	Projeto de Aperfeiçoamento de Ensino
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
GESTAR	Programa Educacional Gestão da Aprendizagem Escolar
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ENT	Educação e Novas Tecnologias
MEC	Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTAS DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

FIGURA 1	MAPA PIBID/UNEB	47
TABELA 1	TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PIBID (2010-2014)	74
TABELA 2	TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PIBID (2010-2014)	75
QUADRO 1	ETAPAS DO ATELIÊ REFLEXIVO	217
QUADRO 2	CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DAS ETAPAS	220

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – A ESCRITA DE MIM COMO MOTIVAÇÃO DA PESQUISA	15
Da minha trajetória formativa ao objeto de estudo	23
I ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA COMO TRAMA NARRATIVA DO PERCURSO METODOLÓGICO	33
1.1 Razões da escolha metodológica	35
1.2 Proposições da base epistêmica da abordagem (auto)biográfica	39
1.3 Cenário da pesquisa – Espaços, sujeitos e o PIBID	47
1.3.1 Perfil biográfico dos colaboradores	50
1.4 Dispositivos de pesquisa	55
1.4.1 Entrevista narrativa	55
1.4.2 Ateliê reflexivo	58
1.4.3 Observação	60
1.5 Proposta de análise	63
II PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – HISTÓRICO, CARACTERIZAÇÕES E FORMAÇÃO	66
2.1 Histórico e objetivo do PIBID	68
2.2 Estado da arte da produção de dissertações e teses sobre o PIBID	73
2.3 O PIBID como locus de formação na licenciatura	80
2.4 O PIBID na Universidade do Estado da Bahia	87
2.5 Estrutura organizativa do PIBID no Campus XVI	88
2.6 Subprojetos desenvolvidos pelos colaboradores	90
2.6.1 Subprojeto – <i>Escrever na escola: uma formação cotidiana</i>	90
2.6.2 Subprojeto – <i>Linguística e prática pedagógica: o plano interdisciplinar na potencialização do trabalho linguístico na Educação Básica</i>	92
III TEMPORALIDADES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID	96
3.1 <i>Kronos e kairós</i> – O tempo na formação docente	98
3.2 A formação no PIBID em diferentes tempos	106
3.3 Temporalidade – Esquizocronia e impermanência na formação	109
3.4 O tempo escolar e o movimento tripolar de formação	113

IV	COTIDIANO ESCOLAR – UMA ALQUIMIA FORMATIVA DO PIBID	132
4.1	Implicações formativas do cotidiano escolar – Artes de aprender e fazer dos licenciandos	134
4.2	Cotidiano escolar – Lócus da produção de experiências formativas	144
V	INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – ARTES DO FAZER DOCENTE NO PIBID	162
5.1	A escola como lócus de iniciação à docência – Das práticas educativas à constituição da identidade docente	164
5.2	Experiência – O acontecer da aprendizagem para a docência	172
5.3	Experiências formativas na iniciação à docência	177
	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS – REVELANDO EXPERIÊNCIAS DA CAMINHADA FORMATIVA	193
	REFERÊNCIAS	204
	APÊNDICES	213

INTRODUÇÃO – A ESCRITA *DE MIM* COMO MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia. A consciência de ser sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar. (JOSSO, 2007 p. 423)

Reconheço-me sujeito da/na ação formativa, pois que me faço e refaço nos percursos da vida, logo de minha própria história. Ser e estar do/no mundo da docência implica uma motivação consciente para perceber-me um sujeito psico, social, espiritual e culturalmente constituído pelas relações que estabeleço no mundo e comigo mesmo. É deste lugar que inicio a escrita deste trabalho, inspirado na concepção de relações produzidas na minha história de vida, em particular nas histórias de formação que me tornam a cada dia um sujeito em constante motivação e movimentação do ser e do vir a ser estudante, professor e pesquisador, vivendo a constante expectativa de entender a si mesmo e aos outros. Assim, meu processo identitário está em contínua ebulição, fazendo-se e refazendo-se nas/pelas experiências cotidianas de ser docente na multiplicidade de ações e situações que produzem em mim mesmo a consciência de ser o sujeito de minha própria história de vida, formação e profissão.

Neste contexto, situo a minha constituição identitária, que se efetiva cotidianamente enquanto um processo dinâmico que dá sentido à vida, sendo vista como uma série múltipla de acontecimentos estruturados numa ótica de redes, transcendendo as ideias de univocidade. Assim, minha vida não é marcada por uma única série de acontecimentos sucessivos, que me isolariam das relações que estabeleço comigo mesmo e com o mundo. Ao contrário, é tecida na multiplicidade de relações e de elementos estruturais que me fazem perceber minha subjetividade como construída nas relações que estabeleço com aqueles com quem interajo, elaborando nas redes de convivência minha própria história de vida, bem como os múltiplos sentidos de minha existência.

Diante dessa ideia, abro a escrita da introdução deste trabalho, na perspectiva de escrever sobre parte de minha trajetória de formação e profissão, e como uma forma de estabelecer conexões entre os eventos sucessivos de minha vida e as subjetividades de minha pessoa. Ao fazer esse movimento, percebo que as relações que estabeleço com o mundo marcam a minha forma de pensar, de agir e sentir a docência em minha vida, atravessada pelas temporalidades e experiências formativas que pude vivenciar ao longo da minha trajetória docente.

Neste início de reflexão, já digo que a motivação para o desenvolvimento desta tese nasceu de minha inquietação em querer compreender como se dá o processo de constituição identitária docente de licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O ponto de partida que adoto, para demarcar os caminhos que percorri a fim de lograr esse entendimento, está no exercício narrativo que faço, tendo em vista evidenciar a compreensão que desenvolvo sobre a minha própria trajetória de vida e formação, refletindo sobre como me formei na licenciatura e me formo na docência, e como, a

cada dia, construo novas formas de pensar e de estar na profissão docente. Tenho a clareza de que não nasci professor, mas que me formei a partir das conexões que estabeleci e estabeleço com o mundo, marcadas pelas escolhas que fiz. As relações não surgem como uma predeterminação social. Assim, embora reconheça que há condicionantes, estes se constituem em determinados contextos, pelas escolhas temporais, espaciais e subjetivas, que realizamos, mobilizados por desejos internos.

É por assim acreditar, que escolhi trazer aqui algumas narrativas do meu processo de formação, chegada e atuação docente na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Trata-se de elementos de minha trajetória de vida, formação e profissão, que me levaram ao desejo de desenvolver uma pesquisa que permitisse evidenciar como o processo identitário vai se constituindo no sujeito em formação, considerando as experiências que são produzidas em diferentes tempos e espaços da iniciação à docência. Focado e mobilizado pela minha própria história de formação e constituição do ser professor, entendo que os processos formativos não são apenas dados objetivamente pela sociedade, sendo marcados, ainda, pela subjetividade de cada um, ao se tornar responsável pelas escolhas que faz. Assim, a escrita de mim reconstitui um tempo e um espaço em que a linguagem passa a ser um importante elemento veiculador dos sentidos que produzo, ao revisitar a minha memória e trazer à tona as escolhas feitas, em uma tentativa de estabelecer conexões com o objeto de minha pesquisa.

A escrita de mim organiza-se num tempo e num espaço em que:

A linguagem não só ajuda a organizar o tumultuado fluir da própria experiência e a dar sentido ao mundo, mas também estabiliza o espaço e ordena o tempo, em diálogo constante com a multidão de outras vozes que também nos modelam, colorem e recheiam. (SIBILIA, 2008, p. 31)

Uso a linguagem, portanto, como uma forma de (re)constituição de um sujeito que não foi nada coeso em suas trajetórias formativas, mas que buscou, na diversidade de ações, encontrar sua unidade formativa, na perspectiva de se constituir como um educador. Ressalte-se que foi em meio a dificuldades e diante do reduzido desenvolvimento de habilidades docentes, em minha formação, que me inclinei, nesta tese, a compreender como a inserção do licenciando no PIBID, em franca formação na licenciatura, relaciona-se com o processo de constituição identitária docente e, conseqüentemente, com o desenvolvimento profissional de saberes organizativos para o desenvolvimento da profissão.

Quando falo de dificuldades, pensando em minha própria história de vida e formação, reporto-me a dificuldades que se assentam na problemática da formação de professores,

sobretudo no curso de Letras do qual fiz parte. Balizado por minha própria experiência formativa, entendi que a formação lograda no curso de licenciatura mal me garantiu o exercício profissional da docência em Língua Portuguesa na Educação Básica, uma vez que não pude vivenciar o cotidiano escolar, de forma a compreender as reais necessidades e demandas do ensino dessa disciplina. Minha única inserção no contexto de atuação da docência, no decorrer do curso, ocorreu durante o estágio supervisionado, quando, apenas no último semestre do curso, passei três semanas em regência na escola. Neste sentido, incomodou-me tal descompasso temporal em minha formação, exatamente por não ter, devido ao currículo da época, vivenciado distintas temporalidades formativas, em que o meu tempo de aprendizagem fosse, na prática, atravessado pelo tempo da escola e por seus ritmos organizacionais.

Disso decorreu a falta de oportunidade para desenvolver experiências de ensino de língua, que tivessem estreita relação de significado com as minhas crenças, valores e meu modo de pensar sobre a escola e a forma como os alunos aprendiam. Nada disso foi possível, pois, durante a minha licenciatura, a escola foi pouco conhecida, bem como as práticas organizativas que um professor deve desenvolver para ensinar Língua Portuguesa.

Aprendi teorias linguísticas e literárias, até compreendi as diretrizes e os parâmetros curriculares para o ensino de língua, nos níveis fundamental e médio, desenvolvendo algumas práticas educativas, como um ensaio para garantir algum êxito no ensino, mas faltou-me a vivência relacional do ambiente escolar, responsável, a meu ver, pela produção de experiências que me levassem à condição de constituir entendimentos sobre as dimensões da profissão docente, que, segundo Nóvoa (2005), são construídas, de modo mais específico, no exercício profissional.

Cabe ressaltar que essa problemática se situa em um contexto específico de minha formação, ocorrida na década de 1990. De lá para cá, algumas reformas curriculares aconteceram, ampliando o número de horas de componentes da área de prática de ensino e de estágio curricular, que, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001), reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005 (BRASIL, 2005), e, posteriormente, pela Resolução nº 2 do CNE, de 01 de julho de 2015, distinguem a prática como um componente curricular do estágio supervisionado. Segundo o que preconiza o referido parecer, a prática, como componente curricular, é, pois, uma atividade que produz algo no âmbito do ensino, sendo um trabalho consciente de apoio ao processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade docente.

De acordo com a Resolução CNE/nº 02/2015 (BRASIL, 2015), os cursos de licenciatura passam a ter um mínimo de 3.200 horas, das quais 800 serão dedicadas à integralização do currículo de prática de ensino, com o quantitativo de 400 horas, e as outras 400 para o Estágio Supervisionado. A legislação prevê que, nos quatro primeiros semestres, sejam ofertadas as práticas pedagógicas e, nos quatro últimos, os Estágios Supervisionados. Assim, segundo essa Resolução, a dimensão prática deve ser planejada, quando da elaboração do projeto pedagógico do curso, devendo se dar desde o início do processo formativo e se estender ao longo de toda a sua duração. Esse desenho de formação na licenciatura é bem diferente daquele que fiz na década de 1990, quando tive tão somente 90 horas de prática e 105 de estágio, considerando que fiquei na escola apenas um quarto dessa carga horária, pois minhas aulas aconteciam predominantemente na universidade. Segundo a nova organização do currículo, as práticas preveem uma articulação intrínseca entre o estágio supervisionado e as atividades de trabalho acadêmico, e isso concorre, conjuntamente, para a formação da identidade do professor como educador.

Em 2007, quando o MEC propõe a criação, em 2009, 2012 e 2014, a ampliação e a manutenção do PIBID,¹ parte do pressuposto de que, no processo de formação em licenciatura, é preciso haver a inserção desse sujeito, que se forma no cenário de atuação profissional, na escola básica. O argumento do Ministério de Educação centra-se na lógica de que é preciso que o licenciando conheça o chão da escola, vivencie seus conflitos e dilemas e neles construa os saberes necessários ao exercício da docência. Mas, de fato, não é somente na escola, que se aprende a ser professor. Nesse cenário, a universidade continua sendo a instituição formadora por excelência, pois é nesta instituição que a licenciatura é realizada, cujo papel central é formar o professor. A diferença, entretanto, é que há, por parte de alguns que se licenciam, a condição de, ainda no processo de formação, dialogar com seus professores, a partir das experiências constituídas no PIBID, por sua inserção no cotidiano escolar, tendo em vista compreender as práticas do ensino escolar. Além disso, conta com tempo e oportunidade de fazê-las e refazê-las, estando num movimento formativo e dialógico com os docentes da universidade. Isso implica dizer que, ao se licenciar, a escola não será um

¹ Conforme definição e caracterização da CAPES, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos visam promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

elemento estranho e desconhecido para o futuro professor. No entanto, o PIBID é um Programa que não atende a todos os estudantes da licenciatura. Apenas alguns têm a oportunidade de viver as experiências formativas e de se inserir no cotidiano da profissão, como um meio de também ampliar sua compreensão sobre a docência. Isso já é por si só suficiente para entendermos que o PIBID não se constitui como uma ação formativa garantida a todos os estudantes, condição que põe em xeque a ideia de se pensar o Programa enquanto um espaço amplo de formação inicial de professores. Mas, ao se analisar o contexto formativo daqueles que participam do PIBID, há de se observá-lo com vistas a compreender as contribuições do Programa para o processo formativo de professores. É neste contexto de participantes, que busco entender como o PIBID se constitui um espaço/tempo formativo que contribui para o desenvolvimento identitário docente de licenciandos.

O princípio – *é preciso conhecer o chão da escola* – popularizou-se no âmbito do PIBID, desvelando uma necessidade que, até então, parecia não estar presente nas licenciaturas. À primeira vista, o conhecimento do chão da escola não é consolidado nas práticas formativas da licenciatura. Reconheço que afirmar isso poderia soar como um equívoco desmedido, visto que os estágios cumprem essa função, e mesmo porque, além deles, há outras práticas pedagógicas que facultam o conhecimento da escola pelos licenciandos. No entanto, também reconheço que a diferença se evidencia no PIBID, também, pelas temporalidades em que esse conhecimento se realiza.

Assim, ao popularizar esse princípio, o PIBID se apresenta como um Programa articulador das práticas pedagógicas da universidade com as praticadas na escola, permitindo que o licenciando conheça o cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido na e pela escola, uma vez que, pelo Programa, ele pode participar de todas as etapas, desde a jornada pedagógica ao conselho de classe final, passando por todos os momentos e movimentos que são ali desenvolvidos. Ora, se essa proposição do Programa se apresenta também com esse objetivo é porque há um implícito, até mesmo um não dito de um reconhecido problema, ou seja, na licenciatura, o processo de formação dos sujeitos não garante o pressuposto do conhecimento da realidade escolar, como um elemento necessário ao exercício da docência.

Quando partilho minha trajetória, como ponto de partida para chegar ao objeto que me proponho estudar, reconheço essa problemática e me insiro nela completamente. Fui um licenciando que só esteve na escola por um período de três semanas, durante a realização do estágio supervisionado, e que, por isso, não vivenciou a escola e não compreendeu o que lá se fazia, salvo pela mera condição de seguir o roteiro de desenvolvimento dos planos de aulas, preparados para fins do estágio. Assim, não me foram propiciadas as condições para produzir

experiências formativas que me oferecessem a oportunidade de conhecer as dimensões das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, das quais eu pudesse lançar mão para exercer a docência e, nesse movimento, me constituir um docente, sujeito de reflexão e de produção de práticas a partir da vivência e da experiência oriundas de minha inserção na dinâmica escolar. A escola, na minha formação universitária em particular, foi apenas um palco para o ensaio de como ser professor, mas sem o mínimo entendimento de qualquer saber inerente à prática docente.

Ademais dessa problemática, tive uma formação voltada para a concepção de que ser um bom professor significava conhecer a gramática, a linguística e as formas mais notáveis de se produzir um texto. Essa perspectiva produzia uma ótica nos estudantes de Letras de que eles precisavam ser especialistas da linguagem e conhecedores exímios da estética literária. O que fazer com esse conhecimento não parecia interessar. Era preciso, portanto, conhecer a ciência da linguagem e ser um conhecedor da gramática e da filologia. Vejo nesta concepção um problema para o ensino de língua. Para o ensino, pois, conhecer a linguagem culta não é indicativo, apenas, de um bom professor de língua portuguesa. No ensino, pois a condição de conhecedor faz com que o professor acredite que o seu trabalho se limite a ensinar aos estudantes a norma culta da língua, bem como instruí-los nas técnicas de produção de um texto. A docência requer muito mais saberes do que os que se apresentam nessa lógica.

Saber o que e como ensinar, considerando os aspectos do ensino de língua, só se aprende a partir da interação com o outro, no ambiente escolar, e não por manuais de ensino de língua, muito menos pelo domínio de concepções teóricas do pensamento linguístico. O ensino deve ser contextual e partir das necessidades que os sujeitos aprendentes apresentam. A licenciatura facultou-me, ainda, um bom desenvolvimento das aprendizagens da teoria gramatical e linguística, mas não me oportunizou compreender como essa teoria me ajudaria a criar um ensino significativo para o aluno da escola básica. Isso porque eu pouco conheci a escola e a sua dinâmica.

Diante da problemática de que o professor tem se formado e pouco conhecido a escola, o PIBID é entendido pelo MEC como locus de formação que alarga as possibilidades de inserção do sujeito na escola, potencializando a sua formação. E disto pode-se inferir que os diferentes tempos formativos se constituem como elementos vitais à constituição da identidade docente, ainda em sua iniciação. Neste processo, a escola passa a ser um lugar privilegiado de formação, na medida em que faculta ao licenciando estar nela e vivenciá-la, em sua dinâmica real de organização e estruturação do trabalho pedagógico.

Assim, a problemática em questão tem algumas raízes e fundamentos, tais como: i) a formação do professor da Educação Básica não se faz na realidade da escola, pois os licenciandos só se inserem pontualmente na escola, em alguns momentos, como no caso do estágio; ii) a formação dos licenciandos nem sempre considera os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem do sujeito; iii) quem ensina deve também aprender o que ensinar na relação com quem se ensina. Na licenciatura, essa não tem sido a tônica, pois o cotidiano escolar, lugar das relações e de desenvolvimento das experiências não é experienciado pelos licenciandos.

Diante de tais reflexões, pareceu-me pertinente analisar e desenvolver um estudo que evidenciasse de que maneira o processo de formação favorece a produção de experiências educativas, produzidas na escola e tendo em vista o seu cotidiano. Nesse movimento, interessou-me compreender como, ainda em formação inicial na licenciatura, o sujeito vai desenvolvendo um processo identitário, por meio do qual ele se reconheça como sujeito e possa se reconhecer no âmbito da profissão docente. Em outras palavras, interessou-me, no contexto de formação do PIBID, compreender como o estudante insere-se numa relação com o cotidiano da profissão, em que a constituição da identidade docente possa ser analisada pela condição de inserção do sujeito na escola, ainda na licenciatura, para vivenciá-la e nela lograr a produção de experiências que lhe sejam significativas para o exercício profissional da docência. No bojo dessas questões, surgem outros questionamentos: a) de que forma as temporalidades de formação são vivenciadas no PIBID? b) Como a produção da identidade docente constitui-se pelas experiências de formação no Programa? c) Como a iniciação à docência no PIBID faculta a produção de experiências no cotidiano escolar?

A presente tese objetivou compreender, portanto, como as temporalidades atravessam a formação docente de licenciandos em Letras, participantes do PIBID, promovendo experiências que mobilizam o sujeito a pensar sobre o processo de produção da identidade docente. Trata-se, portanto, de entender como o Programa atravessa a formação docente na licenciatura, proporcionando aos participantes a produção de experiências formativas para o exercício da docência. Em outras palavras, compreender como a produção da identidade docente vai se constituindo a partir da participação no PIBID, que passa a ser visto como lócus em dupla dimensão: como espaço e também como tempo de formação.

Da minha trajetória formativa ao objeto de estudo

A fim de organizar o meu pensamento, no tempo subjetivo de minha escrita, subjetivo porque está em mim e num ritmo e tempo pessoais, optei por partilhar a minha trajetória formativa numa perspectiva cronológica, em que a sucessão de um evento a outro é marcada pela dimensão de uma organicidade que reflete aquela que trilhei em busca de minha constituição da docência. Acreditava que o curso de licenciatura em Letras seria o grande elemento constituidor das minhas experiências de preparação para a docência.

Iniciei minha graduação em Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, em 1993, concluindo o curso, que teve a duração de quatro anos, após a reestruturação do currículo, em 1997. Durante esse período de estudo, além de me dedicar ao conteúdo das diversas disciplinas ofertadas, atuei como bolsista de iniciação científica no Departamento de Letras e Artes. Na época, essa era a única possibilidade que a universidade oferecia. Não tive, portanto, a condição de me inserir num Programa, como o PIBID, pois não existia uma política de formação com tal característica. Restou-me, contudo, a oportunidade de me dedicar à atividade de pesquisa, a partir das experiências de monitoria na disciplina Linguística III, que versava sobre os estudos da sintaxe em língua portuguesa, na perspectiva do gerativismo.²

Neste meu percurso formativo, a experiência de iniciação científica foi relevante, pois, também no contexto dessa atividade, identifiquei-me com o curso e, principalmente, com as disciplinas do campo da Linguística. No entanto, a condição de bolsista levou-me a trilhar o caminho da pesquisa, realizando os estudos e experiências formativas, na área da docência, apenas nas disciplinas do Departamento de Educação (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Didática e Estágio Supervisionado), que tratavam das temáticas da docência.

Em 1998, iniciei minha primeira especialização lato sensu, também na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, concluída em 1999. Nesse curso, estudei, de forma mais aprofundada, como a linguística subsidiava a condição da atividade docente, em se tratando do professor de língua portuguesa. A condição e a motivação da pesquisa desenvolvida na iniciação científica, na graduação, fizeram-me elaborar um trabalho de conclusão de curso bastante teórico, que tratou de descrever como o conhecimento da linguística gerativa se constituía em um

² O gerativismo ou teoria gerativa é uma tentativa de formalização dos fatos linguísticos, aplicando-se um tratamento matemático preciso, explícito e finito, às propriedades das línguas naturais. Isto facilitaria o aprendizado dos idiomas. Ele foi criado por Noam Chomsky, em oposição ao estruturalismo bloomfieldiano.

elemento importante para o professor de língua portuguesa. O referido trabalho, entretanto, não se delimitou como um texto em que se discutissem e apresentassem possibilidades linguísticas relacionadas às questões didático-pedagógicas para o ensino de língua. De fato, foi feita uma revisão de literatura dos conceitos e teorias linguísticas, como pretexto para a produção e a aquisição de conhecimento técnico, inerente e necessário ao professor da língua materna, sob a ótica de que ele precisa dominar os conhecimentos técnicos para ser um bom professor.

Mais uma vez eu estava diante da condição de me inserir em uma dimensão teórica de estudo, amplamente significativa para a minha formação acadêmica, mas com pouca identificação com aquilo que eu desejava ser. Querer compreender a docência e saber exercê-la deixava-me preocupado, pelas escassas oportunidades que eu encontrava para esta tarefa, no curso de licenciatura. Na ocasião de minha formação, a única oportunidade de inserir-me no cotidiano escolar e produzir experiências do ser professor limitou-se à realização do Estágio Supervisionado.

Em 1998, fui aprovado em concurso público para professor do Estado da Bahia. No ano seguinte, iniciei a atividade docente. Foi um misto de encantamento com o emprego público, e, ao mesmo tempo, uma frustração, pela pouca habilidade de ensinar que demonstrava. Conhecia muito a gramática, as teorias da linguagem, até mesmo as diretrizes curriculares, mas não conhecia o mais importante: a docência. Eu nunca havia tido antes a oportunidade de experimentar os conflitos de uma sala de aula, além do estágio, que foi curto e não me deu a condição de viver a dimensão do trabalho educativo do professor, mesmo por que, conhecer o cotidiano da escola, não me foi oportunizado pelo estágio.

Nesse momento de minha formação, a única preocupação que eu esboçava era com a avaliação que me aprovaria no estágio. Então, a preocupação estava em conseguir ser aprovado e não em compreender como a docência se efetivava nas experiências que eu produziria na escola. Assim, em minha formação inicial, nunca tinha tido a condição de refletir sobre a minha prática. Ficava sempre na angústia de como fazer para aquilo dar certo e render bons resultados. Assim, busquei dialogar com os professores que estavam na escola, mas sempre encontrava dificuldades para a resolução dos problemas oriundos de minha atividade docente. Assim, eu desejava poder travar diálogos com os meus professores da universidade, como forma não de conseguir receitas para o ensino, pois elas de fato não existem, mas como oportunidade reflexiva sobre a prática docente, podendo ter neles orientações e ponderações sobre supostos encaminhamentos que eu poderia adotar, adaptar, e até mesmo criar em busca da qualidade do meu trabalho. Como eu não me sentia seguro e me

frustrava a cada instante, resolvi, em 2000, pedir exoneração e abandonar a docência. Meu objetivo era outro e estava marcado pelas minhas trajetórias na universidade. Mas eu ainda não tinha abandonado para sempre a docência. Em um momento oportuno, eu sabia que precisava retomar esse desafio.

Em 2000, submeti-me à seleção para realizar o curso de Mestrado em Letras na USP. Não fiz na UFBA, como estava pretendendo, mais uma vez pelos diálogos com a professora Ilza Ribeiro, que me incentivou a buscar o maior programa de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do país. Durante os dois anos de estudo, intensifiquei a minha dedicação, com o objetivo de produzir a dissertação, que foi defendida em 14 de outubro de 2003, tendo como título “As construções existenciais do português medieval: de *ser* a *haver*”.

Após a defesa, resolvi investir novamente na minha qualificação docente, agora direcionando os meus estudos para compreender o universo do magistério, e buscando criar, para isso, as condições temporais e espaciais para que eu pudesse inserir-me em experiências formativas que me ajudassem a compreender como o ser professor poderia tornar-se, em mim, uma realidade de fato. Ali foi o momento de inserir-me novamente na escola e aí poder buscar os elementos necessários para reorganizar o meu processo de formação. Então, no final de 2005, prestei novo concurso público para professor do Estado da Bahia, reingressando como professor de Língua Portuguesa.

Nesse contexto de inserção e atuação como docente na Educação Básica, fiquei, de 2005 a 2010, trabalhando na Escola Estadual Godofredo Filho, em Feira de Santana. Nos dois primeiros anos, fui professor de língua materna na EJA e também no Ensino regular. Nos três últimos, assumi a vice-direção da escola. Foi uma experiência interessante e eu pude ver a docência em outras dimensões, dessa vez do ponto de vista da gestão escolar. Em alguns momentos de férias e licenças da direção, eu assumia a função de diretor da unidade, o que me permitia viver experiências administrativas, sobretudo no entrecruzamento das políticas de formação e valorização do professor. Assim, participei ativamente de reuniões e cursos de formação específica para gestores, com o objetivo de compreender e auxiliar na plataforma do MEC o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE. Coordenar reuniões, participar ativamente da vida escolar, sobretudo na relação com a Secretaria Estadual de Educação, foi um importante momento de minha carreira profissional, principalmente porque as aprendizagens nesse contexto foram frutos, também, de uma vivência experiencial na escola.

Um ano após estar na Educação Básica, na condição de professor, em 2006, realizei seleção pública para professor substituto do Departamento de Letras e Artes da Universidade

Estadual de Feira de Santana, onde, de modo concomitante com a escola básica, ministrei aulas de língua portuguesa, prática pedagógica e metodologia e prática do ensino de língua portuguesa. Essa experiência docente foi significativa em minha trajetória, pois tive a oportunidade de orientar e acompanhar alguns percursos formativos de estudantes, que eram por mim orientados em suas atividades na escola. Foi neste cenário que vislumbrei a possibilidade de me voltar para o desenvolvimento de estudos que versassem sobre a formação da identidade docente do professor de língua portuguesa.

Em 2010, já interessado em poder desenvolver estudos na área da formação docente, decidi inscrever-me no concurso público para professores auxiliares da UNEB, para as disciplinas de Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado em Letras e Seminário Interdisciplinar de Pesquisa. Como logrei aprovação, fui nomeado e convocado e, desde então, exerço a função de professor dos referidos componentes no curso de Letras do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias de Irecê.

Ainda no primeiro semestre de minha atuação, já exerci a função de coordenador da área de Prática e Estágio do curso. Essa atividade foi significativa, na medida em que tive a oportunidade de coordenar e produzir seminários em que se discutiram as propostas de desenvolvimento dos Estágios Supervisionados como forma de consolidar a formação docente dos professores de língua portuguesa.

Durante os sete anos que estou na UNEB, tenho desenvolvido diversas funções que me despertam, ainda mais, o desejo de estudar e poder compreender as questões relacionadas à formação da identidade docente. Neste cenário, destaco a coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Nesse Programa, participei de várias ações em que a temática da construção da identidade docente tem sido objeto de reflexão e de consequente produção acadêmica.

Ressalto, nesta narrativa, o fato de boa parte da minha formação não ter sido voltada para uma atuação de professor de Língua Portuguesa, e sim de linguista, motivo que me fez produzir uma dissertação na área de Filologia. Entretanto, ao me deparar com conflitos vivenciados pelos discentes, no curso de Letras, no que tange às competências pedagógicas inerentes ao exercício da docência pelo professor de Língua Portuguesa, decidi enveredar pela área pedagógica do curso de Letras. O objetivo que me impulsionou a atuar nessa área foi justamente o de me possibilitar exercer a função de professor e pesquisador, tendo em vista a compreensão do desenvolvimento pedagógico do profissional de Letras, bem como do processo de formação e construção da identidade docente, na condição de professor de curso de licenciatura.

Em 2012, fui convidado pela Pró-Reitoria de Graduação para escrever um subprojeto do PIBID, que integraria o projeto maior da UNEB. O convite efetivou-se via o Colegiado de Letras, em reunião, pelo fato de estar ministrando os componentes de prática pedagógica e de estágio e ainda estar, naquele momento, oportunizando discussões sobre a docência em língua portuguesa, participando de seminários e encontros com a Secretaria Municipal de Educação. Aceito o convite, passei a coordenar o PIBID, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XVI, onde sou lotado. Na ocasião, o subprojeto versava sobre a produção de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de leitura. O grupo era composto por 20 bolsistas de iniciação à docência, licenciandos do curso de Letras e por três professores da educação básica, que exerciam a função de supervisores das ações dos licenciandos na escola. O subprojeto foi desenvolvido em três escolas municipais de Irecê, especificamente no Ensino Fundamental II.

Com o desenvolvimento do subprojeto, fui observando que a vivência cotidiana dos licenciandos, no âmbito da escola, estava modificando a forma como pensavam a docência e o modo de identificação com o curso de Letras. Isso por que era muito comum, entre os estudantes da universidade, a disseminação da ideia de que estavam fazendo um curso de licenciatura em Letras, mas que não desejavam ser professores. Só faziam o curso porque era a opção que tinham, vez que o outro curso do Departamento era Pedagogia e, segundo os estudantes, tratava-se de um curso para quem queria ser professor. O reflexo dessa perspectiva era percebido em dois momentos: nas aulas de estágio e prática pedagógica, em que os alunos diziam que não entendiam o porquê daqueles componentes e até solicitavam a dispensa das aulas de estágio, justificando que não queriam ser professores; o outro momento era o da produção do TCC, em que raramente algum aluno produzia um texto que abordasse a temática do ensino de língua. Os trabalhos eram sempre teóricos, com predominância de estudos de teoria literária.

A partir da inserção de alguns licenciandos no PIBID, fui percebendo que as discussões produzidas nas aulas de estágio e prática eram modificadas pela ótica de se trazer à baila as experiências formativas que os bolsistas estavam desenvolvendo na escola. A compreensão da docência passou a ser significativa para esses alunos, que passaram a produzir um discurso diferente sobre a docência em língua portuguesa, sobre o papel da escola e, principalmente, sobre a funcionalidade dos estudos gramaticais e linguísticos na sala de aula. A produção de artigos e de TCC trouxe para o centro das discussões a docência e seus conflitos, focalizando a realidade linguística e pedagógica do município.

Apesar do DCHT Campus XVI ofertar apenas a modalidade licenciatura, por parte de alguns alunos, a concepção do curso estava muito voltada para os propósitos da modalidade bacharelado, vez que o processo identitário de alguns estudantes se orientava para o de pesquisador. Era assim que muitos se viam e acreditavam na formação em Letras. As pesquisas em literatura e linguística emergiam como condição para formar o profissional pesquisador, que não tinha nenhuma perspectiva sobre as questões do ensino. Logo, a docência era pouco valorizada e ficava a cargo das disciplinas do campo da educação. Esse movimento gerava uma insatisfação por parte de alguns estudantes, que se identificavam com a licenciatura, mas não encontravam espaço e reflexão em torno da questão.

Talvez isso seja melhor explicado pela visão dos estudantes em torno do currículo, vendo-o como um bacharelado em Letras, e não como uma licenciatura. A ideia de fazer Letras estava implicada pelo desejo de trabalhar em pesquisas e ações do profissional de Letras, como um bacharel da área. Nesse contexto, pensar e pesquisar a docência não figurava como realidade na formação daqueles sujeitos. Em se tratando da formação em Letras, em alguns currículos, o bacharelado e a licenciatura têm uma estrutura comum, nos cinco primeiros semestres. Só a partir do quinto semestre, que os estudantes da licenciatura passam a cursar disciplinas relacionadas à pedagogia, didática e metodologias, ou seja, que as disciplinas do campo da docência passam a figurar na formação desses sujeitos.

No entanto, a inserção dos licenciandos no PIBID nem sempre favoreceu uma identificação com a docência. Percebi que alguns alunos desistiam de participar do Programa e, conseqüentemente, até do curso, justificando que eles queriam ser qualquer coisa na vida, menos professores. Houve casos em que estudantes, que estavam no curso exatamente pela ideia de se formarem professores, desistiram do curso, após terem percebido que a condução cotidiana do trabalho pedagógico que tinham feito, durante todo o ano letivo, na escola, revelou para eles que a docência não era o seu objeto de desejo profissional. Alguns foram realizar outros cursos em *campi* próximos ao de Irecê, indo até mesmo para instituições privadas, com o objetivo de não fazer licenciatura, tendo a certeza de que a docência não era a profissão desejada.

Tanto por um aspecto como por outro, percebi que a iniciação à docência pode ser um fator relevante para a produção da identidade docente do professor, que, ao contrário do que se tem pensado, pode ter seu desenvolvimento ainda no processo de formação, sem que o sujeito seja ainda professor. Logo, estar num curso de licenciatura que dura quatro anos e, ao mesmo tempo, participar de um Programa que insere o sujeito no cotidiano da escola, da jornada pedagógica até o conselho de classe final, pode ser um elemento relevante para a

constituição da identidade docente dos licenciandos, na medida em que a formação em nível de licenciatura será atravessada pelo desenvolvimento prático das experiências formativas dos estudantes, em reais condições de atuação do trabalho pedagógico que se faz na escola.

As experiências de estar coordenando o PIBID impulsionaram-me a querer estudar os percursos formativos de professores, em contexto da formação inicial. Foi com essa ideia, ainda embrionária, que, em 2013, cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – UNEB, na condição de aluno especial. Cursei durante o ano letivo dois componentes, ambos na linha 2, que trata da formação de professores. O primeiro componente versou sobre os estudos da subjetividade, formação e educação. Foi neste contexto que me aproximei de reflexões sobre a fenomenologia e de discussões sobre a formação de educadores na contemporaneidade. Já no segundo, a temática desenvolveu-se em torno da pesquisa qualitativa, especificamente as ancoradas na abordagem (auto)biográfica, como campo fértil para os estudos sobre a profissão docente a partir de dispositivos que privilegiam a narrativa como um elemento central da constituição do ser. Assim, foi por inspiração das experiências enquanto coordenador do PIBID, em 2012, e das aprendizagens logradas como aluno especial no PPGEduc, em 2013, que elaborei o projeto de doutoramento, com o qual concorri e fui aprovado para ingresso em 2014.

Ressalto que os componentes obrigatórios que cursei em 2014, como aluno regular do programa de Pós-Graduação, a saber: Seminário de Formação Teórico-Methodológico I e II e Estudos Avançados de Educação e Contemporaneidade ajudaram-me a reestruturar o objeto de pesquisa, concebendo o PIBID como um espaço e um tempo formativos. Dessa condição, portanto, vislumbrei a possibilidade de estudar o objeto de pesquisa pela ótica compreensiva de como as trajetórias e temporalidades de formação favorecem a constituição da identidade docente de licenciandos do curso de Letras participantes do PIBID.

Destaco também que, a partir de 2014, minha participação no grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso) resultou em processo de amadurecimento, principalmente da abordagem metodológica que adotei na condução deste trabalho. Tive a oportunidade de ler e discutir, com colegas, a obra de Paul Ricoeur (1996) *Teoria da interpretação*, por meio da qual amadureci o modelo de análise compreensivo-interpretativa. Além disso, este autor me ajudou a pensar o lugar da linguagem neste trabalho, assumindo a produção da narrativa como um momento formativo em que o tempo é também um elemento constituidor do processo de formação. Não poderia deixar de ressaltar, além disso, que a pesquisa foi constantemente repensada, (re)concebida pelas intervenções e contribuições de minha orientadora, que, cuidadosamente, abriu espaço para o diálogo e as

reflexões que se fizeram necessários a fim de que eu pudesse pensar continuamente sobre a pesquisa e me encontrar nela, com clareza sobre o que e como abordar o objeto.

Algumas leituras e atividades ajudaram-me a observar como esta pesquisa poderia ser desenvolvida com a motivação e a inclinação necessárias para que eu pudesse me inserir no campo e perceber como o Programa faculta a dimensão de uma tríade formativa, que leva em consideração as temporalidades, o cotidiano escolar e a iniciação à docência como elementos que favorecem a produção de experiências educativas que, quando tomadas como objeto de análise pelo próprio licenciando, o fazem perceber o modo como ele pensa a docência, logo a profissão para a qual está se formando. Isso implica dizer que a tríade faz o sujeito vivenciar a formação, a partir de sua inserção em alguns contextos da profissão docente, o que cria para ele a condição de gestar um processo identitário que o faça se reconhecer enquanto um professor em franca formação. Mas reconheço o outro lado da situação, pois o professor em formação poderá por estas experiências revelar a não identificação com a profissão. Ainda assim, estamos diante de um caráter formativo possibilitado pelo Programa.

Nos capítulos que seguem, desenvolverei essa tríade, entrecruzando cada um de seus elementos com a ideia de experiência que surge como o núcleo do processo identitário. Chamo de núcleo por ter, como um dos resultados dessa pesquisa, a ideia de que a experiência é transversal ao tempo, ao cotidiano e à própria iniciação. Assim, ela está presente na tríade e é a partir dela que as reflexões sobre o processo identitário emergem, propiciando aos licenciandos compreender a formação no PIBID e analisar a contribuição desse Programa no seu próprio percurso formativo.

Para mostrar como toda essa análise se constituiu e resultou na pesquisa dessa tese, inicio abordando os aspectos metodológicos que utilizei e que tiveram papel relevante no desenvolvimento e encaminhamento do estudo. É por esta razão que compartilho com o leitor, logo no segundo capítulo, a minha opção pela abordagem (auto)biográfica, entendendo-a como uma trama narrativa que me fez enveredar pelo percurso metodológico de tudo o que pude encontrar na pesquisa e trazer organizadamente para o conjunto de minhas ações como pesquisador.

No segundo capítulo, apresento uma contextualização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. São abordadas as questões pertinentes ao histórico desse Programa, sua organização e estrutura de funcionamento, sobretudo no âmbito da Universidade do Estado da Bahia, mais especificamente no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XVI, lócus da pesquisa. Nesta parte do texto, evidencio como o PIBID é visto enquanto um espaço de formação inicial do professor, sendo

uma realidade, ainda que para poucos estudantes, no cenário nacional, de articulação entre a universidade e a escola básica, cujo principal objetivo é permitir aos licenciandos uma formação que favoreça a vivência da profissão, a partir do cotidiano da docência, lograda na própria escola e nas relações com os sujeitos que ali estão.

Os três capítulos seguintes são destinados à discussão do que chamei na tese de tríade formativa no PIBID. A tríade é o conjunto dos três elementos basilares da formação do professor no contexto do Programa, composta pelas temporalidades, pelo cotidiano escolar e pela própria iniciação à docência. É na tríade que as experiências formativas do ser professor são produzidas e refletidas pelo próprio licenciando. Nesse movimento, está a condição de se defender que a produção da identidade docente no PIBID se inicia no processo de formação inicial do professor e não apenas quando ele entra na profissão docente.

Assim, no terceiro capítulo discorro sobre as temporalidades formativas presentes no PIBID. A partir de um entrecruzamento dos diferentes tempos de formação no Programa, abordo o tempo em duas dimensões: a primeira, tratando do tempo da escola, dos dias, semanas e ano letivos, portanto, em uma perspectiva cronológica do tempo, que é marcado e regido pela lógica do calendário, do relógio, logo do tempo filosófico denominado de *kronos*. A segunda dimensão, discorrendo sobre o tempo simbólico, que se centra na subjetividade do sujeito, é marcada por seus ritmos internos. É o tempo da aprendizagem, da experiência, o tempo de viver a iniciação à docência, logo o tempo que a tradição filosófica chamou de *kairós*.

No quarto capítulo, o tema tratado é o cotidiano escolar. A partir de uma concepção que considera a formação no interior da escola e do exercício profissional, trato do cotidiano como um elemento de produção de experiências do ser professor. Nessa parte da tese, o objetivo é mostrar como o cotidiano da escola se instaura como lócus da produção de experiências do ser professor, em uma perspectiva de se considerar as artes do fazer (CERTEAU, 1994) do professor na escola e de como essas artes são desenvolvidas no contexto da vivência do próprio cotidiano escolar. Assim, analiso a formação do licenciando na escola, em sua inserção nas práticas educativas que se constroem na dimensão real da relação entre os diferentes atores presentes na escola, sobretudo de professores e alunos.

Fechando a tríade, no quinto capítulo, discorro sobre a iniciação à docência, a partir das experiências que os licenciandos revelam sobre sua trajetória formativa no PIBID. É nessa parte da tese que trago, de modo mais específico, as contribuições do Programa para a aprendizagem da docência, levando em consideração o que os licenciandos sinalizam a respeito da aprendizagem da docência de língua portuguesa. Nessa parte do texto, abordo os

sentidos das experiências e trago algumas compreensões sobre o processo de produção identitária do ser professor, reveladas pelos dispositivos desta pesquisa.

Nas considerações transitórias, última parte desta pesquisa, evidencio algumas reflexões que já são possíveis, a partir do que os resultados da pesquisa evidenciam. Assim, a compreensão de que o PIBID se instaura como um espaço de formação na licenciatura é entendida pela existência da tríade formativa, que abre possibilidades para a produção de experiências do ser professor, estando o sujeito ainda em formação. São, portanto, as experiências, os elementos por meio dos quais os licenciandos refletem sobre o seu processo de formação, logo, de constituição identitária da docência, que se inicia antes da entrada na profissão.

I A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA COMO TRAMA NARRATIVA DO PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho com a pesquisa (auto)biográfica possibilita o conhecimento de si, traduzido nos percursos pessoais e profissionais de cada sujeito. Esta opção teórico-metodológica delinea-se também como uma prática formativa em que as experiências pedagógicas do coletivo são tomadas como dispositivos de investigação-ação-formação, revelando o fazer cotidiano da docência nas diferentes temporalidades que compõem a narrativa. (RIOS, 2014, p. 273)

Sou um sujeito que gosta de pensar narrativamente. Quero ser autor dos sentidos que construo sobre mim e para mim. Coloco-me sempre na centralidade da minha existência, como um ser que tem vida e que busca incessantemente, por meio da palavra, dar sentido a minha própria existência. Minha narrativa é construída pelo meu pensamento narrativo, que ganha notoriedade quando narro a mim mesmo e conto a minha história. Se isso é verdadeiro, é tão verdadeiro quanto o fato do trabalho com a abordagem (auto)biográfica possibilitar o conhecimento de si, como nos dizem Josso (2004), Souza (2008) e Rios (2014). Eis, portanto, um método de pesquisa em educação que traz o sujeito, suas experiências, sua história de vida e de formação, para a centralidade significativa de sua própria existência. O sujeito é autor de sua narrativa, de sua forma de pensar. É ele quem constrói os sentidos daquilo que narra e do que pensa sobre si.

O conhecimento de si revela a essência da vida, que antes de ser pensada, precisa ser vivida. Sabiamente, Clarice Lispector (1998) já nos dizia que não é necessário entender a vida, pois vivê-la ultrapassa todo o entendimento. Assim, só podemos compreender a vida se a vivermos intensamente, no movimento da cotidianidade, da temporalidade e da espontaneidade. É nesse tripé que a ideia de trajetória se fundamenta neste trabalho, visto que se constitui pelo entrecruzamento de movimentos que a vida nos proporciona, movimentos que vão se constituindo em nossas histórias de vida e formação, na medida em que vamos produzindo sentidos para os momentos vividos. Esses movimentos podem, são e devem ser compreendidos pelo próprio sujeito, quando ele para e os reconstrói, por meio de narrativas, tecendo, em outro tempo e forma, os sentidos de uma vida vivida e ressignificada.

É pautado nesta ideia que, neste capítulo, discorro sobre a metodologia que escolhi para a realização da pesquisa. Vislumbrei na abordagem (auto)biográfica a possibilidade de trazer à baila os sentidos que os licenciandos, participantes desse estudo, constroem, quando narram e refletem sobre a sua trajetória de formação, compreendendo-se enquanto sujeitos que produzem experiências e que nelas se concebem como protagonistas de suas próprias histórias. Ninguém fala melhor de si do que o próprio sujeito. O narrar, o contar a história de formação, de trajetória no PIBID, tem um peso grande para a compreensão de si e do contexto narrativo que o licenciando escolhe para construir sua narrativa. Entendo que os licenciandos são sujeitos de suas próprias histórias e compreensões, razão pela qual, logo de início, trago um breve fragmento da narrativa de Jonas,³ que nos diz – *Então, vou contar um pouco dessa*

³ Apesar de optar pela abordagem (auto)biográfica, em que a centralidade está nos sentidos produzidos pelo próprio sujeito, que é tomado como autor de sua própria história de vida e formação, os nomes aqui utilizados

minha trajetória nesse programa, de como ela se deu, é... que impressões eu tiro dela e como está sendo ainda essa importância do PIBID para mim (Jonas, entrevista narrativa, 2016). A essência do que vai contar e de como vai fazê-lo é do sujeito e nisso está a contribuição da abordagem (auto)biográfica, ao considerar que o sujeito é o autor de sua própria história de vida e, no contexto desta tese, de formação.

A abordagem (auto)biográfica está diretamente relacionada a uma concepção de educação construída ao longo da vida de um sujeito, valorizando o seu processo de formação e os sentidos que se constroem pelas trajetórias de formação. Assim, as “narrativas (auto)biográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social” (FERRAROTTI, 1988, p. 27).

Nesta seara, a (auto)biografia revelou-se como um método de dimensões pertinentes à realização desta pesquisa, pois lida com as histórias de vida e de formação do sujeito, a partir de vários dispositivos que fazem fluir a subjetividade, pela experiência que cada um desenvolve na relação com o outro e consigo mesmo. Trata-se, portanto, de uma abordagem que coloca o sujeito no centro da pesquisa, ao passo que centraliza também o pesquisador, que assume um papel participante no cenário da pesquisa, por também ser um sujeito de experiências, um sujeito que se coloca na dimensão de compreender o outro pela sua própria condição formativa.

1.1 Razões da escolha metodológica

Considero a perspectiva dos estudos (auto)biográficos extremamente pertinente ao desenvolvimento do objeto que esta pesquisa aborda, exatamente por ser esse um método de base qualitativa, que se propõe a analisar as histórias de vida e de formação, centrando a investigação nos sentidos que o próprio sujeito imprime ao ato de se tornar educador. Neste movimento, que é demarcado pela sua história de vida, as experiências do sujeito consolidam o desenvolvimento de competências e habilidades, que se internalizam, para a construção de sua identidade docente. Logo, minha inclinação por esse método de pesquisa passou a se efetivar, tendo em vista a perspectiva de estudar as trajetórias de formação dos estudantes no PIBID e a natureza qualitativa da pesquisa (auto)biográfica, em que o sujeito narra a sua história formativa, focalizando a subjetividade do processo de formação e de produção, ainda

são fictícios, em atendimento ao sugerido pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os nomes foram escolhidos pelos sujeitos colaboradores. Na sessão 1.3.1 são apresentados os perfis biográficos de cada participante da pesquisa.

que inicial, da identidade docente. Isso pode ser visto na compreensão de Karine, quando expressa o lugar da narrativa nesta pesquisa. Assim ela nos diz:

A partir das narrativas sobre esse nosso processo de formação, bem como nosso histórico de vida até chegar na instituição UNEB, para cursar um curso de Licenciatura, me possibilitou perceber que, de alguma forma, a nossa formação passa por esses momentos de vida, por refletirem de alguma forma em nossa atuação. Na universidade, sempre escrevi em terceira pessoa, inclusive acredito que comecei esse memorial nessa perspectiva, mas a possibilidade de olhar para nosso interior, para nossas experiências de vida e de PIBID, ouvir de alguns colegas as narrativas desse processo foi muito bom. (Karine, memorial de formação, 2016)

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

Na seara das narrativas e da abordagem (auto)biográfica, Franco Ferrarotti (1988) é um dos sociólogos que tem analisado as questões do trabalho com o método (auto)biográfico, razão pela qual muitos pesquisadores têm se utilizado dos seus preceitos sobre os estudos biográficos. Há um interessante artigo desse autor – *Sobre a autonomia do método biográfico* –, publicado em 1988, no qual o autor observa que a aplicação do método biográfico desencadeou importantes embates teóricos, no decurso de sua evolução, em uma luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico como método autônomo de investigação. Segundo Ferrarotti (1988), o interesse crescente nos últimos anos pelo debate sobre esse método responde a uma dupla exigência. De um lado, a necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos “heurísticos” da sociologia. Nos setores mais críticos dessa disciplina, observa que é o caráter exacerbadamente técnico da metodologia sociológica, fundamentado no axioma da objetividade e na hegemonia da intencionalidade “nomotética”,⁴ que se questiona. Assim, da suposta neutralidade de seus procedimentos resultou o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das “leis” sociais buscadas pelas investigações.

⁴ Termo utilizado para qualificar as ciências que, assim como a física, tendem a estabelecer leis gerais. Segundo Ferrarotti (1988), o termo que se opõe a nomotético, nos estudos biográficos, é ideográfico, utilizado por Windelband (1848-1915) para qualificar as ciências, a exemplo da história, que têm como objeto próprio a compreensão do particular.

São fatores como esses, também mencionados por diversos estudiosos desse método, que contribuíram para a valorização crescente da abordagem (auto)biográfica. Por outro lado, como bem nos mostra Ferrarotti (1988), esse método corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana. As teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais não davam conta dos problemas, das tensões e conflitos, que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana, mostrando-se, portanto, “impotentes para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 20).

Nessa perspectiva, e segundo esse mesmo autor, a abordagem (auto)biográfica apresenta-se como alternativa de mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social. Assim, no cenário do cotidiano da escola, cada sujeito desta pesquisa vivencia ações do dia a dia, que poderão ser mapeadas, compreendidas e interpretadas, de modo a perceber como a docência vai se constituindo nas experiências produzidas no cotidiano da escola e na prática do fazer docente, que vão além das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Evidenciar a aproximação entre as escritas de si e a aprendizagem da docência no PIBID constitui, então, uma possibilidade de aplicação dos pressupostos metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, que, segundo Nóvoa e Finger (2010), introduziu uma revolução na concepção tradicional de estudo da formação de professores. A história de vida dos sujeitos é atravessada pelos processos formativos que estes vivenciam, dado que não se pode separar o vivido socialmente do contexto de formação que se dá em uma especificidade, nos percursos, da vida do sujeito. Isto posto, a pesquisa (auto)biográfica favorece a compreensão que se tem da história de vida, em uma perspectiva hermenêutica, concebida por um sistema de interpretação e de construção de sentidos, que articula e faz significar os acontecimentos formativos da vida, como elementos que se organizam no interior de um todo.

Segundo Delory-Momberger (2012), a dimensão formativa do método (auto)biográfico evoca algumas questões sobre a natureza das operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual o homem integra, em sua experiência biográfica, as situações e os eventos que acontecem com ele ou que a ele são narrados por alguém. No cenário de atuação dos licenciandos no PIBID, as situações de experiência emanadas do vivido integraram as suas narrativas, a partir da condição biográfica que cada sujeito produz no âmbito de sua atuação no cotidiano da escola. É nessa condição biográfica, que Karine traz à baila a experiência que logrou no Programa:

Tenho tal visão porque estar no PIBID é viver a escola. Conheço as turmas com que trabalho, como a palma da mão. Também tem atividades que, vez ou outra, não saem como o planejado, mas a interação e desenvolvimento em sala é diferente. É como se nas turmas que estou no PIBID eu me sentisse, realmente, parte do cotidiano escolar. Tal sentimento não me vinha quando estava na escola para cumprir o estágio. (Karine, entrevista narrativa, 2016)

Em sua narrativa, Karine evidencia ter uma visão do PIBID, que é constituída em um processo relacional com os estudantes, no cotidiano da escola. São as situacionalidades do contexto vivido na escola que dão à bolsista um sentimento de pertença, caracterizado pela sensação de conhecer bem os estudantes, pois ela faz parte do cotidiano que vivencia. Trata-se de uma narrativa que revela o lugar da temporalidade na produção de sentidos sobre o conhecimento das turmas, da escola e dos alunos com os quais convive em seu percurso formativo. Narrar, portanto, neste contexto, é inserir-se numa atividade reflexiva de compreensão de si no meio educacional.

Assim, minha opção metodológica deveu-se à aproximação do objeto de estudo com a perspectiva compreensiva de si que se produz na/pela abordagem (auto)biográfica, pois quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações temporais e de situacionalidade consigo mesmo e com aqueles com quem interage durante o seu percurso formativo. Como aponta Arfuch (2010), as formas que integram o espaço biográfico apresentam, como característica comum, o fato de que elas narram, de distintas maneiras, histórias e experiências de vida, que, por se constituírem como verdadeiras narrativas, estão sujeitas “[...] a certos procedimentos compositivos, entre eles, e prioritariamente, os que remetem ao eixo da temporalidade” (ARFUCH, 2010, p. 111). Ademais, Delory-Momberger (2008, p. 26) considera ser o método (auto)biográfico uma “[...] das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se apresenta e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico”.

Esse fato é também analisado por Nóvoa e Finger (2010), quando consideram que o método (auto)biográfico dispensa uma atenção particular e especial, além de grande respeito, aos processos de formação das pessoas. Essa, segundo ponderam os referidos pesquisadores, é uma das qualidades que distinguem esse método de outras tantas metodologias aplicadas às ciências sociais. Isso é considerado devido ao grau de respeitabilidade que o método em questão promove, ao possibilitar uma longa investigação na compreensão dos processos de formação dos sujeitos que narram suas histórias, produzindo novas histórias e novas formas de se pensar o humano e sua natureza. É nesta direção que Nóvoa e Finger (2010) afirmam que:

É interessante observar que a introdução do método (auto)biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método (auto)biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação mas também, (e sobretudo) um instrumento de formação. (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 22)

Nesta pesquisa, adotei a abordagem (auto)biográfica não só como um importante elemento de investigação das trajetórias formativas dos licenciandos em Letras, mas sobretudo como um instrumento de formação. Penso que ao produzir narrativas sobre si, os sujeitos desta pesquisa se inserirão numa condição de reconstruir e de refletir sobre alguns momentos por eles vividos, fazendo aflorar os significados que o ato de narrar é capaz de promover, vez que ele se dá a partir da ideia de que é preciso fazer escolhas sobre o quê, quando e como, um momento deve ser reconstruído. É nessa reconstrução que produzimos sentidos, percebendo a distinção entre duas dimensões temporais em que a experiência é ressignificada: o tempo em que ela ocorreu e um tempo em que ela foi reconstruída pela linguagem. O movimento formativo que se pode verificar na abordagem (auto)biográfica permite ao sujeito que narra tomar a linguagem como um cenário reflexivo, por meio do qual ele dará forma e sentido às suas experiências, numa condição perene de produção de conhecimento sobre si.

1.2 Proposições da base epistêmica da abordagem (auto)biográfica

A grande contribuição da abordagem (auto)biográfica é possibilitar ao sujeito o conhecimento de si, com fundamento em um modelo epistemológico concebido a partir da produção de narrativas que, entre outros papéis, têm a função de reconstruir o momento já vivido, em um outro tempo e dimensão estrutural, que já não é mais a vivida, e sim a narrada. Segundo Josso (2004), a abordagem do método (auto)biográfico assinala um processo de mudança de perspectiva do pesquisador, por meio do apuramento de metodologias de investigação-ação-formação, articuladas à construção de uma história de vida. Além disso, demarca a contribuição de um conhecimento que abrange a formação e a autoformação, elucidando as características de um público específico.

O ponto de partida de uma pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito, que passa a ser narrada e vivenciada em uma outra dimensão temporal, que não aquela em que

originalmente os fatos ocorreram. Assim, a vida de cada um é tomada pela dimensão dos processos formativos e por indicações sobre a realidade social que devem ser buscadas inicialmente naquela trajetória, isto é, na fusão da subjetividade com a estrutura social. Esse é um fato interessante, em que a vida precisa ser tratada nos meandros da pesquisa. Digo isso por acreditar que essa tese não poderia ter se constituído nesta abordagem metodológica, caso eu não tivesse me permitido ser, também, sujeito desse estudo. A minha subjetividade, de um ser que também precisou narrar sua história de formação e compreender-se nela, em um novo tempo de narrativa, deu-me a condição de poder analisar como a (auto)biografia provoca a consciência de si e do outro, no processo inter-relacional de pesquisa, em que me compreendendo em minhas narrativas, colocando-me em situação de poder, enquanto pesquisador, entender como o outro se entende no seu processo formativo.

A narrativa traz à baila os sentidos que se escondem na inconsciência e estão, às vezes, superficialmente imaginados na consciência. Com isso, quero dizer que não temos, quando narramos, consciência do que iremos narrar. Temos, apenas, uma ideia geral, que vai ganhando novas dimensões, contornos e significados, na medida em que vamos narrando e, nesta condição, fazendo emergir, da inconsciência, os sentidos que lá se escondem. A consciência surge quando nos deparamos com o dito posto na narrativa e quando passamos a refletir sobre isso, gerando novas compreensões de nós mesmos. Isso remete à definição de consciência por Clarice Lispector (1980, p27.), em seu poema *Consciência*. Assim, para essa escritora, *Minha consciência é inconsciente de si mesma, por isso eu me obedeco cegamente*. A narrativa é a forma de tornar o inconsciente em consciente e de quebrar com a obediência cega a nós mesmos. O movimento de compreensão que desenvolvemos a partir das narrativas, nos leva a uma ação reflexiva de questionamentos sobre o que e como pensamos e narramos. Tal movimento se ancora na consciência de si e na percepção dos processos identitários que produzimos, na relação de cada um com o outro e consigo mesmo.

Ao relatar no ateliê reflexivo a experiência de ter revisitado sua entrevista narrativa, a licencianda deixa claro a imprevisibilidade do que narrou, ao dizer:

Achei muito interessante o que falei na minha entrevista. Eu até pensei que não fui eu quem tinha dito aquilo (risos). Mas eu fiquei surpresa, ao ver que tudo tem um significado, mas que eu não sabia que tinha assim, entende? Foi interessante, pois, quando eu falei na entrevista para o professor Fabrício, eu não sabia que eu pensava assim. E achei muito legal isso, principalmente sobre o PIBID na minha vida. Eu acho que não tinha consciência de nada disso e fiquei feliz, pois, lendo o que eu escrevi, achei que o PIBID me ajudou muito e eu consegui dizer isso na entrevista e aqui no grupo está mais

interessante, ouvindo que vocês passaram pela mesma impressão. (Angelina, ateliê reflexivo, 2016)

Angelina mostra como os sentidos do que narrou estavam em sua inconsciência, pois ela não tinha ideia de que narraria da forma como o fez. O imprevisível fez-se presente, pois a narração não segue uma linearidade de consciência sobre os sentidos que emergem daquilo que se narra. Simplesmente narramos, e, ao narrarmos, os sentidos transitam entre a inconsciência e a consciência e dão ao próprio sujeito que narra a condição de refletir e perceber que somos capazes de nos surpreender com o que narramos. Ao termos a clareza de que nem nós mesmos éramos capazes de prever que a narrativa ganharia os sentidos e contornos de significado que atingiu, ao ponto de nos causar, às vezes, surpresas, quando analisamos o que narramos, percebermos que a narrativa revelou coisas que previamente não estavam pensadas e planejadas para serem ditas da forma que foram.

Em um relato produzido no ateliê sobre a experiência de ter lido sua entrevista, Jerusa manifesta a mesma ideia de não consciência das coisas que iria dizer, no momento de sua entrevista, mas sabe que há consciência do que foi dito, pois tudo que narrou é o que ela acredita e defende. Assim, a bolsista nos diz:

Eu também tive a sensação de que a minha entrevista saiu sem que eu planejasse nada. Não tinha uma ideia de que eu falaria tudo que falei. É uma coisa interessante essa coisa de narrar, de falar da gente. Não tem como prever isso, por mais que a gente tente fazer um planejamento. Como não teve pergunta direta, a gente podia falar do que a gente considerava importante. Mas aí é que vem um mundo de coisa que a gente não sabe ao certo, entende. É coisa que está na mente, mas que não é clara e, quando a gente fala, as coisas vêm e depois ficam claras e a gente fica consciente. É muito interessante isso, viu. (Jerusa, ateliê reflexivo, 2016)

As duas licenciandas entendem que a narrativa não se constitui segundo um padrão de previsibilidade, como se tudo que fosse ser narrado estivesse na consciência de modo previsível. Se é verdadeiro que narramos em uma dimensão de imprevisibilidade sobre o que será narrado, é também verdadeiro o fato de que são imprevisíveis os sentidos que obteremos em nossas experiências formativas.

Ainda que a trajetória de um sujeito possa ser determinada pela sociedade e pela cultura, os acontecimentos e os encontros são em grande parte imprevisíveis, o que dá sentido aos aspectos interpretativos de uma narrativa, momento em que o próprio sujeito que narra atribui um novo sentido à experiência vivida. Isso sugere que não se pode antecipar o peso que as experiências terão durante a trajetória de cada sujeito, principalmente, por não haver

condições de se saber como as experiências são tomadas pelo sujeito, salvo pela produção de sua própria narrativa, em que este se volta para si e por meio dela reconstrói o vivido em um novo tempo.

É neste sentido que a vida em si é uma aventura. Importa e muito, para os que trabalham com o método, se as vivências podem ou não se transformar em autoconsciência. Em outras palavras, passar pela reflexão, pela elaboração, pela interpretação. Essa interpretação está, então, necessariamente articulada a uma temporalidade. Segundo Eriben (1996, p. 73):

A essência do método biográfico consiste, mais precisamente, em investigar a forma como a autoconsciência de terceiros é empregada para produzir sua própria autoformação. O sujeito humano pode interpretar a si mesmo somente através da ação de interpretar os sinais captados no mundo que o circunda. Não existe qualquer noção de si mesmo ou de identidade que seja transmitida geneticamente. Estamos unidos ao passado e ao futuro, visto que é uma característica constitutiva da mente humana possuir uma memória e a capacidade de projeção. Assim, o passado está sempre necessariamente ligado a um futuro e, quando este chegar, o passado já estará – desta mesma forma – ligado a um outro novo futuro.

Isso sugere que o método (auto)biográfico possui um aspecto intrarreflexivo que o pesquisador deve levar em conta. Nessa perspectiva, fiz a opção metodológica entendendo inicialmente que nesta tese seria possível, entre outras questões, compreender a produção identitária de licenciandos em Letras a partir das experiências no PIBID. É importante partir da concepção de que como um pesquisador que me ancorei no método (auto)biográfico não desejando saber simplesmente o que os licenciandos pensam de suas experiências formativas no PIBID, eu precisava desenvolver dispositivos para entender como as experiências para a docência são constituídas no contexto do Programa e são reveladas pelas narrativas dos estudantes. Isso implica em considerar que a pesquisa, para mim, se constitui como um elemento de aprendizagem, por meio da qual a narrativa se configura como um elemento intrarreflexivo e revelador dos modos de compreensão que cada um faz de seus percursos formativos.

Desejei apreender, também, como os licenciandos constroem o mundo da docência, a partir das reflexões que fazem, ao vivenciarem a escola no tempo e no espaço de formação oportunizados pelo Programa. Acredito que essa condição foi possível, visto que, no método (auto)biográfico, o sujeito volta-se para si e desenvolve um mecanismo capaz de realizar a interpretação da narrativa que ele produz, ao trazer à tona os sentidos que imprime para

caracterizar as experiências que vivenciou em algum momento de sua vida. Conforme sinaliza Souza (2011a, p. 63-64):

O paradigma hermenêutico, no qual a abordagem compreensiva se insere, destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. Do ponto de vista gnosiológico, a hermenêutica fenomenológica busca compreender os sentidos de determinados fenômenos elaborados pelo sujeito, sendo que, nesses termos, a rememoração é sempre reflexão e autorreflexão. Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Como sinaliza o autor, a abordagem permite que o sujeito se veja a partir de um processo de recuperação dos sentidos de sua trajetória, construídos em diferentes tempos e espaços, que não aqueles em que os fatos ocorreram. Nesta concepção, propus a aplicação desta abordagem no desenvolvimento deste estudo, exatamente por possibilitar ao licenciando que ele pudesse usar a sua memória para produzir narrativas, que, em outro tempo, lhe permitiriam exercer um papel de intérprete de sua própria trajetória, construindo novos saberes sobre os diferentes tempos e espaços de sua formação oportunizados pelo PIBID.

Josso (2004) considera que a abordagem (auto)biográfica se constitui em um meio que o sujeito utiliza para observar um aspecto central das situações educativas, favorecendo uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Neste sentido, a experiência dos licenciandos no PIBID configura-se como uma formação que se processa via experiência direta, o que permite aos sujeitos refletir, pela (auto)biografia, sobre como suas identidades e subjetividades foram ganhando corpo na trajetória de formação que experienciaram.

A concepção epistemológica de fundamentar-se na ciência do humano, das interações e relações sociais, faz com que o método (auto)biográfico se torne legítimo, não apenas em decorrência de ser um método que se utiliza da narrativa, mas, também, porque a biografia, segundo Ferrarotti (1988), é uma microrrelação social. Aquele que narra sua história de vida, ou até mesmo de formação, sempre narra para alguém. Assim, o sujeito, no processo de

elaboração de sua narrativa, sempre considera o fato de que há a necessidade de estabelecer uma comunicação. Assim, ao produzir a narrativa, traz para o texto elementos que demonstram a intencionalidade de trazer à baila aquilo que considera relevante contar/narrar. Isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa. É desta dimensão que compreendemos o que nos diz Ferraroti (1988, p.19), ao afirmar que: “[...] quem conta a sua vida, não conta a um gravador mas sim a um indivíduo”. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas o relato da totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.

Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa (auto)biográfica e, por isso, por mais que se pretenda disfarçar, “toda entrevista é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções” (FERRAROTTI, 1988, p. 27). Isto sugere que o modo de produção de uma entrevista não pode ser desconsiderado na análise. Há todo um contexto formativo que está diretamente associado ao método. Não se trata apenas de uma forma de se fazer coleta de dados para a realização da pesquisa, mas de garantir que os dados sejam elementos vitais que permitam ao próprio sujeito que os produz compreender os caminhos e sentidos que construiu em sua trajetória.

Aí está o valor do método para a área educacional: qualificar os processos de formação dos sujeitos, levando em consideração a totalidade da vida de uma pessoa e permitindo o desenvolvimento de um tipo de sociologia, holística, que se adequa às especificidades de cada indivíduo, sobretudo quando se trata de sujeitos que estão em algum tipo de processo formativo, em que o método aparece, então, como um novo processo de formação, permitindo ao sujeito conhecer a si e ressignificar sua trajetória de formação. Esse fato me leva a entender a posição assumida por Ferraroti (1988) e Josso (2004), ao considerarem que há uma impossibilidade de separar a investigação (auto)biográfica dos processos de formação, exatamente por entenderem que se trata de um método estimulante de tais processos.

A formação de educadores consagra-se como a área de principal atuação do método, dado que dificilmente se pode interferir na formação dos outros, sem antes ter a pretensão de buscar compreender a nossa própria formação. Assim, motivado pela necessidade de ressignificar minha própria trajetória como professor que atua num curso de licenciatura, especificamente como docente da área de prática pedagógica e de estágio, apresento-me, como asseverou Josso (2004), tendo em vista caminhar para mim, no constante exercício de entender a minha trajetória, reconstruindo-a num outro tempo e espaço, e desvelando sentidos que até então estavam ocultos na minha memória. Esse é um movimento formativo, em que o

mergulho deve ser constante e diário, tendo em vista dar um novo sentido a essa trajetória, com o objetivo de também compreender as trajetórias dos outros que se apresentam, nesta investigação, como sujeitos de minha pesquisa.

A abordagem (auto)biográfica está diretamente relacionada, diria que fundamentada, às/nas bases de uma fenomenologia existencial,⁵ que visa produzir compreensões sobre a fala dos sujeitos, autores de suas histórias e de suas próprias experiências. Assim, a utilização desta abordagem nas pesquisas em educação, e não foi diferente no caso da pesquisa em tela, visa, dentre outros objetivos, entender a relação entre sujeito, suas experiências formativas no PIBID e o esquema de conceitos que se produziram a partir das narrativas e relatos de experiências pelos quais cada um passa ao longo do seu processo formativo. Esta abordagem difere de outros modelos, por não isolar as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais, em sua complexidade. O evento social assume posição relevante no cenário das pesquisas (auto)biográficas, vez que permite aos indivíduos compreender os sentidos das ações que desenvolvem ao longo da vida, principalmente em se tratando de processos formativos.

Nesta tese, a justificativa para a escolha deste método não seria outra, se não a de ter percebido que a abordagem (auto)biográfica leva o sujeito a revisitar sua trajetória, buscando ver, neste resgate, como o ser professor se constitui no movimento da vida, cristalizada por experiências que moldam a forma de pensar e de agir de uma pessoa. Ademais, tal abordagem me permitiu interagir diretamente com o sujeito de minha pesquisa, recorrendo aos processos interlocutórios, como forma de propiciar ao sujeito recursos para atribuir sentido à sua própria trajetória, por meio da linguagem, que emana das diversas narrativas produzidas por alguém que fala de si, a partir da condição de um ser humano, que vive, atua e age sobre um mundo, produzido na cotidianidade e na relação com o outro.

Disso é possível inferir que uma pessoa, do ponto de vista subjetivo, não consegue vivenciar a mesma situação, de uma mesma maneira. Cada um terá uma condição diferente de

⁵ O método fenomenológico e o pensamento existencial, tomados, aqui, como fundamentos de uma fenomenologia existencial, visam esclarecer o ser no mundo, trazendo à baila suas estruturas existenciais. Esta abordagem tem por objetivo alcançar o sentido da existência humana em sua totalidade, sem considerar em princípio aspectos caracterizadores de cada indivíduo, que possam desqualificar ou não evidenciar o fenômeno que se mostra. A ideia do existencial parte da concepção de que o homem se constitui como ser-no-mundo. O homem é sempre, desde o seu surgimento, a relação com o mundo. Estando no mundo, o ser humano cria relações com o mundo e só existe porque o mundo existe. A sua existência está atrelada ao mundo em que vive. Ser-no-mundo é uma estrutura que se fundamenta na ideia da totalidade, onde o homem se constitui e se realiza sempre na totalidade, não cabendo a ideia de se poder ver a existência a partir de elementos isolados. Para Heidegger, a expressão composta “ser-no-mundo” mostra que pretende se referir a um fenômeno de pluralidade. “Mesmo o estar só é ser-com, no mundo. Somente ‘num’ ser-com e ‘para’ um ser-com é que o outro pode faltar. O estar só é um modo deficiente de ser-com”. (HEIDEGGER, 1988, p. 172)

desenvolver uma experiência, que será ao mesmo tempo peculiar e distinta, no que tange aos sentidos que se pode imprimir a cada uma. Pensar, portanto, na perspectiva de aplicar o método (auto)biográfico a fim de se compreender como as trajetórias dos sujeitos explicam a produção identitária, tomando as experiências formativas, pareceu-me muito pertinente, até mesmo para revelar quais os sentidos que essas experiências, no campo de suas singularidades, possuem para os licenciandos em Letras participantes do PIBID, sujeitos desta pesquisa.

Compreender como os sentidos sobre as experiências desenvolvidas no Programa são revelados pelos licenciandos é uma perspectiva que aparece em um trecho da narrativa de Jovina, ao elaborar uma reflexão sobre como ela mesma se entende no processo de formação e como isso impacta a própria compreensão de si, no âmbito de sua formação. Vejamos:

O PIBID foi um ingrediente fantástico na minha vida, particularmente foi na minha vida, e ainda está sendo né? Tem me ensinado a ver como eu me desenvolvo e como aprendo a ser professora na verdade. Essa experiência do PIBID me faz sentir mais preparada né? Ele (o Programa) tem me ensinado bastante também sobre mim mesma, sobre o que sou capaz de fazer e de pensar sobre a escola, sobre tudo né? Mas eu estou vendo que ainda tenho dificuldades, pelo fato de ter passado tanto tempo fora da escola, sem estudar. Mas eu estou obtendo muito conhecimento, vendo outros sentidos e vendo como eu penso sobre tudo isso. O PIBID, ele trouxe, trouxe assim, como dizer, maior oportunidade de me sentir mais em formação, sabendo do meu, como digo, do meu caminho formativo, conhecendo mais. (Jovina, entrevista narrativa, 2016)

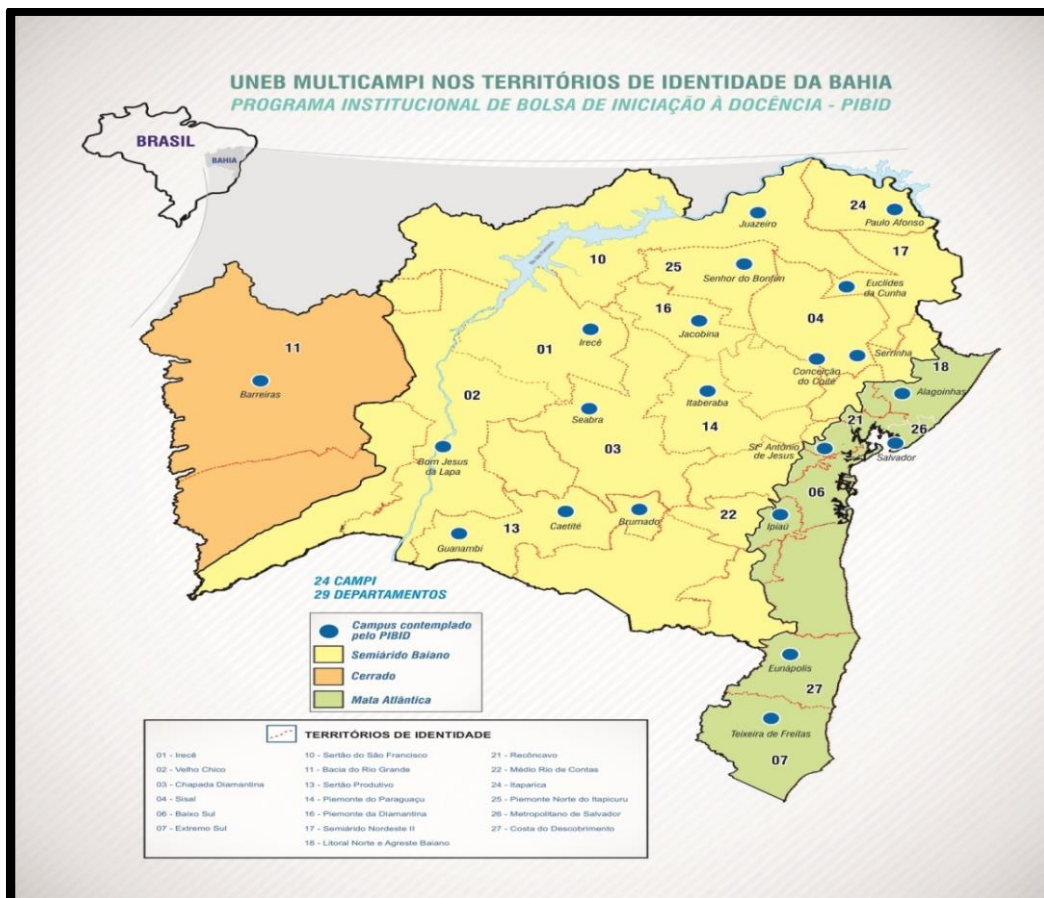
Por meio da abordagem (auto)biográfica foi possível compreender como a trajetória de formação docente é construída e vista por esses sujeitos, na relação, oportunizada pelo PIBID, com o mundo da iniciação à docência. Acredito, portanto, que nessa concepção metodológica pude apreender os sentidos que cada licenciando atribui à experiência formativa, que se consolida em diferentes tempos e espaços de formação, quando da sua participação efetiva no PIBID. Falar de si e poder refletir sobre os sentidos que a sua trajetória de iniciação à docência propiciou leva o sujeito a compreender as relações intersubjetivas que se desenvolvem no bojo da reflexão sobre as próprias práticas de exercício do magistério realizadas no Programa. Neste cenário, a abordagem serviu para a análise de um modelo interpretativo, em que as narrativas foram eloquentes, abordando tanto os conhecimentos adquiridos pelo sujeito, mas se constituindo, também, enquanto um mecanismo de produção de novos conhecimentos, a partir da representação das experiências de formação dos envolvidos na pesquisa. Entendi que toda narrativa reflete uma práxis humana, daí sua relação com a fenomenologia, que concebe as ações do homem como eixo de observação e de

interpretação da vida cotidiana. Assim, são as experiências que puderam ser observadas e interpretadas pela abordagem (auto)biográfica.

1.3 Cenário da pesquisa – Espaços, sujeitos e o PIBID

A pesquisa foi realizada na cidade de Irecê, na Universidade do Estado da Bahia, mais precisamente na sua unidade XVI, denominada Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XVI. A Universidade do Estado da Bahia – UNEB – foi criada pela Lei Delegada nº 66, de 1º de junho de 1983, e sua autorização de funcionamento deu-se através do Decreto Presidencial nº 92.937, de 17 de julho de 1986, como Universidade mantida pela Autarquia Universidade do Estado da Bahia, em regime especial e em sistema multicampi de funcionamento, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, com sede na cidade de Salvador, Estado da Bahia. São 24 *campi* universitários, e em 21 o PIBID está presente, conforme é possível identificar no mapa a seguir. A cidade de Irecê está localizada no Território de Identidade I.

FIGURA 1 – MAPA PIBID/UNEB



Fonte: ASCOM/UNEB, 2017.

Atualmente, a UNEB, pela sua característica multicampi, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, em 29 departamentos espalhados por 24 municípios baianos. O modelo multicampi da Universidade do Estado da Bahia é hoje uma ideia concreta e moderna, resultado de um trabalho integrado, em todos os níveis e setores de atividade, tendo como principais objetivos a qualidade do ensino, a produtividade e a valorização profissional, bem como a pesquisa e a extensão universitária. Neste cenário, situa-se o DCHT – Campus XVI, onde a pesquisa foi realizada.

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XVI da Universidade do Estado da Bahia está localizado no município de Irecê, a 478 km de Salvador, na região da Chapada Diamantina setentrional. A sua fundação data de 27 de setembro de 1994, através da Lei Estadual nº 6.601, que cria o Centro de Educação Superior de Irecê – CESI, vinculado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Ainda em 2009, quando a UNEB iniciou sua participação no PIBID, o referido Departamento foi um dos que teve subprojeto aprovado na área de Letras, tendo, neste ano, o marco inicial das ações do Programa. Como eu sou professor desta unidade Departamental, realizei a pesquisa no Campus XVI, visto que um dos subprojetos do PIBID do curso Letras acontece lá. Minha motivação para a pesquisa está associada, também, ao fato de atuar como professor de prática pedagógica e estágio, bem como por ter coordenado por três anos o subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia, intitulado “Construção de estratégias para leitura e escrita nas séries iniciais”.

Sobre a cidade de Irecê, destaco alguns de seus aspectos, sobretudo em relação aos moradores. Os primeiros habitantes da cidade foram os índios Caraíbas, pertencentes à família linguística de mesmo nome. Uma lenda indígena conta que Irecê era uma linda princesa que andava sobre as águas e era admirada por todos. Caraíba é também o nome de uma árvore comum na região. Ainda hoje, é possível encontrar em toda a microrregião, vestígios do modo de vida nativo (inscrições rupestres, desenhos de formas diversas e restos de objetos e utensílios), cujas marcas (muitas já desaparecidas) fazem deste lugar um importante referencial histórico das origens da sociedade brasileira.

O município exerce evidente influência socioeconômica e cultural sobre a sua microrregião, integrada pelos municípios de América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Canarana, Cafarnaum, Central, Gentio do Ouro, Ibititá, Ibipeba, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungú do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Souto Soares, Uibaí, Xique-Xique, todos situados no nordeste baiano. A proximidade destes municípios, todos ligados por via terrestre pela rodovia federal BR-052, mais conhecida como “estrada do

feijão”, e por rodovias vicinais, sua distância dos grandes centros, como Salvador, Feira de Santana e Jacobina, justifica a ascensão econômica de Irecê, nas últimas décadas, bem como a liderança que exerce na microrregião, por seu expressivo movimento comercial e de outros serviços.

O município de Irecê possui a maior densidade demográfica da região com 149,76 hab./km². Sua abrangência geoducacional estende-se a toda a microrregião, sendo que nessa cidade está situada a 21ª Diretoria Regional de Educação/SEEB, tendo influenciado nessa escolha não só a curta distância entre os demais municípios e a cidade de Irecê, como também a infraestrutura econômica, social e cultural da cidade.

A base produtiva deste setor é o cultivo do feijão, milho, mamão, em regime de sequeiro, vulnerável às variações climáticas, ainda que algumas áreas já despontem com significativos projetos de irrigação, concentrando suas atividades nas lavouras de cenoura, beterraba, cebola e alho. A pecuária não é muito desenvolvida e se concentra na criação de caprinos, suínos, bovinos e uma pequena parcela de ovinos.

Irecê ficou conhecida, em todo o país, e até no plano internacional, como a capital mundial do feijão, em virtude dos sucessivos recordes de produção que ocorreram na década de 1980. Ressalva-se, entretanto, que a precipitação pluviométrica foi atípica naquela época, chegando a alcançar 1.088,8 mm em 1985, quando a produção de grãos (feijão, milho, sorgo e mamona) atingiu números elevados, chegando a absorver a mão de obra de 150 mil trabalhadores de outros estados.

O setor secundário da economia da microrregião está baseado na atividade agroindustrial e não tem muita representatividade econômica. Os setores de serviço, nas áreas do comércio, saúde e educação, assumem proporções expressivas na microrregião e despontam de modo representativo na economia baiana. Embora sendo uma cidade de porte médio, o comércio de bens duráveis se destaca pela presença de revendedoras de automóveis, motocicletas, bicicletas, tratores e um número significativo de casas que comercializam cereais.

Ressalto que a pesquisa foi desenvolvida, tanto no Campus XVI da UNEB, como também em duas escolas do município, nas quais os subprojetos foram desenvolvidos. São elas o Colégio Polivalente Governador Antônio Carlos Magalhães e o Colégio Modelo de Irecê, ambas instituições da rede estadual de ensino. Esclareço que as observações foram produzidas no âmbito das escolas, momento em que os licenciandos estiveram em pleno desenvolvimento de suas ações no Programa.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, esclareço que não exerciam nenhuma atividade ligada à docência, pois são estudantes regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Letras, em início de formação. Tratou-se inicialmente de oito estudantes, que foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a) estar participando do PIBID como bolsista de iniciação à docência; b) não estar no primeiro e nem no último semestre do curso; c) não ser professor e nem estar participando, com exceção do PIBID, de nenhuma atividade ligada à docência; d) ter se voluntariado para participar da pesquisa; e) não ter cursado anteriormente nenhum outro curso de licenciatura.

Cada critério, estabelecido quando da seleção dos participantes, teve como objetivo favorecer o estudo de um grupo que, até a realização da pesquisa, não tivesse tido experiências formativas além das que lhe são oportunizadas pelo Programa. Esse princípio se fundamentou na lógica de se poder observar como a iniciação à docência pode se constituir a partir do tempo e espaço de formação do PIBID.

Ainda como critério que se estabeleceu para a seleção dos participantes da pesquisa, pensou-se em compor um grupo com sujeitos que estivessem em diferentes tempos de atuação no PIBID. Assim, houve colaboradores que estavam há dois anos no Programa, como também outros que estavam há apenas um ano. A ideia foi perceber uma relação da temporalidade, ou seja, se o tempo de atuação no Programa impactaria, de alguma maneira, os objetivos propostos para o estudo, dentre os quais, compreender como as experiências formativas propiciadas pelo Programa têm relação direta com a produção identitária do ser professor.

O convite para a participação ocorreu durante a realização do seminário local de avaliação dos subprojetos do PIBID de Pedagogia e Letras, evento este organizado pelos professores da universidade que coordenam os subprojetos no âmbito do Departamento. Assim sendo, com a anuência dos referidos coordenadores e estando todos os licenciandos reunidos nesse encontro, fiz uma breve apresentação do projeto de pesquisa, explicitando os objetivos do estudo e a dinâmica metodológica que seria desenvolvida. Em seguida, apresentei os critérios para a participação, sem entrar em muitos detalhes. Neste contexto, dos 20 bolsistas de iniciação, 14 aceitaram participar da pesquisa, mas cinco não atendiam aos critérios previamente estabelecidos. Logo, compus o grupo de sujeitos, inicialmente, com oito bolsistas, mas, no decurso da pesquisa, dois desistiram por razões pessoais, restando seis sujeitos, com os quais a pesquisa foi realizada.

1.3.1 Perfil biográfico dos colaboradores

Trago, a seguir, algumas características dos colaboradores, como síntese do seu perfil biográfico, por considerar que esses elementos nos ajudam a conhecer a história de vida e formação desses sujeitos, acrescentando dados que de algum modo atravessam as compreensões que eles desenvolvem sobre si mesmos, sua formação no PIBID e como pensam o seu processo identitário. Com o único objetivo de valorizar a narrativa de cada participante, inicio a apresentação de cada um com um breve relato dos licenciandos. Neste sentido, primeiro apresento as falas dos colaboradores e, em seguida, o perfil biográfico de cada um.

Angelina

Eu sou uma vencedora, pois venho de família de agricultores que lutou muito para vencer na vida. Estar na universidade e no PIBID é um grande privilégio.
(Angelina, ateliê reflexivo, 2016)

Angelina tem 24 anos de idade, mora atualmente na cidade de Presidente Dutra/BA, localizada a 502 quilômetros da capital Salvador. Nasceu no Hospital Municipal Mãe Luiza, situado no mesmo município de sua atual residência. Seu pai exerce a função de pedreiro, muitas vezes atuando como agricultor nas roças do município, tendo frequentado a escola até o quinto ano do ensino fundamental. Segundo a bolsista, mesmo com pouco estudo, seu pai consegue elaborar os orçamentos e as plantas das casas que constrói. A mãe é vendedora de plantas artesanais e medicinais, e trabalha na própria residência. Segundo a estudante, a mãe não possui formação escolar, nunca frequentou uma escola em sua vida, mas possui um grande acervo de conhecimentos acerca do cultivo de plantas. Angelina foi criada em uma casa muito simples com sua irmã mais velha que reside atualmente na cidade de São Paulo. Ao todo, são três irmãos, sendo duas mulheres e um homem, que moram em cidades distantes. É casada e mora com seu esposo e sua filha de quatro anos de idade. O esposo trabalha como garçom e entregador, em uma pizzaria do povoado de Campo Formoso, a três quilômetros do município onde residem. Teve acesso ao Ensino Superior, em 2015, com 19 anos, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVI, em Irecê. Em 2016, ingressou no subprojeto do PIBID, quando cursava o terceiro semestre do curso de Letras.

Jerusa

Eu sou uma pessoa de família humilde. Meus pais ainda vivem na roça e sempre fizeram da agricultura uma forma de criar os filhos. Chegar na universidade é um orgulho pra mim e para eles. (Jerusa, ateliê reflexivo, 2016)

Jerusa nasceu no dia 27 de novembro de 1981, na cidade de Irecê/BA. Tem trinta e cinco anos. É solteira e tem um filho de nove anos. Morou durante 14 anos em Brasília. Filha de agricultores, o pai faleceu em 2001. Seus pais trabalhavam juntos para sustentar a família, quando moravam no povoado de Eureka, município de São Gabriel. A família mudou-se para Irecê quando a bolsista tinha apenas seis anos, mas os pais continuaram trabalhando na roça. Ela e os onze irmãos ficavam na cidade, os mais velhos cuidando dos mais novos. Hoje, mora com seu filho em Irecê. Entrou na universidade em 2014, sendo selecionada para participar do PIBID, em 2015, quando cursava o terceiro semestre.

Jonas

Eu sempre quis ser professor e já garotinho eu tinha a missão de ajudar meus primos com a tarefa da escola. Eu corrigia os cadernos e me sentia o professor deles. Passava lição pra casa e tudo. Hoje no PIBID eu vejo que posso ser professor de verdade e ensinar língua portuguesa. Isso é muito bom. (Jonas, ateliê reflexivo, 2016)

Jonas é um jovem que revela uma paixão grande pela docência, já ensaiada em sua trajetória de vida. Aos 12 anos tinha a missão de ajudar os primos nas tarefas escolares, sentindo-se professor. A profissão docente se aproxima da ideia de missão, como se o professor fosse alguém com a missão de ajudar o outro, e é nessa lógica que Jonas se vê, na missão de ajudar os primos, razão inicial da escolha pela profissão professor. Ele nasceu em 10 de março de 1996, na Maternidade Santa Casa de Misericórdia, em Suzano, região metropolitana de São Paulo. Morou em sua cidade natal por alguns anos, mas, depois de algum tempo, sua família decidiu voltar ao Estado da Bahia, haja vista que grande parte dos familiares residia na cidade baiana de Cafarnaum. Por esse motivo, mudou-se para um povoado de Irecê, na Bahia, onde mora com os pais há mais de 18 anos. É filho único e cresceu muito acompanhado por primos e primas, com os quais brincava e se divertia. O pai atuou no funcionalismo público municipal de Cafarnaum e, atualmente, administra as

propriedades rurais do seu falecido avô. A mãe é empregada doméstica. Jonas ingressou na Universidade do Estado da Bahia, em 2013, para cursar Letras. Com a aprovação no vestibular, mudou-se para a cidade de Irecê, onde reside até o presente momento. Iniciou sua participação no PIBID, no primeiro semestre de 2014. Na ocasião, cursava o segundo semestre da graduação em Letras. Atualmente, com 21 anos e quase quatro de universidade, está se licenciando e deixou o Programa no final de 2016.

Jovina

Eu sou a mais velha desse grupo, e me sinto privilegiada. Tenho 53 anos, já não sou uma jovem e preciso encontrar força de vontade para enfrentar a docência. O PIBID tem me permitido isso, encontrar coragem para enfrentar uma sala de aula. Sempre quis ser professora, mas não tive oportunidade. Quando ela apareceu, aqui estou eu, toda feliz na universidade. (Jovina, ateliê reflexivo, 2016)

Jovina é a bolsista com maior idade no grupo. Até então não tinha tido a oportunidade de fazer um curso superior e nem de atuar como professora. Sua trajetória de vida foi marcada pela lida na roça e por um casamento prematuro, que a privou de estudar e ser o que ela queria na vida: professora. Nasceu no dia 13 de março de 1963, na cidade de Ribeira do Pombal/BA. Hoje está com 54 anos e é casada há 26. É a décima filha de uma família composta por 12 pessoas. Seu pai foi um agropecuarista e a mãe sempre foi do lar. Hoje, mora em Irecê/BA, com seu esposo. Jovina tem uma filha de 21 anos, que é casada, e mora atualmente em Feira de Santana. Ingressou na UNEB no segundo semestre de 2013. Iniciou sua participação no Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no primeiro semestre de 2014, estando à época no segundo semestre do curso.

Karine

Eu me sinto uma pessoa de sorte. Eu tenho uma família grande e com poucos recursos. Nem todo mundo podia estudar fora. Meu pai não só me registrou por força da justiça, mas aqui estou eu me superando e me formando professora. Para mim isso é um desafio grande. Eu me sinto honrada e acho que sou exemplo para meus irmãos, que,

depois de mim, resolveram também estudar na universidade. (Karine, ateliê reflexivo, 2016)

Karine é uma jovem determinada e que reconhece o esforço que fez para chegar à universidade e realizar um curso de licenciatura. É natural de Jussara/BA, e tem 23 anos. Como ela mesma diz, é oficialmente solteira. Viveu até os seis anos na casa de sua avó, com a mãe, três irmãos e ainda uma tia. Quando tinha seis anos, sua mãe se casou, e hoje seu padrasto é PM. Após o casamento, a família foi morar em uma casa pequena, do outro lado da cidade, no bairro Boa Vista. A casa inicialmente foi alugada, mas se tornou-se própria da família. Eram em sete, pois assim que sua mãe se casou com seu padrasto teve uma filha dele morando com sua família. Sua mãe não concluiu o Ensino Fundamental e o pai, com quem diz não ter uma boa relação, é mecânico e reside atualmente na cidade de São Paulo. Ela não o reconhece como pai, pois diz que ele nunca a assumiu em nada, inclusive nas questões financeiras da família. Karine entrou na Universidade em 2012, com 19 anos. Foi a primeira, dentre os parentes mais próximos, a fazer faculdade, por essa razão acredita que serviu de exemplo para seus irmãos, que, motivados por ela, dois deles já estão na universidade, um cursando Engenharia Civil e o outro Psicologia. Entrou no PIBID no primeiro semestre de 2014, quando já estava no quarto semestre.

Marinês

Eu estou me formando para ser professora porque aqui só tem esse curso. Mas estou gostando e com o PIBID estou vendo que eu posso gostar disso. Minha mãe era professora, mas ela não ficou muito tempo na profissão. Mas eu quero poder viver isso e sei que o PIBID está me ajudando a poder ser uma professora. (Marinês, ateliê reflexivo, 2016)

Marinês nasceu na cidade de Irecê/BA, em 20 de fevereiro de 1995 e tem 22 anos. É solteira, filha de um contador e de uma professora, que não exerce mais a profissão. Desde o seu nascimento, sempre morou na mesma cidade, que é América Dourada/BA. Por conta da universidade, atualmente, reside em Irecê, com duas pessoas. Mas sua família ainda reside no distrito de Soares, em América Dourada, para onde vai todos os finais de semana e feriados. Tem quatro irmãos, uma mais velha e três mais novos do que ela. Marinês ingressou na Universidade do Estado da Bahia, em 2014. Em 2015, no terceiro semestre, entrou no

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do qual faz parte até o momento.

1.4 Dispositivos de pesquisa

Neste trabalho, adotei três dispositivos, pensados a partir da essencialidade da abordagem (auto)biográfica, bem como da dinâmica de funcionamento do PIBID no lócus da pesquisa. São eles:

1.4.1 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa configura-se, na abordagem (auto)biográfica, como um dispositivo que nos permite depreender os saberes que um sujeito construiu ao longo de uma trajetória de formação ou até mesmo de vida. Esses saberes poderão servir como forma de orientação, para que as experiências que cada sujeito vivenciou, ao longo de sua participação no Programa, possam ser descritas e analisadas. A escolha deste dispositivo justifica-se, dentre outros motivos, pelo fato de que:

[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007, p. 91)

Além do fato de que a entrevista narrativa favorece a ordenação e a sequenciação das experiências pelo sujeito, buscando explicar os acontecimentos que demarcam suas vivências pessoais, na dimensão da vida social, justifico ainda a escolha deste dispositivo, pelo fato de que ele permite perceber como os sujeitos abordam os sentidos das trajetórias formativas pelas quais passam, ao longo de sua participação em um curso ou ainda na própria atuação no PIBID. Desta feita, destaco a sua pertinência, pelo fato de que, na entrevista narrativa, a:

[...] coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la. (BERTAUX, 2010, p. 27)

Vejo, portanto, como pertinente, o fato de que este dispositivo possibilitou a combinação de diferentes histórias formativas, relacionando-as com as próprias histórias de

vida, por meio das quais os licenciandos puderam perceber como a sua trajetória formativa foi se delineando, ao longo do tempo, tendo pistas para seguir novas direções e tomar decisões, como forma de superar as dificuldades encontradas pelo caminho.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em local que os sujeitos da pesquisa escolheram de que se sentiam a vontade. Assim as entrevistas foram realizadas nas dependências do próprio DCHT – Campus XVI. Primou-se por estabelecer um agendamento, que atendesse às necessidades dos estudantes, tendo em vista a agenda intensa de alguns, que, além de cursar várias disciplinas na licenciatura, ainda se dedicam às atividades do Programa, dentre outras, de cunho pessoal. Nesta lógica, defini, junto a cada um dos participantes, um local e um horário que fosse conveniente para eles.

Esclareço que priorizei a realização das entrevistas em local e momento que cada um não estivesse realizando atividades da universidade e nem do Programa. A justificativa para isso foi garantir que não houvesse influência externa, de modo a ter que interromper a entrevista, em função da necessidade do licenciando precisar cumprir alguma outra atividade.

Outra condição que observei foi a de priorizar espaços tranquilos, sem ruídos e a presença de terceiros que pudessem interromper os trabalhos. Isso definido, as entrevistas seguiram-se conforme o padrão do modelo de entrevistas narrativas, em que inicialmente se apresenta a ideia geral sobre o que cada um poderia abordar para discorrer sobre sua trajetória formativa no Programa, sem fazer uma pergunta específica. Neste sentido, os licenciandos foram relatando tudo o que desejavam, tendo total liberdade para abordar o que queriam e como queriam, mas sempre com foco na narração de sua chegada na universidade, no PIBID e nas experiências que estava vivendo na escola, em seu cotidiano.

As entrevistas duraram em média uma hora. Todas elas aconteceram em um clima de tranquilidade e de descontração, fato que permitiu aos licenciandos ficarem à vontade, narrando tudo aquilo que consideravam importante para situar o PIBID como um elemento de formação em suas vidas acadêmicas. Após finalizadas, eu as transcrevi, sendo posteriormente apresentadas, já no ateliê, que explicarei mais à frente, para que os participantes da pesquisa verificassem se tudo o que disseram estava posto na transcrição da entrevista. Diante de toda essa dinâmica, percebi que as entrevistas narrativas não se constituem apenas em uma listagem de acontecimentos da vida de um sujeito, como forma de ordenação aleatória de sua trajetória de vida. Para além disso, este dispositivo constituiu uma tentativa de relacionar os acontecimentos de uma vida, em um novo tempo e sentido, que se atribuiu, caracterizando novas experiências. Este dispositivo facultou a produção de narrativas de modo a criar um enredo, estruturado por uma concepção de espaço e tempo formativo, dando sentido à

trajetória do sujeito, e permitindo, assim, o desenvolvimento de uma história que tem começo e fim e que pode sempre ser reconstruída, em um novo tempo e espaço, produzindo novos sentidos. Este foi, portanto, um dispositivo que favoreceu a organização dos fatos relevantes dos licenciandos, que, ao narrá-los, os organizaram de forma a potencializar as experiências vividas, apoiando-se na oralidade e na competência reflexiva. Souza (2008, p. 91) nos diz que:

As entrevistas narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto reflexiva como suporte para a compreensão de sua itinerância vivida [...].

Considerando que um dos objetivos desta pesquisa foi o de compreender como a iniciação à docência vai se efetivando pela inserção do licenciando no PIBID, este dispositivo foi um instrumento relevante, pois me permitiu analisar a forma como cada um dos sujeitos foi tecendo sua trajetória e também o sentido produzido nas reflexões que lhes permitiam compreender a sua itinerância formativa no Programa. A entrevista narrativa favoreceu uma articulação da experiência formativa, produzindo um diálogo entre o individual e o sociocultural, e mobilizou saberes do arsenal de conhecimentos adquiridos pelo sujeito durante a sua trajetória no Programa. É nesta seara que eu pude abordar a dimensão narração, formação e autoformação, em que as trajetórias formativas revelaram as múltiplas redes de relação, em que as identidades dos sujeitos se revelam, bem como a forma como elas vão sendo construídas nos processos de formação trilhados, sobretudo no PIBID.

Assim, ter narrado suas trajetórias de formação constituiu-se enquanto uma prova de conhecimento de si, de que se está em um estágio pleno de consciência. A narrativa de formação assumiu um relevante papel na constituição da experiência, visto que só o homem pode narrar e o faz do lugar de sua consciência e capacidade de reflexão. Isso sugere que as narrativas permitiram compreender o desenvolvimento pessoal e formativo dos licenciandos, quando de sua participação no Programa. Considero, ainda, que as experiências narradas sugeriram haver um processo de formação, visto que a narrativa se instaurou metodologicamente como um elemento do saber-fazer pelas aprendizagens experienciais, no tempo e espaço de formação em que os sujeitos atuaram, favorecendo uma consciência do seu processo de produção identitária. Isso foi, ainda, formativo, pois se relacionou com o desenvolvimento pessoal e social do licenciando, que trouxe para as narrativas o lugar das relações com a escola, com a universidade e com as pessoas que habitam estes espaços. Neste

movimento, foi pertinente considerar, como o fez Souza (2006), que as entrevistas narrativas têm uma dupla função:

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 a compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional. (SOUZA, 2006, p. 94)

A posição assumida pelo autor permite afirmar que, na abordagem (auto)biográfica, a entrevista narrativa assume o caráter de um território de investigação dos processos formativos pelos quais o sujeito transita em sua trajetória. Assim, não se trata de considerar o dispositivo apenas como uma técnica de coleta de dados. Para além disso, uma vez que assume a característica de constituir um arsenal de informações e ponderações oriundas da consciência do sujeito que dela participa, a entrevista narrativa faz emergir um ato reflexivo, em um novo tempo e dimensão, em que os licenciandos se colocam para narrar suas experiências. Contudo, penso que o trabalho com a narrativa aborda uma trajetória, um percurso, um momento vivido, mas não consegue esgotar a sua essência e sentidos. Há sempre a possibilidade de construção e reconstrução dos sentidos para as experiências que se efetivam no percurso da formação, pela condição de tomada de consciência que o narrador adota, ao construir a sua narrativa. É por isso, talvez, que se defenda a ideia de que a narrativa assume a condição de um instrumento que favorece a compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional, como nos alerta Souza (2006).

1.4.2 Ateliê reflexivo

Esse dispositivo foi assim denominado por mim, por ter assumido uma dupla função no desenvolvimento deste estudo: permitir a construção do memorial de formação dos sujeitos envolvidos e constituir um material produzido a partir de reflexões e análises sobre as trajetórias formativas, considerando-se as experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID. A ideia de sua concepção e aplicação nesta pesquisa surgiu a partir das leituras e observações que fiz do ateliê biográfico, proposto por Delory-Momberger (2008), que focaliza a ideia de construção de um cenário temporal e espacial para a compreensão das aprendizagens experienciais. Para essa autora, o ateliê constitui-se em “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 processo pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 359).

É com base neste fundamento que propus o dispositivo ateliê reflexivo, em que a perspectiva foi favorecer aos sujeitos colaboradores a criação de um cenário por meio do qual eles pudessem trazer à tona as experiências vivenciadas no Programa, a partir de diálogos e da produção de reflexões sobre o processo de escolarização, opção pela profissão e sentidos da experiência no PIBID.

Ressalto que não desenvolvi um ateliê exatamente nos moldes propostos por Delory-Momberger (2008), pois vislumbrei fundamentá-lo a partir das bases de reflexão construídas nos vários cenários de atuação do PIBID. No ateliê reflexivo, houve espaço para questionamentos, uma vez que os bolsistas perguntavam uns aos outros sobre suas experiências no Programa. Neste aspecto, o ateliê não serviu apenas para que as experiências fossem narradas, mas para gerar discussões, problematizações e reflexões sobre os relatos apresentados. Discutia-se a partir de questionamentos que eles mesmos se faziam, produzindo-se reflexões sobre as experiências feitas no PIBID. Assim, foi possível criar um clima de reflexão no ateliê, em que os sujeitos puderam dialogar sobre os sentidos que atribuíam a suas experiências, tendo a liberdade para dizer o que sentiam e como cada experiência se relacionava com o seu projeto pessoal e a própria trajetória ali construída.

Diferentemente do que pensei e fiz na entrevista narrativa, o ateliê reflexivo favoreceu o desenvolvimento de um espaço em que as experiências foram sendo trazidas à baila, para a análise, discussão e intervenção de todos os sujeitos nelas envolvidos. A ideia, portanto, foi perceber como os sujeitos se portam diante da sua própria experiência, bem como diante das experiências dos outros. Neste cenário, houve liberdade para que cada um pudesse abordar, de forma reflexiva, crítica e interpretativa, as experiências que foram desenvolvidas no PIBID. Apostei na ideia, portanto, de que, com este dispositivo, eu pudesse encontrar elementos capazes de desvelar como tem se constituído a produção identitária da docência no grupo. Desejei, inicialmente, como razão para ter sugerido o ateliê neste formato, compreender como a produção identitária da docência tem se constituído a partir da vivência e, conseqüentemente, da produção de experiências no âmbito do PIBID. Valorei, também, o ato de narrar, mas só que essa narração foi provocativa e, em tempo real, mobilizada por questionamentos e ponderações que pude fazer, durante o desenvolvimento do ateliê, para que os licenciandos pudessem produzir reflexões e colocá-las em seus memoriais.

Isso se justifica por que defendo, também, que, na abordagem (auto)biográfica, o ato de narrar a vida se insere num projeto formativo de si, cuja trajetória vai sendo pensada e

construída, segundo novas direções e reflexões que o próprio sujeito faz sobre si, ao se colocar no centro das questões que construiu ao longo de seu processo formativo. Assim como Delory-Momberger (2008, p. 365) considera que o projeto ateliê biográfico é “um ser-a-vir e de um ser-para que o eu se construa como tendo-sido”, minha perspectiva com esse dispositivo foi favorecer esse ser-a-vir, na medida em que o sujeito vai se constituindo licenciando em um tempo e espaço que são complexos e heterogêneos por natureza. Isso por que há de se conceber que o tempo formativo não se limita ao tempo cronológico, da mesma forma que o espaço de formação não se limita a uma ideia adverbial de lugar, mas também abarca situações e experiências subjetivas.

O ateliê foi desenvolvido em cinco sessões, geralmente com um intervalo de duas a três semanas entre uma sessão e outra, durante o segundo semestre de 2016. Foi feito no campus da Universidade, sempre às quintas-feiras pela manhã, pois esse foi o único período em que pude agrupar todos os sujeitos colaboradores, tendo em vista que eles, como são de distintos semestres, estudavam e desenvolviam ações do Programa em dias e horários diferentes.

O ateliê teve como objetivos principais favorecer um ambiente de reflexão sobre as vivências no Programa, numa perspectiva de troca dialógica, em que a experiência de um é analisada e refletida pelo outro; permitir a construção do memorial de formação e constituir dados sobre os sentidos do processo de escolarização, a opção pela profissão e as experiências no PIBID. O dispositivo foi desenvolvido em três principais eixos, quais sejam: processos de escolarização; opção pela profissão e sentidos das experiências no PIBID, que foram programados em seis etapas, uma a cada encontro, detalhadas no quadro do ateliê reflexivo, no apêndice desta tese.

Neste quadro, apresento os objetivos, as razões, os eixos e as etapas de seu desenvolvimento, considerando a natureza do dispositivo, sobretudo por permitir reflexões, inclusive sobre as entrevistas narrativas, que foram feitas no segundo semestre de 2015. Essa ordem foi pensada para que eu pudesse avaliar, inicialmente, o que cada um pensava, narrava, analisava, entendia e compreendia do PIBID e de sua própria experiência formativa, para só então considerar como tais entendimentos entrecruzavam-se às reflexões do grupo. Neste sentido, a ideia era analisar o memorial e ver como a constituição do processo identitário teve relação com o outro, com o coletivo e com o que se construiu a partir dos relatos de experiências sobre a atuação de cada um no Programa e no cotidiano da escola.

1.4.3 Observação

Destaco a relevância, também da observação, nos momentos em que os licenciandos estavam em atividade no Programa, sobretudo na sua atuação em sala de aula. Foi por este dispositivo que pude perceber como as relações entre o pibidiano e os estudantes da escola básica constituem um processo identitário, em que o licenciando ficava muito feliz quando chamado pelos estudantes de professor. Em uma determinada atividade, em que eu estava na escola, acompanhando Jerusa e Marinês, durante o desenvolvimento de uma prática de leitura, dois estudantes, empolgados com a dinâmica de leitura compartilhada proposta pelas bolsistas, alguns estudantes levantavam a mão e chamavam os pibidianas de professoras. Isso aconteceu algumas vezes, durante a tarde, e toda vez que os alunos se referiam assim a Jerusa, ela me olhava e eu registrava. Fiquei curioso, perguntando-me por que ela me olhava toda vez que os estudantes a chamavam de professora? Qual não foi a minha surpresa, quando, ao final da aula, Jerusa se aproximou de mim e disse:

Viu, professor, como os alunos tratam a gente aqui na escola? Aqui temos muita importância e somos chamadas de professoras. E eles assim dizem, pois a gente tem responsabilidade de preparar a aula direitinho e depois vir ensinar os meninos. A gente faz tudo, chamada, ajuda a professora escrevendo na lousa, fazendo correção de lições, tudo que uma professora faz. Aí, o senhor já viu né, eu fico toda me sentindo, e gosto disso. Quando eles me chamam de professora eu me torno uma de verdade (risos). (Jerusa, relato,⁶ 2016)

O que expressa Jerusa, assim como muitas coisas que os outros licenciandos disseram durante o desenvolvimento da pesquisa, só pode ser configurado pela observação, por meio da qual eu pude perceber a satisfação e o envaidecimento da licencianda, ao ser chamada de professora e, nesse movimento, desenvolver em si uma identificação com a profissão. Foi pela observação que eu estava fazendo, que ela me olhava e depois se aproximou e fez esse comentário, revelando a satisfação por ter sido chamada de professora. É interessante perceber como o processo de produção identitária está relacionado à inserção no contexto da profissão. É na escola, em uma dinâmica organizativa dos saberes e práticas desenvolvidos por um professor, que Jerusa se vê em um reconhecimento da profissão. Ao longo desta pesquisa, mostrarei como algumas compreensões sobre as experiências logradas no PIBID vão ganhando sentidos e significados para cada um, quando toma consciência de sua

⁶ Em alguns poucos momentos, trago os relatos orais dos estudantes, que foram registrados no meu diário de observação, durante o desenvolvimento do ateliê reflexivo. Esclareço, portanto, que não se trata de um novo dispositivo de pesquisa. Assim, a proposta de análise do relato foi a mesma aplicada aos escritos, no memorial de formação.

experiência formativa e dos modos de analisar como as experiências são atravessadas, na formação, pelo cotidiano da escola.

Presta-se atenção a algumas coisas e não em outras, percebem-se objetos, reações, comportamentos, movimentos e pessoas, de forma diferente. A observação é uma técnica que deve ser sistematicamente planejada, registrada e relacionada ao contexto de levantamento em que está sendo realizada. Se o pesquisador não considerar estes cuidados, a observação pode resultar apenas em um conjunto de curiosidades interessantes, mas que pouco agregam ao conhecimento do observador, portanto, pouco podendo contribuir para enriquecer os dados da pesquisa.

Longe de ser irrelevante, segundo Alvarez (1991, p. 560), a observação é o “único instrumento de pesquisa e coleta de dados que permite informar o que ocorre de verdade, na situação real, de fato”. Em alguns casos, a observação é usada como um critério para compreender a veracidade das informações obtidas através de outras técnicas, tais como entrevistas, por exemplo. Além disso, a observação pode ser uma estratégia interessante para que o observador possa perceber como as experiências vão sendo construídas e como os sujeitos da pesquisa lidam com elas. Assim, a observação tem se consagrado como um importante instrumento de pesquisa, do qual os pesquisadores têm lançado mão a fim de ir a campo para, em um processo interativo, sentir como os comportamentos e as reações das pessoas pesquisadas podem dar pistas para a melhor compreensão dos objetos de pesquisa.

Enfim, a observação permitiu-me produzir muitos escritos no diário de campo, por meio dos quais pude estabelecer relações entre ambos, entrevista, memorial e diário, e ver como aquilo que estava sendo dito na entrevista e nos memoriais tinha relação direta com o que consegui observar. Assim, ressalto que esse dispositivo favoreceu o levantamento de informações, de modo a garantir que eu tivesse alguma condição de conhecer os sentidos e os modos como os fatos foram se desvelando em experiências formativas. Em uma pesquisa, a observação é um procedimento complexo, sobretudo por que não é possível apreender todos os detalhes daquilo que se observa. Algo sempre escapa ou passa despercebido, por mais que o pesquisador esteja atento. Assim, algumas coisas foram observadas e analisadas, outras, naturalmente, não foram percebidas e talvez nem precisassem ser, até mesmo por que nem tudo pode ou precisa ser observado. No entanto, assumo, também, a ideia de que é próprio do pesquisador fazer observações – é o seu método básico para colher informações, como explica Alvarez (1991, p. 560). O pesquisador observa e, ao fazer a observação no campo de sua pesquisa, passa a desenvolver uma atenção mais incisiva, o que não garante, entretanto, que tudo seja conhecido e apreendido. Daí a importância de outros dispositivos nessa pesquisa,

como as entrevistas e o ateliê reflexivo que, juntos com a observação, me ofereceram condições de compreender como o PIBID se torna um espaço e tempo de formação que faculta aos licenciandos a produção de experiências na/para a docência.

Na pesquisa em tela, esse dispositivo me ajudou a perceber a dinâmica de atuação dos sujeitos, quando de sua participação nas atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID. Por meio da observação, eu consegui conhecer algumas formas de comportamento dos sujeitos participantes diante dos desafios que lhes são impostos pelos coordenadores e supervisores de área. Vi estudantes com receio de fazer a explanação de algum conteúdo, percebi, em alguns contextos, o incômodo com a minha presença em sala, pelo receio de, talvez, cometer algum erro, sem falar no incômodo que a própria observação gerava, pois, para o licenciando, eu era um sujeito que estava avaliando, e, por mais que eu tentasse desmistificar essa ideia, ela era recorrente. Isso me fez, em alguns momentos, mudar a estratégia e tornar a observação mais discreta.

O PIBID coloca o licenciando no cenário real da escola, permitindo a sua inserção em vários contextos de atuação, que não só o da sala de aula. E isso se coloca como uma condição importante no processo de formação dos professores, pois conhecer a escola em suas diferentes ações pedagógicas e momentos formativos implica numa possibilidade de aprendizagem dos saberes docente por um professor em formação. Estar na escola e poder participar de sua dinâmica organizativa do início ao fim de um ano letivo significa criar para o licenciando a condição de poder viver a escola em sua dinâmica natural e real, de disso desenvolver saberes docente.

O desenvolvimento da observação tenha sido interessante para a análise do movimento formativo no Programa, a fim de que eu pudesse perceber, ainda que minimamente, como os licenciandos viviam o dia a dia de situações formativas do cotidiano escolar. Nesse contexto, a observação deu-me condições de ver a atuação do sujeito nas diferentes experiências que ele constrói. Desta feita, tive mais condições de compreender o que eles mesmos dizem de si e de suas experiências, nas entrevistas narrativas e no ateliê reflexivo. Nessa direção, observar implicou a percepção de como os licenciandos agiam diante de algumas situações formativas que estavam vivenciando na escola, e numa condição de procurar entender o que era narrado e escrito no memorial. Tarefa complexa e difícil, uma vez que o que se pode compreender da narrativa do outro nem sempre é o que esse outro intencionou tornar compreensível em sua própria narrativa.

1.5 Proposta de análise

Os processos de análise de narrativas, na abordagem (auto)biográfica, constituem-se em uma situação comunicativa que leva em consideração sobretudo os sentidos manifestados pelos informantes em suas narrativas. No entanto, o processo de análise de entrevistas considera alguns critérios para garantir que o material esteja condizente com a proposta metodológica. Assim, é preciso que a transcrição seja a mais fiel possível e que passe pelo crivo do entrevistado. Logo, finalizada a transcrição da entrevista, é de bom-tom que o entrevistado leia e proceda a sua avaliação, dizendo se está tudo conforme ao que de fato ocorreu na entrevista.

Desenvolvi, portanto, a análise das narrativas inspirado no modelo compreensivo-interpretativo de Ricoeur (1996). Neste modelo, a análise das narrativas procura tornar clara a relação existente entre o objeto e as práticas de formação, de modo a favorecer uma perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação. A ideia é tornar evidentes as regularidades e as irregularidades de um conjunto de narrativas, buscando construir uma compreensão que se obterá dos sentidos que cada narrativa promove. A análise partiu das peculiaridades de cada história, bem como das experiências formativas. Esse modelo se fundamenta na hermenêutica, pois a perspectiva hermenêutica vê as narrativas como um produto das experiências, crenças e julgamentos de um sujeito.

Conseqüentemente, a determinação de sentidos específicos, em uma narrativa, é uma questão de interpretação. As teorias e aplicações hermenêuticas também compartilham a ideia de que a compreensão ou a definição de alguma narrativa emprega atributos que já pressupõem uma compreensão ou definição daquela narrativa. Em linhas gerais, a compreensão hermenêutica de uma narrativa começa pela contextualização do narrador, da narrativa e do pesquisador, que nunca se porta como um elemento passivo diante da produção que se realiza. A narração é radicalmente influenciada pela construção intencional do narrador, que escolhe termos, expressões e estruturas, para construir e delinear suas experiências. Uma narrativa revela sentidos que são produzidos pela subjetividade do sujeito. Daí a ideia de que uma narrativa é única para um sujeito; ela é o reflexo de um momento, de uma experiência vivida.

Nesta direção, a análise de uma narrativa, dentre outras funções, tem por finalidade elucidar as informações e significações que estão ali presentes. Ao narrar, o sujeito diz muito de si e já o faz na perspectiva de compreender a sua própria trajetória. As escolhas de termos, palavras, expressões e a própria estrutura sintática e semântica já demarcam a intencionalidade do narrador de deixar nas entrelinhas os sentidos que ele mesmo constrói, ao falar de si e de seus percursos formativos. Assim, a análise compreensivo-interpretativa

trouxe à baila os sentidos que se ocultaram na narrativa, mas que ali latejaram e se fizeram presentes, ainda que de forma inconsciente para o narrador. A compreensão de alguns sentidos é captada pelo pesquisador na leitura inicial que faz da narrativa, mas, de fato, como bem sinaliza Bertaux, (2010, p. 107), “[...] a experiência mostra que ela emerge ao longo de leituras sucessivas”.

Assim, para dar conta do feito, segui as etapas do processo de análise, que foram: i. produção da transcrição e registro das ocorrências: entonação, timbre, tessitura, gestos, mímicas etc.; ii. realização da leitura e releitura de cada uma das narrativas, observando as singularidades, regularidades e irregularidades em cada uma; iii. separação das informações que aparecem de forma isolada nas narrativas; iv. triangulação dos dados, observando o que apareceu na observação, no ateliê reflexivo e no memorial. Todas essas etapas me permitiram realizar a análise compreensivo-interpretativa das informações constituídas pelo desenvolvimento dos dispositivos, gerando, enfim, os resultados da pesquisa.

No próximo capítulo, apresento ao leitor um breve histórico do PIBID, abordando, principalmente, a sua configuração histórica, as caracterizações a partir dos subprojetos aos quais os colaboradores dessa pesquisa estão vinculados e o estado da arte de dissertações e teses produzidas sobre o Programa e seu aspecto formativo. O objetivo dessa discussão visa demarcar a singularidade dessa pesquisa, no contexto de outras já realizadas.

II PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – HISTÓRICO, CARACTERIZAÇÕES E FORMAÇÃO

O PIBID foi o grande estimulador, ao me possibilitar experimentar essa profissão, na prática, com profissionais extremamente competentes e comprometidos com a educação. Estar no PIBID me fez perceber a importância do professor, no processo educativo, bem como toda a dinâmica de necessidades e ganhos, no âmbito escolar. Estar no PIBID me faz querer, na minha atuação, ir contra os discursos negativos que assolam a profissão do professor e me faz perceber que o processo de formação é constante, logo a reflexão da prática também deve ser constante. (Karine, colaboradora da pesquisa, 2016)

Tendo percorrido no capítulo anterior sobre como a abordagem (auto)biográfica possibilitou o desenvolvimento deste estudo, neste capítulo, apresento de forma resumida o histórico e algumas caracterizações do PIBID, produzindo uma discussão que evidencia como o Programa tem se apresentado enquanto um espaço para se pensar a formação inicial de professores. Nesse contexto, abordo, também, questões que se colocam como limitações do Programa, isso para não correr o risco de levar a acreditar que o PIBID só tem coisas positivas. É preciso considerar as críticas que são feitas ao PIBID, sinalizando, sobretudo, para as limitações de ações formativas, no âmbito da licenciatura, exatamente por ser este um Programa e não uma política de Estado, que garanta a participação de todos. Neste capítulo, apresento, ainda, um breve estado da arte, por meio do qual analiso o que se tem produzido no âmbito de dissertações e teses sobre o PIBID. No que tange às caracterizações do Programa, as faço inspirado, sobretudo, no contexto local, apresentando ao leitor como o PIBID tem sido desenvolvido no lócus da pesquisa, ou seja, no âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, DCHT - Campus XVI. Finalizo caracterizando, em linhas gerais, os subprojetos aos quais os participantes da pesquisa estão vinculados. A descrição dos subprojetos visa oferecer ao leitor informações de como o Programa é desenvolvido, segundo as especificidades de cada subprojeto. Isso tem a ver com os modos como os bolsistas vivem e participam das ações nas escolas, ações que são orientadas pelas dinâmicas e objetivos preconizados em cada subprojeto.

Pela reflexão de Karine, na epígrafe que abre o capítulo, o PIBID se constitui como um elemento de significação da profissão docente, revelando um processo de identificação da licencianda com a docência, desvelado pelo seu olhar de valorização do papel do professor. Estar no Programa, ter podido vivenciar a escola, as práticas e manter uma relação de aprendizagem com os professores em atuação, tudo isso fez com que a licencianda quisesse combater qualquer julgamento depreciativo da profissão e percebesse o valor social e educativo da docência.

Experimentar a profissão na prática sugere que a formação deve acontecer de modo que haja condições para que o professor em formação possa conhecer os contextos do exercício profissional, numa dimensão que o permita ver, analisar, observar e entender o cotidiano do docente que já está em pleno exercício. Esse é o modo de compreender como a docência é constituída no conjunto de situações que são vividas no cotidiano da escola. Ao inserir a licencianda neste contexto, o PIBID a faz desejar combater as ideias negativas sobre a docência, uma vez que pela formação é possível conviver e conhecer o real valor da profissão docente. Eis um legado do PIBID, na vida de Karine, que ela traz consigo e externa

em seu memorial, como forma de tomar consciência para si da contribuição formativa que o PIBID tem em sua trajetória acadêmica.

2.1 Histórico e objetivo do PIBID

O PIBID foi lançado, em sua primeira versão, em dezembro de 2007, por meio de um edital que tinha como principal objetivo atender as demandas de formação de licenciandos, nas áreas de Ciências Exatas e Naturais. A justificativa para o desenvolvimento do Programa, nessas duas áreas, deu-se por conta, segundo o Censo escolar INEP/MEC do mesmo ano, de uma baixa procura pelos cursos de licenciatura, principalmente nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia. A perspectiva inicial do Ministério de Educação com o Programa era atrair os jovens para que cursassem licenciatura e tivessem nela um adequado processo formativo. A partir de 2009, o Ministério fez progredir o Programa, publicando editais em todas as áreas do conhecimento.

No cenário de políticas públicas de fomento à educação, o PIBID constitui parte das ações do governo federal, que tiveram início em 2007, tendo em vista o desenvolvimento da Educação. Assim, o Programa integra o conjunto de reformas iniciadas naquele ano, com a promulgação de Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002). Nesta direção, o PIBID surge de um conjunto de objetivos que primavam por combater os problemas centrais relacionados à formação e à valorização dos professores da Educação Básica, em todo o território nacional.

Em julho de 2013, houve a publicação da Portaria 96, com o propósito de atualizar e aperfeiçoar as normas do Programa, além de favorecer a valorização do magistério pela elevação da qualidade da formação inicial dos professores. Destaco o fato de que, segundo a referida portaria, essa formação deveria ocorrer, inicialmente, por uma boa articulação entre teoria e prática, entre a educação superior e a básica, isto é, entre a universidade e a escola básica. Como princípio norteador do Programa está o processo de formação, que passa a ser concebido pela inserção do licenciando na realidade escolar, em sua dinâmica organizativa, em um tempo e espaço que a universidade pouco alcançava. A valorização do magistério, nesta condição, passa pela perspectiva de se qualificar o docente para que o exercício do magistério atenda às reais necessidades da escola, com vistas à elevação dos índices de qualidade do ensino por ela ofertado.

A dicotomia existente na relação universidade e escola básica tem seus fundamentos, no PIBID, pela intersecção de teoria e prática, a partir da ideia de que a formação de professores e o desenvolvimento da docência precisam considerar os contextos “práticos”, reais, da escola. Assim, na educação, o conhecimento teórico passa a ter valor, quando a possibilidade de sua aplicação se centra na condição prática que o sujeito tem de aplicá-lo e torná-lo significativo, sobretudo para o estudante. No Programa, a relação entre universidade e escola básica parece centrar-se numa perspectiva que considera o papel interseccional entre teoria e da prática educativa desenvolvida, também na universidade, mas vivenciada no contexto real da escola. O PIBID, mesmo sendo apenas um Programa, figura como uma possibilidade de articulação entre teoria e prática, aqui vistas como complementares e não como elementos segregados, uma vez que a vivência no espaço escolar passa a figurar como uma realidade de observação e de desenvolvimento de experiências que emergem das atividades práticas que o licenciando poderá empregar na escola.

Desse modo, a realidade escolar, entendida na metáfora do “chão da escola”, torna-se um espaço por meio do qual os licenciandos, no PIBID, passam a vivenciar e compreender a docência no contexto prático onde ela ocorre. A consequência disso é que os participantes do Programa, colaboradores deste estudo, em específico, possibilitam reflexões na universidade, trazendo, em alguns contextos, o debate que permeia a relação teórico-prática, para o interior da academia, e fazendo aflorar, ainda que de modo pontual e contextual, em alguns poucos componentes curriculares, as discussões da formação de professores sob a perspectiva da vivência na/da profissão. O problema é que o PIBID não é uma política de formação direcionada a todos. Limita-se ao *status* de um Programa que, em tal condição, não atende a totalidade de estudantes da licenciatura, além de voltar-se, também, para outros objetivos, como o de oferecer bolsas para a permanência do estudante no curso de graduação. Isso tem gerado críticas ao PIBID, por entendê-lo no lugar de um simples Programa que passa, em alguns contextos, a ser considerado atrativo, não pela aprendizagem que promove, mas pela condição de ofertar uma bolsa aos seus participantes.

Mesmo sendo *apenas um programa*, o PIBID é concebido pela política governamental na condição de integrar ações de melhoria da educação nacional, constituindo-se, assim, em um importante passo para pensar a formação inicial para a docência no âmbito das universidades brasileiras. Talvez o Programa tenha sido pensado e desenhado pelo fato de haver um notório distanciamento entre a universidade e a escola, no que tange à compreensão acadêmica dos reais problemas e dilemas enfrentados pela educação básica. Os objetivos do Programa visam, entre outras coisas, potencializar a formação inicial de professores da

Educação Básica, considerando que esta formação precisa acontecer também na escola e em seu cotidiano. Nesta direção, o Programa ganha força, na medida em que se propõe a realizar uma aproximação da universidade com a escola básica, não pela condição de que a universidade se proponha a ensinar a escola a realizar o seu trabalho, mas como uma forma de estabelecer uma parceria que dê a ambas condições para a produção de um diálogo profícuo sobre como desenvolver uma formação para o exercício da docência que agregue qualidade e compromisso social.

Assim, o Programa busca cumprir dois dos seus principais objetivos, diria até que os mais importantes, que são “promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica; e também contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes” (BRASIL 2013, p. 2). Deste modo, o anúncio pelo Ministério da Educação desses objetivos, por meio de uma portaria, atesta a condição de que a política de formação de professores, na licenciatura, ainda não cumpre essa articulação entre a universidade e a escola básica. O surgimento do PIBID e sua legitimação na LDB não deixam de ser uma tentativa de promover tal articulação, ou ainda, de aperfeiçoá-la, reconhecendo a escola, e consequentemente o seu cotidiano, como um lugar relevante para possibilitar a formação de professores no país.

O PIBID possui elementos necessários, visto que envolve o licenciando em formação, o professor da escola básica e o professor universitário, com vistas a prover condições reais, que garantam o desenvolvimento de uma formação inicial, fundamentada na temporalidade e no cotidiano da escola, de modo articulado aos propósitos das diretrizes da educação nacional. Pela condição de inserir o licenciando na realidade escolar, compreendida em sua temporalidade de ações produzidas por todo o ano letivo, e não em períodos específicos, o Programa visa introduzir um novo espírito na formação docente, favorecendo ao licenciando a compreensão da escola, em suas condições reais e temporais de funcionamento.

Se isso é concebido como mérito do PIBID, então ele precisa se constituir enquanto uma política de formação para todos, e não apenas um Programa para poucos. Em pesquisa apresentada na 38ª Reunião Nacional da Anped, realizada em São Luís do Maranhão, durante os dias 01 a 05 de outubro de 2017, a pesquisadora Marli André apresentou resultados, ainda que parciais, de uma pesquisa que desenvolve em parceria com 11 universidades. Segundo o seu estudo, o PIBID vem obtendo reconhecimento, notadamente pelos impactos que produz nas escolas e IES. Durante a reunião da ANPED, a pesquisadora mostrou que 64% dos

egressos do PIBID estão atuando na área de educação.⁷ Além desse dado, a pesquisadora revelou que o Programa tem sido concebido pelos participantes como exitoso, no que diz respeito ao processo de formação inicial. Sua pesquisa considerou vários sujeitos, dentre os quais professores egressos do Programa, que, em sua maioria, ratificam a ideia do PIBID ter se constituído enquanto um espaço de formação que lhes facultou um melhor aprendizado para o exercício da docência. Nessa direção, Marli André (2017) aponta que o Programa tem sido avaliado positivamente pelos professores que já estão em exercício profissional. A sua crítica dirige-se ao fato de que o PIBID precisa se constituir como uma política de formação que integre a proposta curricular. Assim, precisa perder o *status* de Programa para se fixar como uma política de formação que atenda, se não a todos os estudantes de licenciatura, ao menos àqueles que desejam participar dele.

Em 2013, outros pesquisadores que têm se dedicado a realizar pesquisas com foco no PIBID como, por exemplo Gatti (2004), que, em estudo avaliativo, consideram que, nas escolas parceiras do Programa, se observam mudanças qualitativas nas aulas, na motivação dos alunos e nos resultados de aprendizagem. Nos cursos de licenciatura, observam-se a permanência e a melhoria do rendimento dos licenciandos, sua identificação com a profissão, a influência do Programa na reformulação curricular, a integração de política institucional de formação de professores e a aproximação da Educação Superior da Educação Básica.

Considerando esses resultados, as lutas travadas em defesa do PIBID foram recorrentes, no último ano. Está claro, a meu ver, sobretudo pelas manifestações que vimos com o movimento “fica PIBID”⁸, que o contexto é de disputa de concepções, em que pese o progressivo investimento na valorização dos profissionais do ensino evidenciado nos últimos

⁷ Resultados preliminares da pesquisa realizada por Marli André sobre o PIBID, no ano de 2016. Trata-se de um trabalho encomendado do GT 08 – Formação de Professores – da Anped. O texto apresentado intitula-se *Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência*. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_tommarlyandre.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

⁸ Desde junho deste ano, diante de algumas desagradáveis informações oficiais que ameaçam o encolhimento do Programa, bolsistas do PIBID vêm organizando reuniões, manifestações e articulando as redes sociais – com as hashtags #ficapibid, #avantepibid, #mobilizapibid e #somostodospibid. O movimento é contra os cortes e critica a falta de abertura ao diálogo por parte da Capes. Instrumento de contato entre bolsistas de todo país, a [página](#) de mobilização no Facebook congrega 17,4 mil pessoas. Em audiência pública realizada no dia 15 de outubro, na Comissão de Educação e Esporte (CEE) do Senado, o Fórum de Coordenadores do Pibid (ForPibid) apresentou uma petição com 70 mil assinaturas de educadores em defesa do programa, exigindo informações do MEC e da Capes sobre o futuro do projeto. Para Sueli Guadalupe, coordenadora regional do ForPibid e coordenadora institucional do programa na Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), embora importante, a audiência não logrou êxito em esclarecer, afinal, de quanto será o corte no programa. “O ministro diz que não haverá redução, mas eles já existem”, afirma. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/36265/ficapibid/>. Acesso em 17 de dezembro de 2017.

anos. Nos vários momentos do embate, para evitar cortes de bolsa e dos recursos de custeio do PIBID, estavam em jogo o processo de gestão democrática e transparente, o financiamento e incentivos à formação de professores, ao mesmo tempo singular e plural, evidenciada pelo Programa, em toda parte, no país. Neste contexto e atento às tentativas de desmonte do Programa, o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID – FORPIBID – assumiu uma relevante posição na coordenação dessas ações políticas, dando suporte à mobilização ampla, crítica e criativa, com participação e senso de pertencimento e empoderamento dos atores que compõem o Programa, sobretudo dos licenciandos, bolsistas de iniciação.

Nesse cenário, o PIBID ganhou destaque com o uso estratégico das redes sociais e a conquista do apoio das escolas, sociedade, entidades científicas e acadêmicas e parlamentares. É no bojo das mudanças educacionais da contemporaneidade que os educadores e, neste contexto, também os licenciandos são convocados a exercer um papel fundamental, com o objetivo de manter o PIBID e eleve-lo a constituir-se em uma política permanente de formação, que possa atender a todos os estudantes que desejem participar do mesmo. Pela pesquisa, e no contexto específico em que ela foi desenvolvida, ficou evidente que na realidade local o Programa provoca a universidade a pensar em novos modelos de formação de professores, em que pese, sobretudo, a condição de ampliação do tempo de inserção no contexto da profissão, como um modo de reorientar as reflexões sobre a prática docente nos cursos de licenciatura.

Temos visto, no cenário educacional brasileiro, enfrentamentos de diversas ordens, tanto nas limitações à atividade docente impostas de modo arbitrário pelo Movimento Escola sem Partido, quanto na manutenção das bolsas e do custeio do Programa e sua consequente ampliação. No entanto, os professores e licenciandos não estão alheios a esse processo. De algum modo, a sociedade acadêmica tem buscado constituir a organização do processo de avaliação nacional a respeito das políticas educacionais, ainda que com pouca participação. No que tange ao reconhecimento do potencial formativo do PIBID na licenciatura, há a mobilização de ações que visam consolidar o Programa, no cenário nacional, como uma política permanente e para todos.

Nesta perspectiva, a consolidação do PIBID como política de Estado está atrelada à aprovação do Projeto de Lei 5.180,⁹ em tramitação no Congresso Nacional. Uma

⁹ Trata-se do projeto de Lei 5.180, que tramita na Câmara dos deputados, de autoria do deputado Chico Lopes do PCdoB, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Segundo a argumentação do deputado, no referido Projeto de Lei, a importância deste Programa

operacionalização mais efetiva implica maior cooperação entre as IES e as redes de ensino, exigindo ampliar, também, a integração de ações nas IES e mais articulação entre as atividades do Programa e o projeto pedagógico das escolas. Conforme sinalizado pelas pesquisadoras Marli André (2017) e Bernadete Gatti (2014), o PIBID acolheu e potencializou um movimento pela qualidade da educação. Reconhecido como política estratégica de formação docente, com impactos reveladores de mudanças estruturais, o PIBID tem sido atacado no contexto de sua maior fragilidade que é ser apenas um Programa. Isso se evidencia, no cenário nacional, pela franca disputa de um projeto político de poder, mas que não tem se constituído como um elemento de silenciamento do Programa, que continua sendo uma realidade, ainda que para poucos.

2.2 Estado da arte da produção de dissertações e teses sobre o PIBID

Uma atividade relevante que marca a singularidade deste trabalho consistiu na elaboração do estado da arte do que se tem produzido, no âmbito de dissertações e teses, sobre o PIBID. Um estudo inicial, produzido ainda em 2015, quando do primeiro exame de qualificação, mostrou que ainda existiam poucas dissertações e teses em que o PIBID aparecia como objeto de pesquisa. Esclareço que utilizei o banco de dados da Fundação CAPES, um banco que está atualizado e funcionando normalmente.¹⁰ Neste contexto, usei o descritor PIBID, delimitando a temporalidade e o tipo de trabalho, se dissertação ou tese.

O período inicialmente mapeado compreendeu os anos de 2010 a 2014. Fiz um levantamento, também em 2009, mas não encontrei nenhum registro de dissertações ou teses sobre o PIBID defendidas neste ano, no banco de dados. Como o lançamento do Programa ocorreu em 2007, acredito que não houve tempo para a produção bibliográfica de nenhum trabalho que versasse, até então, sobre o PIBID e seus impactos nos processos de formação

para a formação de professores é reconhecida por importantes entidades, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e a Associação Brasileira de Ciências; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. O Programa também é apoiado por renomados pesquisadores nacionais, como a Prof.^a Bernadete Gatti, e internacionais, a exemplo do Prof. António Nóvoa.

¹⁰ Esclareço que um primeiro levantamento do estado da arte foi produzido utilizando-se o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – bdtmobile.ibict.br, razão que se justifica por conta do site da CAPES ter estado fora do ar no período a que procedi à busca das informações relativas aos trabalhos.

em nível de licenciatura. Assim, o estado da arte¹¹ que apresento foi feito com o descritor PIBID, compreendendo as produções de 2009 a 2017, e fechando em 31/10/2017.

Neste contexto, mapeei as dissertações e teses sobre o PIBID, observando as abordagens metodológicas utilizadas nos estudos e quais os sujeitos colaboradores da pesquisa realizada. Conforme os dados do levantamento inicial de dissertações e teses, mapeados no mesmo banco de dados, e considerando a produção no período de 2010 a 2014, o quantitativo total foi de apenas 27 trabalhos, conforme dados da tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PIBID (2010-2014)

TOTAL DE TRABALHOS	27
DISSERTAÇÕES	22
TESES	05

Realizando um segundo levantamento de estudos sobre o tema, que considerou a produção de 2010 a 2017, o número de trabalhos cresceu significativamente, o que mostra o interesse de muitos pesquisadores pelo estudo do Programa, além de ser um indicativo de que o PIBID passa a ser tema de muitas pesquisas, no cenário nacional, sendo inclusive objeto de grandes pesquisas, como as realizadas pelas renomadas pesquisadoras Bernadete Gatti (2014) e Marli André (2017). Nestes dois casos, são pesquisas que visam responder ao impacto do PIBID na formação/profissionalização dos sujeitos participantes, pois que este se apresenta como um Programa que atravessa as licenciaturas e que precisa ser compreendido do ponto de vista de uma política nacional de formação de professores que contemple a todos e não a uma pequena parcela de estudantes das licenciaturas.

Assim, além dessas pesquisas, encontrei um acentuado quantitativo de dissertações, bem como de teses, que, de algum modo, tomam o PIBID como categoria de estudo. Observei a presença do termo nas palavras-chave e/ou resumos, sobretudo analisando se os trabalhos foram desenvolvidos com sujeitos participantes do Programa. Assim, usei alguns filtros, tais como trabalhos que tenham a palavra no título, no resumo e/ou em alguma das palavras-

¹¹ Adoto o conceito de estado da arte, mas ressalto que o que fiz foi um estado do conhecimento, visto que utilizei apenas um banco de dados. Não foi pretensão mapear as produções sobre o PIBID, em diferentes bancos, sobretudo em se considerando produções de artigos em revistas. A intenção, aqui, foi mapear num determinado banco, neste caso o IBCT, as dissertações e teses que tomam o PIBID como objeto de estudo. Assim, meu interesse, de demarcar a singularidade do estudo que faço nesta tese esteve em verificar o quantitativo de trabalhos que foram feitos, quando o descritor é o PIBID, bem como com quais sujeitos e metodologias.

chave. Além disso, observei os trabalhos das áreas da Educação e de Letras. Com essas características, mapeei trabalhos defendidos até julho de 2017. A tabela 2, a seguir, mostra o quantitativo, considerando o que se produziu de 2010 até 2017.

Tabela 2 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PIBID (2010-2017)

TOTAL DE TRABALHOS	130
DISSERTAÇÕES	97
TESES	33

Ao comparar o número de trabalhos do primeiro e do segundo levantamento, percebi que, tanto em dissertações como em teses, o número de trabalhos se elevou significativamente, o que já me permite concluir que pesquisadores têm revelado interesse em estudar o PIBID e analisar como esse Programa tem atravessado a formação de professores, em diferentes áreas do conhecimento. Isso evidencia e ratifica o interesse que o PIBID tem despertado em estudantes de mestrado e doutorado, sobretudo nas áreas da Educação e Letras. Interessou-me ver, também, como esse número evidencia, ainda, o crescimento desse interesse em estudantes de pós-graduação de programas de Educação e Letras. Esse filtro se justificou pela necessidade de analisar os trabalhos que abordam o PIBID na formação dos professores da área de Letras. No período, há 23 dissertações que tratam do PIBID, e que têm diferentes sujeitos de pesquisa, incluindo, em um mesmo trabalho, os licenciandos em Pedagogia e/ou supervisores, professores das séries iniciais e/ou coordenadores de área. Em sete trabalhos, os sujeitos são apenas licenciandos do curso de Pedagogia e o objeto gira em torno da formação de professores e da relação entre teoria e prática na escola. No caso de teses, encontrei apenas seis teses que abordam, especificamente, como o PIBID se constitui enquanto um espaço de formação inicial de estudantes de Pedagogia.

Dentre as 97 dissertações, encontrei apenas três que tratam especificamente da formação dos estudantes e/ou professores de Letras, na área de Língua Portuguesa, mas que evidenciam os resultados do PIBID em uma acepção geral da docência e não especificamente da docência em língua portuguesa. Nas 97 dissertações, há alguns estudos nas áreas de matemática, química, biologia, geografia e história. Ainda é possível encontrar trabalhos nas áreas de língua espanhola e língua inglesa. Na área de Letras com línguas estrangeiras, os trabalhos mapeados analisam como o PIBID se constitui enquanto um espaço de reflexão

sobre a aprendizagem e o ensino de línguas na escola. No entanto, as conclusões voltam-se para ratificar o papel do Programa como um espaço de vivência e conhecimento da escola, na relação entre teoria e prática.

Como não será possível fazer uma síntese de todos os trabalhos, destaco aqui sete, cinco dissertações e duas teses, por terem, de alguma maneira, relação com o que produzo nesta tese. Desses sete, três são dissertações da área de língua portuguesa, que julguei ser interessante abordar, uma vez que eu também constituí os meus sujeitos na área de Letras. Há, ainda no destaque dos sete trabalhos, duas dissertações que foram produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, ao qual estou vinculado, especificamente no grupo de pesquisa DIVERSO. Das duas teses analisadas, há uma, defendida no ano de 2016, desenvolvida no âmbito do PPGEduc, cuja autora é professora da UNEB. Além disso, há mais uma tese, também defendida em 2016, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Trata-se de um trabalho que se centra no PIBID e que também é de uma docente da UNEB.

Dos três trabalhos que abordam especificamente o PIBID na área de Letras, o primeiro mapeado: **Língua para o PIBID – uma (im)posição política**, de Márcio Santim, É uma dissertação defendida em 2016 na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Trata-se de um estudo inserido na análise de discurso (AD) de linha francesa. A pesquisa procurou investigar representações de língua que ressoam no discurso oficial, retratando o discurso do Estado por meio de documentos oficiais, como portarias, leis, editais etc. Segundo o que se lê no resumo deste trabalho, que toma como *corpus* de análise a materialidade do Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como o projeto e subprojetos da área de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para a formação de docentes e a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Assim, informa que o *corpus* foi constituído de recortes discursivos do arquivo, de acordo com as regularidades acerca da língua, que permitiram responder ao problema da pesquisa: quais as representações de língua que emergem do discurso oficial materializado em documentos do PIBID? Deste modo, traçou-se um percurso histórico-conceitual sobre a questão, ao passo que se teceu o gesto de interpretação, articulando o dispositivo teórico-analítico. Como resultado, sugere que o funcionamento discursivo do *corpus* desse estudo permite depreender como o discurso oficial pretende a constituição linguística desses bolsistas em formação, futuros sujeitos professores, formadores de outros sujeitos, bem como entende e faz funcionar a concepção de língua.

O segundo trabalho, de autoria de Raquel Denise Zimmer, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, é uma dissertação intitulada **As contribuições do PIBID de Língua Portuguesa para a formação contínua: entrelaçando competências e saberes docentes**, foi defendido em 2016 e buscou investigar as possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para o processo de formação contínua de quatro professoras supervisoras do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID-Unioeste, desenvolvido de 2011 a 2014. Neste caso, a pesquisa teve como sujeitos os professores supervisores e não os bolsistas. Mesmo assim, julguei importante mapear essa dissertação, pois trata do PIBID na formação do professor de língua portuguesa. O objetivo da pesquisa foi o de analisar as contribuições do PIBID para a formação contínua e para a prática docente dos professores supervisores do subprojeto de Língua Portuguesa. Trata-se, portanto, de uma pesquisa pautada na Linguística Aplicada, do tipo qualitativa interpretativista. A pesquisa revelou dados interessantes a respeito das contribuições do PIBID para a formação contínua das professoras supervisoras do subprojeto de Língua Portuguesa, no que concerne à reflexão e à mudança da prática docente, por meio da aproximação com a universidade, ampliando e aprofundando os saberes e as competências do ato de ensinar.

O terceiro trabalho volta-se, especificamente, para analisar o PIBID no contexto da formação de licenciandos do curso de Letras, intitulado **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID**, é de autoria de Fernanda Maria Müller Gehring, e foi defendido em 2016 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A dissertação buscou refletir sobre os possíveis impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de onze bolsistas egressos do subprojeto Letras/Língua Portuguesa 2011-2014, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon. Trata-se de uma pesquisa pautada na área da Linguística Aplicada, do tipo qualitativa e de cunho interpretativista. No entanto, os resultados não apontam, necessariamente, para a contribuição do Programa na formação específica do professor de Língua Portuguesa. O que a autora considera como resultado mostra que o Programa impacta a formação docente dos licenciandos, principalmente no que concerne à interação entre o professor em formação e o aluno da Educação Básica, a aproximação entre universidade e escola e, conseqüentemente, o elo entre teoria e prática.

Das duas dissertações do PPGEduC, destaco inicialmente o estudo de Francisco Cleiton Alves, intitulado **Iniciação à docência: narrativas e experiência do Estágio Supervisionado e do PIBID**, produzido no âmbito do PPGEduC. Defendido em 2014, caracteriza-se como a primeira produção de trabalho orientado no grupo de pesquisa

DIVERSO, que aborda o PIBID. Trata-se de uma pesquisa (auto)biográfica que visou 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 proposta da investigação-formação delineou-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. Como resultados, o estudo aponta que as cenas do cotidiano escolar, configuradas nas trajetórias escolares e travessias de si mesmo, e nas vivências em projetos sociais, se constituem como espaços-tempos das experiências formativas para a docência. A partir do conceito de entrelugar de formação, o estudo mostrou ainda que existe uma configuração do estágio supervisionado e do PIBID, como territórios iniciáticos das aprendizagens experienciais.

A outra dissertação é a mais recente produção do mesmo grupo de pesquisa, e também toma o PIBID como objeto de investigação. Intitulada **Docência na Educação Básica: Formação Continuada do Professor Supervisor no Espaço do PIBID**, de autoria de Hilderlândia Penha Machado, produzida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, volta-se para compreender como a formação das professoras supervisoras acontece no espaço do PIBID e de que modo tais experiências contribuem para a formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada. Ancorada na pesquisa (auto)biográfica, a pesquisa tomou, como dispositivos, a entrevista narrativa e as oficinas reflexivas, inspiradas nos ateliês biográficos de Delory Momberger (2008). O estudo apresentou outras possibilidades de pensarmos a formação continuada docente no PIBID, como acontece e o que a envolve, destacando as seguintes dimensões formativas: formação pela pesquisa/ação colaborativa, relação teoria/prática e a coformação. A partir dos resultados, foi produzida uma proposta de plano de formação continuada para os professores da educação básica do município de Irecê.

Entre as duas teses que destaco, no conjunto dos sete trabalhos selecionados, se inscreve o estudo de Maria do Socorro Costa Almeida, intitulado **Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID: narrativas e práticas**. Trata-se da primeira tese defendida, no âmbito do PPGEduc-UNEB, que toma o PIBID como objeto de pesquisa. Assim, investigou as narrativas de professoras sobre a construção e o desenvolvimento de seus percursos profissionais, a partir de suas interpretações acerca das implicações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nas interfaces entre práticas de iniciação, formação docente e aprendizagem profissional. A tese

teve como metodologia a perspectiva teórico-metodológica ancorada nos princípios da pesquisa (auto)biográfica, utilizou-se da entrevista narrativa como dispositivo de coleta de relatos, e contou, como colaboradoras da pesquisa, com sete egressas do primeiro ciclo do Subprojeto do PIBID, vinculado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os resultados do estudo apontaram para a existência de um modo de conhecer e de um tipo de conhecimento, próprios da aprendizagem da docência, inerentes aos sentidos produzidos por meio da (auto)biografização e das teorizações realizadas pelas colaboradoras da pesquisa, no que se refere às relações entre memórias, experiências e formação docente, bem como às implicações do PIBID na aprendizagem da docência, revelando sentidos, críticas e desafios sobre a referida política de formação e iniciação profissional.

O último trabalho, do conjunto dos sete, é o de Eliene Maria da Silva Barbosa, também, professora da UNEB. Intitulado **A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID/CAPES na Universidade do Estado da Bahia – UNEB**, essa tese objetivou compreender como a iniciação à docência relaciona-se ao processo da aprendizagem da docência, a partir da experiência do Programa na instituição. A pesquisa foi de base qualitativa e natureza fenomenológica e contou com a colaboração de dez bolsistas de iniciação à docência do PIBID da Universidade do Estado da Bahia. As fontes de análise foram selecionadas com base no objetivo do estudo e consideraram a aprendizagem, a formação e a licenciatura como elementos estruturantes para a realização da pesquisa. Os dispositivos de pesquisa foram: análises de documentos, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Como resultados, o estudo mostrou que a iniciação à docência é entendida como um entrelugar de aprendizagem, analisado a partir de quatro eixos: a identificação progressiva do licenciando com a profissão docente; a coexistência entre PIBID e Estágio: um entrelugar da formação; ser e não ser professor: entre a discência e a docência e a iniciação (com)partilhada.

Assim, no conjunto desses trabalhos, destaco a singularidade de minha tese, pois objetivo trazer para a discussão como o PIBID se constitui enquanto um espaço e um tempo formativos, em que as experiências são produzidas numa tríade, composta pela temporalidade, pelo cotidiano escolar e pela iniciação à docência. Neste sentido, esta tese aponta para a compreensão de que as temporalidades são elementos basilares para se compreender o processo de constituição identitária do ser professor, que passa a ser vivenciado, ainda, na formação inicial, na licenciatura. No conjunto do estado da arte investigado até o presente momento, esta será a terceira tese produzida no Estado da Bahia, que busca compreender

como o PIBID tem atravessado a formação de professores e se constituído em um Programa que precisa ser entendido para provocar, ainda mais, o debate em torno da constituição de políticas públicas para a formação de professores, que sejam permanentes e efetivas, e que permitam ao licenciando viver a docência e conhecê-la, ainda em formação inicial, em sua dinâmica organizacional.

2.3 O PIBID como lócus de formação na licenciatura

A formação, nesta direção, não concebe a escola básica em um caráter de univocidade, como se todas as escolas fossem iguais e enfrentassem os mesmos problemas. As teorias e práticas assimiladas na universidade vão sendo testadas, avaliadas e discutidas, tendo em vista cada contexto específico da escola em que o licenciando atua.

Nesta dinâmica, o professor em processo de formação, tem a oportunidade de promover e desenvolver experiências metodológicas, tecnológicas e práticas, no seio da escola, tendo a condição de refletir sobre cada procedimento, numa perspectiva de construção e reconstrução de sua habilidade docente. Esse movimento faz aflorar um saber que se produz nas relações do professor da universidade, coordenador do projeto, com o professor da escola básica, que supervisiona e acompanha as ações dos licenciandos na escola, bem como com os discentes da escola básica, onde as práticas pedagógicas são desenvolvidas. Esse movimento tem, ainda, uma relação direta com a produção de experiências, que emergem no entremeio dos processos formativos, se considerado que no PIBID há o desenvolvimento de uma formação que congrega três elementos: as temporalidades, o cotidiano escolar e a própria iniciação à docência, que, no caso da pesquisa em tela, reflete sobre as práticas educativas de ensino da língua materna. Isso tem uma relação com os processos de produção identitária dos licenciandos, uma vez que as experiências pelas quais estes passam na escola marcam a sua forma de pensar e de agir, fazendo-os refletir sobre as ações que, na futura condição professores, adotarão.

Há também de se destacar, como elemento caracterizador do Programa, o papel que a escola básica assume no processo de formação inicial dos professores. Assim, o PIBID propõe-se a apoiar as próprias escolas, por meio da mobilização e participação de seus professores, enquanto supervisores, para que assumam a função de coformadores dos licenciandos, contribuindo para uma melhor articulação entre teoria e prática, com vistas a elevar a qualidade das ações acadêmicas, nos cursos de licenciatura, conforme consta no Decreto 7.219 de 24/06/2010, art. 3º, incisos IV e VI (BRASIL, 2010).

O conceito de formação tem sido utilizado por diversas áreas do conhecimento, mas em educação existe a prática de tomar o significado de formação, em diferentes perspectivas e níveis. Segundo Pacheco (1995), o desenvolvimento formativo de um professor não se limita temporalmente e nem se concretiza em termos de uma aquisição final de conhecimento. Desenvolve-se em uma continuidade temporal, fundamentada em quatro componentes, que constituem a trajetória de formação.

O primeiro componente centra-se na sua formação pessoal, caracterizada por um autodesenvolvimento, por meio do qual o estilo e as atitudes são produzidos na trajetória que se consolida pelas escolhas feitas na dimensão deste componente. Trata-se da dimensão do eu e da subjetividade, que faz aflorar as intenções e os objetivos que uma pessoa traça para si, quando se insere num processo de formação. Este componente é importante elemento de estruturação da trajetória de formação, pois o que uma pessoa fizer ou tiver feito se cristalizará pelas experiências que tiver vivenciado. Os demais componentes são determinados pelos aspectos técnicos da profissão docente, que permitem o desenvolvimento do saber pela formação científica, pedagógico-didática e de prática pedagógica, que, de acordo com Garcia (1999, p34), são os componentes formativos que dizem respeito ao “ensino profissionalizante para o ensino”, e representam as marcas da docência que poderão subsidiar as experiências do sujeito na profissão. Disso, entende-se que nos formamos para sermos professores, mas não desenvolvemos trajetórias para ensinar. Assim, ao nos inserirmos num processo formativo e ao ensinarmos, construímos a nossa trajetória formativa e de profissão.

É com base nessa concepção que trato o termo trajetória formativa no PIBID, entendendo-o como um conjunto de eventos formativos que possuem fundamentos na vida de uma pessoa, conjunto este que é estruturado a partir das experiências vividas por um sujeito. Neste sentido, a memória ganha um lugar de destaque, pois promove a condição de nos permitir, pela faculdade de linguagem, revisitar o arsenal de nossas experiências que favorecem a construção de uma trajetória. Assim, a trajetória é constantemente reorganizada e estruturada pelas nossas lembranças.¹² A esse respeito, Brandão (2008), nos diz que:

[...] a experiência nos mostra que a partir da memória nas histórias narradas, e muitas vezes escritas, e muitas vezes escritas podemos, usando a linguagem, refletir, compreender, reorganizar e ressignificar essas trajetórias e projetos de vida-trabalho, nossas e de outros, articulando as memórias individuais e coletivas, dando-lhes um sentido-significado. Essa história que

¹² O termo lembrança é tomado aqui como a capacidade humana para reter e guardar o tempo e as experiências pelas quais um sujeito pode passar, ao longo de sua vida.

é nossa e dos grupos aos quais pertencemos, diz-nos quem somos, auxilia e fortalece nossa identidade, ilumina nosso caminho na busca de sentidos para o nosso ser-estar no mundo. (BRANDÃO, 2008, p. 186)

Levando em consideração a concepção apresentada pelo autor, foi possível analisar articulações e relações entre categorias, como trajetória, formação, temporalidade, cotidiano escolar, experiências e identidade no PIBID, como possibilidades de elucidar o modo como o referido Programa se constitui num espaço e tempo de formação em que o sujeito constrói sentido para as experiências ali desenvolvidas, e disso ressignifica sua trajetória, por seu envolvimento em atividades de iniciação à docência. A reflexão que se instaura nesse percurso permitiu aos licenciandos a análise de como as experiências emergem num contexto real de desenvolvimento da profissão e como isso tem peso para que eles percebam, em si, uma identificação (ou não) com a docência.

Em sua narrativa, a bolsista Jerusa enfatiza sua compreensão a respeito do papel formativo do Programa, tendo em vista que ela faz uma análise que toma como elemento central o fato do PIBID inseri-la na escola, reunindo condições para que ela possa aprender como a docência se efetiva, a partir das relações e atividades práticas que se realizam na escola. Assim, ela nos diz:

O PIBID está me ajudando muito, porque o que eu não vivi na sala de aula, durante o curso de Letras, eu agora estou vivendo e experimentando. Aprendo a ser professora tanto quanto com a professora da escola, como também vendo os alunos. Então, para mim, está sendo muito gratificante e eu estou aprendendo com tudo isso. Porque essa lacuna que ficou em aberto eu acredito que esteja assim suprido um pouco no PIBID. (Jerusa, entrevista narrativa, 2016)

A licencianda reconhece uma lacuna em sua formação, que tem sido a pouca condição de conhecer a escola, sua dinâmica e, sobretudo, saber como a profissão é constituída na relação com o outro. A ideia de que o Programa está suprimindo isso advém de uma lógica compreensiva da estudante, que, para se tornar professora, precisa antes viver a sala de aula, e, conseqüentemente, conhecer como essas práticas organizativas são feitas na escola. Isso implica reconhecer que a trajetória no Programa é tomada na narrativa como um elemento de formação por meio do qual o licenciando produz reflexões sobre si mesmo e sobre a própria formação. Assim como Jerusa reconhece uma lacuna em sua trajetória formativa, e, por isso, vê no PIBID a condição de preenchimento dessa falta, muitos são os

estudantes que também percebem lacunas em seus processos formativos, mas que, no entanto, não têm com o que preencher.

O PIBID não é para todos, assim como tantos outros programas, historicamente criados, não estavam destinados a todos. No cenário de formação de professores já existiram muitas outras propostas, como o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP, desenvolvido no Estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, e tendo como foco professores da 1ª à 4ª séries das redes estadual e municipal; o Programa de Educação Continuada – PEC, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, abarcando todo o ensino fundamental, e o Programa Todos pela Alfabetização – TOPA, de âmbito nacional. No Estado da Bahia, temos o caso do Programa de formação de Gestores – PROGESTÃO, desenvolvido para formar gestores, e o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR, com foco em professores de língua portuguesa e matemática. Esses são apenas alguns programas que evidenciam a transitoriedade das propostas públicas que não se firmam como políticas, e que, historicamente, vêm adiando investimentos intensivos em políticas permanentes de formação de professores, sobretudo em políticas que gerem a qualidade da educação. Esses são apenas exemplos de programas que são para poucos e que, como o PIBID, não impactam a totalidade dos professores em formação.

O PIBID não é o primeiro e, talvez, não seja o último programa governamental criado na perspectiva de potencializar a formação de professores. Outros tantos, além dos já citados, foram criados, desenvolvidos e finalizados, mas as lacunas na formação continuam sendo realidade para muitos estudantes e até mesmo professores universitários. Nessa seara, eu também me apresento como um sujeito que sentiu necessidades de potencializar minha formação. Por escolha minha, fiz parte na graduação do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Esse foi, também, um programa para poucos e que não se constituiu em uma política de formação do pesquisador, assim como o PIBID ainda não é uma política pública de formação para todos os que buscam se licenciar na docência. Isso por si só já constitui um argumento suficiente para que se pense numa política governamental que atenda, se não a todos, ao menos àqueles que desejam participar de algum programa que se efetive enquanto uma política pública de formação, que garanta a possibilidade de viver experiências adjacentes na formação universitária. A potencialização da formação docente tem sido, historicamente, efetivada por Programas, como o PIBID, como se pode ver no caso de Jerusa.

Analisar e perceber como se dá o processo formativo no Programa, ainda que seja para evidenciar as lacunas do curso de licenciatura e entender que o PIBID é um modo de preenchimento, como foi dito por Jerusa, em uma narração em que a bolsista elege fatos e

informações sobre os quais reflete e os quais deseja narrar, implica no reconhecimento de que o Programa potencializa a formação, possibilitando vivências da profissão docente no cotidiano escolar. Assim, a narrativa move a licencianda a realizar reflexões sobre o seu processo formativo no PIBID, em uma tomada de consciência sobre o que tem significado a formação em licenciatura, tendo em vista a percepção de lacunas, bem como o que significa estar no Programa e poder vivenciar experiências sobre o ser professora. Neste contexto, e pela dinâmica metodológica desta pesquisa, apresentada no capítulo anterior, participar do estudo, produzindo narrativas sobre o seu percurso formativo no PIBID, e do ateliê reflexivo, com a consequente produção de memoriais, pelos quais os licenciandos puderam dialogar, argumentar, analisar, criticar e compreender as suas próprias experiências e as experiências dos outros, significou inserir-se num movimento colaborativo e também formativo, que a pesquisa propicia.

Da mesma forma, pareceu-me interessante, pelos fundamentos da abordagem (auto)biográfica, conhecer como as categorias memória, lembrança e narrativa são elementos que permitiram aos licenciandos (re)tomar, nesta pesquisa, o conhecimento de si e de sua trajetória formativa no Programa. Uma trajetória é, portanto, o constructo produzido pelas lembranças, a partir da memória, da linguagem e da narração. Ela é tecida com esses elementos e serve de análise para quem a faz ou para o outro que, com os mesmos elementos, é capaz de produzir e também de analisar a própria trajetória.

No PIBID, os licenciandos lançam mão desses dispositivos para produzir sentidos e analisar as suas trajetórias no Programa. É desse lugar que as discussões sobre a docência se configuraram nesta pesquisa, pois entendo, assim como Souza (2011b), que o conhecimento experiencial, produzido a partir da itinerância do licenciando na iniciação à docência, se centra na ótica do bolsista constituir-se enquanto um sujeito que elege as experiências, a partir do conhecimento de si, com vistas ao desenvolvimento da competência de analisar os espaços e tempos formativos em que se insere. Ao ser capaz de falar de si, com uma compreensão sobre os sentidos de estar iniciando a docência, ainda que em um programa de formação, os licenciandos colocam-se no centro do processo formativo, inserindo-se em uma condição que os faculta entender como as experiências obtidas corroboram para o processo de produção da identidade docente.

Entender a sala de aula, o funcionamento dos mecanismos que os professores desenvolvem para constituir o seu trabalho na escola, tudo isso é tomado como elemento de significação para a compreensão do papel do Programa, diante da trajetória formativa do bolsista Jonas. É no contexto da escola, nos meandros do desenvolvimento das atividades

educativas, que ele se vê num processo identitário, concluindo que o PIBID possibilitou o seu acesso e a identificação com a profissão. Assim ele nos relata, em seu memorial:

[...] o PIBID passou a se configurar como o principal incentivador da minha formação e do desenvolvimento das atividades educativas, que foram para mim o processo de produção da identidade docente. Primeiro porque as aprendizagens da docência se ampliaram, se tornaram mais possíveis, ou seja, houve uma resignificação da ideia que eu tinha sobre a profissão docente. Segundo, porque foi a partir daquele momento que eu comecei a entender a sala de aula e seu funcionamento. (Jonas, memorial de formação, 2016)

Nóvoa (2013, p. 203), ao tratar das proposições para a formação docente, enfatiza e defende a ideia de que “as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se completarem a necessidade de um professor actuante no espaço de sala de aula”. A referência aqui posta trata da dimensão que considera o professor licenciado em ação no magistério, e que supostamente tem condições de, estando na profissão, pensar sobre a mesma. A proposta de se discutir a trajetória de formação docente de licenciandos do curso de Letras no PIBID surgiu como uma possibilidade de compreender se o sujeito, em diferentes tempos de formação, o tempo do eu e o tempo cronológico, e estando inserido no espaço educacional da escola, com toda a sua dinâmica, não é capaz de desenvolver conhecimentos sobre a docência. Conhecimentos que possam ser utilizados, no futuro, enquanto saberes adquiridos que o ajudarão a se desenvolver profissionalmente, quando inserido nessa mesma realidade, só que na condição de professor no âmbito da atuação profissional.

Trata-se, portanto, de construir, no presente, o futuro da docência. Para os licenciandos, isso implica o reconhecimento de que o futuro, ou seja, a entrada na profissão na condição de docentes licenciados deve ser constituída através de possibilidades criadas/inscritas no presente, logo na formação. Como nos diz Oliveira (2010) o “futuro a ser construído, então, só pode sê-lo a partir do aproveitamento de possibilidades criadas/inscritas no presente e, [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 31). Nessa reflexão, é possível observar que as experiências do presente, inscritas e produzidas no contexto do cotidiano do PIBID, constroem possibilidades de elaboração de um futuro que seja significado a partir das experiências constituídas no presente.

Para Guimarães (2006), as práticas ligadas ao exercício da docência que são desenvolvidas na escola servem como elementos estruturantes para a orientação futura do exercício profissional. É na escola e em sua dinâmica que o professor desenvolve saberes para agir de modo competente em situações pedagógicas. Isso só é possível, uma vez que é na

escola que se estabelecem as relações entre pessoas, práticas e tempos de aprendizagem. Nesta ótica, o PIBID, além de inserir os sujeitos dessa pesquisa no ambiente escolar, oportuniza espaços para que os mesmos, em um processo relacional com os professores supervisores, possam analisar as suas práticas no Programa, com vistas a repensar e realizar novas práticas, num constante desenvolvimento de experiências. Esse movimento sugere que a identidade docente vai ganhando contornos, ainda na formação inicial. No entanto, o Programa não atende a todos os estudantes, pois, como já dito, é apenas um Programa. No entanto, o PIBID revela características que o credenciam a se consolidar como política educacional, de modo a transversalizar a formação de professores na licenciatura.

Assim, “a prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas” (GUIMARÃES, 2006, p. 30). O autor acredita que as práticas que são desenvolvidas na escola pelos professores determinam a sua profissionalidade, conceito que está mais ligado ao bom desempenho das funções profissionais do que a um conjunto de saberes, ações e atitudes, que se relacionam com a produção da identidade docente. No entanto, as práticas profissionais dos professores supervisores constituem, no PIBID, um arsenal que favorece aos licenciandos a condição de aprender com a prática do outro e poder produzir novas práticas. Essa dinâmica talvez não faça desenvolver a profissionalidade dos sujeitos desta pesquisa, mas tem grande potencial para isso, pela condição de subsidiar os novos saberes que os licenciandos desenvolvem e que vão se agregando ao seu arsenal de conhecimentos, num movimento espontâneo de produção da identidade docente.

Desta feita, e assumindo a compreensão de que as experiências produzidas no presente significam possibilidades de construção e significação do conhecimento docente no futuro, bem como o fato de que as identidades se constituem pelos processos de interação e formação, em que o individual e o coletivo se entrecruzam o tempo todo, produzindo sentido de si e para si, é que compreendo que o PIBID é concebido pelos licenciandos como lócus temporal e espacial, em que a identidade docente vai se constituindo, ancorada numa tríade formativa, composta pela temporalidade, pelo cotidiano escolar e pela iniciação à docência.

Nessa lógica, a tríade formativa emerge como um elemento de significação das itinerâncias de formação. As experiências são os elementos que facultam a compreensão de sua identidade e da identidade do outro, que cada licenciando vai tecendo, ao narrar, por meio das entrevistas narrativas e dos memoriais, o seu percurso formativo no Programa, evidenciando como o PIBID transversaliza a formação inicial de professores.

Assim, focalizo nesta tese, as dimensões da tríade, considerando o que refletem os licenciandos, ao escreverem o memorial de formação a partir do ateliê reflexivo, bem como das entrevistas narrativas. Ressalte-se que foi com base na reflexão sobre suas histórias de escolarização, escolha da profissão e sentidos das experiências no Programa, que os sujeitos trazem à baila os sentidos que constroem sobre a formação inicial para a docência, logo a constituição da identidade docente, que é percebida e compreendida como um elemento constitutivo, ainda no processo de formação inicial. Os memoriais, dispositivos gerados nos ateliês reflexivos ratificam, portanto, muitas das perspectivas analíticas que os sujeitos revelaram em suas entrevistas narrativas. Nos memoriais, estas perspectivas são retomadas e compreendidas em uma nova temporalidade, marcada pela reflexão que cada um faz sobre si, ao perceber, no ateliê reflexivo, que muitas de suas concepções estão presentes nas narrativas que seus colegas também fazem de si.

2.4 O PIBID na Universidade do Estado da Bahia - UNEB

A Universidade do Estado da Bahia iniciou sua participação no PIBID, em 2009, quando a CAPES expandiu o Programa para as demais universidades. Em 2007, a participação no Programa deu-se apenas em universidades federais, e ainda assim em áreas específicas, das chamadas ciências duras: química, física e matemática. Em se tratando de uma universidade estadual, a UNEB foi uma instituição pioneira. Desde que a possibilidade de desenvolvimento do PIBID emergiu para as estaduais, a UNEB concorreu ao edital Capes, apresentando seu projeto institucional de adesão ao Programa. Desde então, vem crescendo o número de cursos e subprojetos desenvolvidos pelos diversos colegiados dos *campi*, tendo em vista que se trata de uma universidade multicampi.

No cenário atual, a UNEB tem desenvolvido subprojetos ligados a duas agências de fomento, que são a FAPESB e a CAPES. Especificamente nesta última, há uma expressividade numérica significativa de participantes de diferentes cursos. Segundo os relatórios da própria Universidade, no atual projeto,¹³ iniciado em 2014, a Instituição conta com um quantitativo de 49 subprojetos, desenvolvidos nos 19 dos seus 24 *campi*. Estão envolvidos quatro professores da universidade, na Coordenação de Gestão do Programa, 108 docentes universitários, em coordenação de área, 234 supervisores, que são professores da Educação Básica, e um total de 1.563 bolsistas de iniciação, que são estudantes das mais variadas licenciaturas ofertadas pela

¹³ Informações retiradas da página da UNEB, em que constam notícias e publicações do PIBID/UNEB. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/publicacoes/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Universidade. Esse quantitativo revela que na UNEB são 1.909 sujeitos participantes do Programa. Destaca-se, ainda, o número de escolas parceiras, que são os espaços onde os licenciandos desenvolvem as atividades do Programa; somam-se, aqui, em torno de 100 escolas municipais e estaduais, em diferentes regiões do Estado.

Esse cenário quantitativo evidencia o impacto formativo que o Programa exerce na Universidade do Estado da Bahia, o que tem mobilizado, desde 2009, a constante participação e o crescimento de estudantes da UNEB nele envolvidos. Ademais, existe um quantitativo, menor, de participantes do PIBID FAPESB. Neste projeto, estão envolvidos 12 professores, coordenadores de área, e 89 licenciandos.

O perfil dos subprojetos do PIBID na FAPESB se assemelha aos da CAPES, sobretudo no que tange contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no Sistema Público de Educação Básica. A FAPESB também concebe que o principal objetivo do Programa é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula, possibilitando uma articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), as escolas públicas e os sistemas estaduais e municipais de educação, promovendo a melhoria do ensino nas escolas. A distinção está no fato de que, por ser uma agência de fomento à pesquisa no Estado da Bahia, a FAPESB prever a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de Educação Básica do Estado da Bahia. Trata-se, portanto, de financiar subprojetos que sejam produzidos por instituições superiores do Estado da Bahia, com exigência de atuação de bolsistas de iniciação dessas instituições em escolas públicas baianas.

2.5 Estrutura organizativa do PIBID no Campus XVI

O PIBID, no que tange à dinâmica metodológica desenvolvida pelos subprojetos do DCHT – Campus XVI, inclusive nos subprojetos dos quais os colaboradores desta pesquisa participam, é constituído basicamente de quatro etapas organizacionais. Na primeira delas, faz-se um diagnóstico da escola, bem como das demais estruturas que ela apresenta, com a finalidade de constatar as suas características gerais, bem como avaliar as condições do trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços escolares. É neste momento que o licenciando conhece a escola em que vai desenvolver suas ações, bem como as pessoas com as quais conviverá, durante todo o período no qual estiver na condição de bolsista de iniciação à docência. É nesta etapa, que pode durar alguns meses, que o bolsista desenvolve as possibilidades de observação e vai analisando e compreendendo como as ações pedagógicas e

as relações de ensino e aprendizagem se configuram na escola. Observa os alunos e como reagem às propostas metodológicas que seu professor supervisor desenvolve junto a eles. É uma etapa relevante, por constituir-se em um momento no qual o licenciando que está, por exemplo, no segundo semestre do curso, conhece o espaço escolar, e em uma nova posição, desenvolve as suas primeiras impressões sobre o ser docente.

Geralmente na etapa seguinte do PIBID, são realizados seminários e encontros internos, com o objetivo de socializar os diagnósticos desenvolvidos nas escolas. Esse é um momento importante, pois os licenciandos vão poder relatar quais as impressões e avaliações, que tiveram/fizeram da escola e de sua dinâmica organizacional. Os receios, medos e inseguranças vêm à tona, nesse momento, por meio dos relatos que cada um faz, bem como o desejo, o prazer e a vontade de retornar à escola, para nela poder desenvolver as ações pedagógicas do Programa, como se pudesse protagonizar, antecipadamente, as ações do ser professor. É um momento avaliativo importante, visto que são estabelecidos diálogos e reflexões entre os bolsistas, que visam, entre outras coisas, perceber a escola como um lugar privilegiado, não só para a aplicação das atividades pedagógicas, mas para garantir um processo formativo pertinente às demandas sociais da educação básica. Conhecer a escola e saber como ela se organiza, funciona e se relaciona com a sociedade, dá ao licenciando a condição de inserir-se nesse movimento de modo a ter condição de desenvolver saberes docente.

A terceira etapa de organização das ações do Programa corresponde à realização de grupos de estudo, por meio dos quais são feitas discussões e reflexões sobre as observações da escola e sua dinâmica de funcionamento. É nesta etapa que se busca estabelecer uma relação entre os conhecimentos adquiridos na formação universitária, com a possibilidade de execução de práticas educativas na escola, com vistas a produzir um duplo processo de aprendizagem: a do licenciando, que terá a oportunidade, pela supervisão do professor da escola básica, de usar algumas estratégias didáticas, desenvolvendo saberes relativos à docência; e a do discente da escola básica, que terá a oportunidade de aprender e apreender o conteúdo escolar, por meio de práticas, talvez inovadoras, surgidas das reflexões e estruturas balizadas pelo seu professor regente, bem como pelo professor da universidade, que coordena o subprojeto. É nessa etapa, portanto, que são produzidas as estratégias que serão desenvolvidas em sala de aula e que servirão como dados para que se possa compreender as melhores formas de ensinar, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes da educação básica.

Na quarta e última etapa de estruturação das ações no PIBID, há um processo de colaboração pedagógica, em que algumas atividades desenvolvidas são socializadas na escola e passam a figurar como estratégias que a escola passa a utilizar, como forma de elevar a qualidade do ensino. Essa etapa só é possível, porque as atividades são produzidas e pensadas a partir da realidade da escola, tendo em vista ações pedagógicas, bem como as possibilidades dos seus estudantes. Nada deve ser produzido fora da compreensão da realidade escolar e das características dos estudantes da educação básica.

2.6 Subprojetos desenvolvidos pelos colaboradores

Apresento, de forma bastante resumida, o desenho metodológico dos dois subprojetos aos quais os sujeitos colaboradores desta pesquisa estão vinculados. Trata-se de uma apresentação das principais ideias de que se utilizaram os professores coordenadores de área para produzir os subprojetos e os submeter ao processo seletivo. Neste contexto, aparecem posições sobre o papel da linguagem, da leitura e de concepções linguísticas ancoradas em autores que não têm ligação com a discussão que faço nesta tese, mas que aqui são apresentados para que se conheça o ponto de partida adotado pelos professores, coordenadores de área, autores de cada subprojeto.

Faço essa apresentação, pois, na pesquisa, tive que me inserir e conhecer a estrutura organizacional de ambos os subprojetos, para poder observar como os colaboradores desenvolviam ações junto aos coordenadores de área, e também na escola. No entanto, esclareço o leitor que trago uma síntese fiel ao que consta nos escritos dos coordenadores de área, idealizadores de tais subprojetos. Assim, as justificativas e os objetivos de realização de cada subprojeto foram definidos por seus autores, e aqui são apenas reproduzidas algumas de suas ideias, como forma de oferecer ao leitor as condições de conhecer o que, de fato, estava previsto no planejamento que os coordenadores de área fizeram em cada subprojeto.

2.6.1 Subprojeto – *Escrever na escola: uma formação cotidiana*

Esse subprojeto teve início em março de 2014, com a previsão de encerrar suas atividades em março de 2018, cumprindo já os dois anos de atuação, com possibilidades de chegar aos quatro anos de realização das suas ações, como prevê o projeto UNEB, aprovado pelo Edital 061/2013 da Capes. Vem sendo desenvolvido em duas escolas estaduais do município de Irecê, quais sejam: o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e a Escola

Polivalente de Irecê. No primeiro, os bolsistas atuam em classes do Ensino Médio e, na segunda, no Ensino Fundamental II.

A equipe que atua nesse subprojeto é composta por 37 sujeitos, sendo 30 bolsistas de iniciação à docência, cinco professores supervisores e dois coordenadores de área. Ressalte-se que, dos seis sujeitos participantes desta pesquisa, três fazem parte deste subprojeto, sendo que dois atuam no Colégio Modelo e um na Escola Polivalente.

O subprojeto justificava-se por considerar o surgimento de uma necessidade detectada na UNEB, especificamente no Campus XVI, em Irecê, no decorrer das experiências dos coordenadores em ministrar os componentes curriculares Prática Pedagógica e Estágios Supervisionados: a necessidade de fomentar a produção e a correção textual. Os estudantes revelavam pouca habilidade na escrita de textos, o que se devia, segundo os proponentes do subprojeto, à ausência da prática de escrita pelos estudantes. Neste sentido, os professores consideraram que os estudantes do curso de Letras, com a possibilidade de, futuramente, exercer a docência de disciplinas que trabalham com redação, não tinham o hábito da escrita.

Assim, a necessidade foi identificada pelos proponentes do subprojeto, também professores de Estágio, ao perceberem que seus estudantes não ensinavam produção textual, pois não haviam desenvolvido práticas de escrita. As aulas de Língua Portuguesa limitavam-se, nos estágios, ao ensino da gramática.

Considerando as experiências analisadas ao longo da disciplina Estágio, e conseqüentemente o acompanhamento da dinâmica curricular das escolas, de que tiveram conhecimento por nela estarem parcialmente inseridos, enquanto professores de Estágio, os proponentes idealizaram o subprojeto em tela, motivados pelo estudo que pretendiam fazer do impacto no ensino de Língua Portuguesa pela diminuição das aulas de redação nas escolas, principalmente no Ensino Médio. Além disso, levaram em consideração que as atividades realizadas pelos estudantes de Letras, nas disciplinas Estágio I e II (nas modalidades oficina e minicurso), foi intensa, sinalizando para a necessidade de atender a demanda por trabalho com textos na escola.

Apontaram, ainda, na justificativa do subprojeto, que, também nas modalidades de regência, nos Estágios III e IV, em que os estudantes conhecem a dinâmica das escolas e procuram aderir aos conteúdos propostos pelos professores, visando aprender o ofício de ser professor, foram flagradas situações de formação relacionadas à escrita que não eram, segundo a expressão utilizada por eles, animadoras. Os proponentes concluem, então, apresentando a justificativa de que esse subprojeto buscava iniciar o trabalho com a escrita desde o 6º ao 9º ano, para então, partir para o aprofundamento e o detalhamento da produção

textual no Ensino Médio, com vistas a focar o trabalho dos estudantes bolsistas em gêneros textuais, com predomínio do texto argumentativo. Defenderam, assim, a ideia de que é na convivência com os gêneros textuais, com a leitura-fruição, com a leitura para estudo do texto, a leitura para a seleção de informações e a leitura-pretexto, que o estudante poderá ampliar o seu conhecimento do mundo, o sistema de conhecimento linguístico e o sistema de conhecimento interacional. Assim, consideraram seus proponentes, no momento de escrita do subprojeto, que o trabalho de base permitiria que o professor focalizasse a discussão da produção de argumentos, em dissertações no Ensino Médio, algo que, segundo eles, ainda não ocorria nas escolas públicas da Educação Básica.

2.6.2 Subprojeto – Linguística e prática pedagógica: o plano interdisciplinar na potencialização do trabalho linguístico na Educação Básica

Esse subprojeto também teve início em março de 2014, com a previsão de finalizar suas atividades em março de 2018. Como um subprojeto do curso de Letras, também é desenvolvido nas duas escolas estaduais, quais sejam: o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e a Escola Polivalente de Irecê. No primeiro, os bolsistas atuam em classes do Ensino Médio e, na segunda, no Ensino Fundamental II.

A equipe do subprojeto é composta por 25 sujeitos, sendo 20 bolsistas de iniciação à docência, quatro professores supervisores e um coordenador de área. Ressalte-se que dos seis sujeitos participantes desta pesquisa, três estão no subprojeto interdisciplinar, dos quais dois atuam no Colégio Modelo e um na Escola Polivalente.

O subprojeto focaliza o desenvolvimento interdisciplinar entre os dois cursos de licenciatura oferecidos pelo campus da UNEB em Irecê, com vistas a possibilitar, aos estudantes do curso de Letras, reflexões de ordem pedagógica. Para isso, o subprojeto constitui-se com licenciandos, também do curso de Pedagogia, mas, pelo objetivo desta tese, não integram o grupo de sujeitos colaboradores.

A ideia inicial do subprojeto considera que é pertinente aproximar o licenciando em Letras do cenário das discussões que se fazem no curso de Pedagogia, sobre os saberes da docência. Nessa lógica, o subprojeto busca propiciar, aos licenciandos de Letras e de Pedagogia, a integração de saberes, relativos tanto ao campo da ciência da linguagem quanto às práticas didático-pedagógicas, a serem mobilizados no âmbito da docência em Educação Básica. Segundo a dinâmica organizacional do subprojeto, a proposta justifica-se, uma vez que oportuniza a inserção do licenciando no ambiente da docência, além de favorecer a

percepção de como a interface de linguística e pedagogia pode potencializar o processo de reflexão acerca da linguagem, em sala de aula.

Assim, a justificativa discorre sobre o processo de ensino-aprendizagem, na região de Irecê, ratificando a necessidade de proporcionar, aos docentes que atuam na Educação Básica do referido território, uma visão científica acerca da linguagem, articulada a estratégias didático-pedagógicas eficazes para a constituição desse saber. A justificativa se constitui a partir de uma caracterização dos estudantes e toma, como foco elucidativo das razões do subprojeto, a evidência da caracterização dos licenciandos da própria UNEB do Campus XVI, em Irecê. Ressalta que, nesse espaço universitário, evidencia-se, no corpo discente dos cursos de Letras e de Pedagogia, uma série de lacunas, no que tange à realidade das concepções sobre linguagem e ensino, principalmente no que diz respeito não somente a sua estrutura interna, às produções de texto na modalidade escrita, à compreensão do processo de combinação lexical na constituição do dizer, mas também às condições políticas que tendem a se sobrepor ao parâmetro científico, e que interferem nas condições axiológicas estabelecidas no espaço social. Aos educandos que tentam sustentar uma percepção mais consciente acerca desses aspectos, imprime-se o teor prescritivo, a partir do qual se instauram contradições que fragilizam a própria noção que se lançavam a conceber.

No subprojeto considera-se que essa incapacidade de refletir com propriedade sobre a linguagem encontra justificativa, entre outros fatores, no silenciamento das relações supracitadas, no decorrer da Educação Básica. Na justificativa do subprojeto, defende-se a ideia de que é nesse momento que o educando deve receber, do professor, instruções proficientes para a formação de uma postura crítica que, de fato, o leve à reflexão não só sobre a linguagem, mas fundamentalmente sobre as relações sociais e históricas às quais se encontra submetido. Conclui, assim, que está, pois, latente na proposta interdisciplinar, a capilaridade local/regional, uma vez que, mediante a inserção dos bolsistas ID na realidade da Educação Básica, é possível fomentar estratégias didático-pedagógicas para implementar uma perspectiva reflexiva no âmbito do estudo da linguagem. Ratifica-se, ainda, na justificativa, que essa é uma ação fundamental para a formação de sujeitos críticos, cientes e conscientes do papel que pretendem desempenhar, enquanto verdadeiros cidadãos, e, como tais, dar continuidade ao legado de transpor essa consciência crítica às futuras gerações, no território de Irecê.

Centrada nas discussões sobre o ensino de língua na escola, vê-se, ainda, na justificativa do subprojeto, uma perspectiva de defesa do viés científico da língua, considerando que o mesmo tende a potencializar a postura crítica do sujeito. A língua, neste

contexto, é concebida não como código ou instrumento de comunicação, e sim como lugar de interação social. Envereda por uma corrente teórica que aponta para o fato de que, diante da perspectiva de Bakhtin (1999), acerca do dialogismo, seguida por pesquisadores como Kleiman (2012), Koch (2006) e Marcuschi (2007), a prática de leitura, restrita ao processo de decodificação, focada na imanência linguística, é passível de ser repensada para dar lugar a um processo ativo de construção de sentido. Defende que isso leva a considerar, como aspectos da linguagem, não apenas a materialidade linguística, mas sobretudo relações que lhe são externas.

Ainda apresenta, como justificativa, a consideração de que a percepção dialógica da linguagem requer, no entanto, uma organização didático-pedagógica, para ser inserida no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, institui-se o plano de interdisciplinaridade, na medida em que fundamentos didático-pedagógicos e epistemológicos voltados à escola, oriundos de estudos realizados por pesquisadores, nas linhas de Cortella (2011), Luria (1986) e Gadotti e Padilha (2004), auxiliam no processo de transposição de resultados científicos sobre a linguagem, para a sala de aula.

A partir do cenário já descrito, em uma defesa da visão dialógica, afirma o proponente que, neste subprojeto, se propõe a firmar uma parceria entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB – e duas escolas da região. As ações para efetivar essa iniciativa se darão através da socialização, com os sujeitos envolvidos, de conhecimentos linguísticos e de perspectivas referentes à prática pedagógica, provenientes de discussões no ambiente universitário. Além disso, as propostas didático-pedagógicas dos supervisores também poderão ser implementadas, com o objetivo de aproximar os licenciandos das experiências metodológicas empreendidas nos colégios parceiros.

Ratifica-se, no final da justificativa, uma posição que considera que essa articulação, entre o Ensino Superior e a Educação Básica, possibilita o diálogo acerca da exposição do aluno a diferentes práticas de letramento, assim como a variados gêneros textuais, de modo funcional. Apresenta o objetivo dessa ação, que, segundo o que consta no subprojeto, é justamente *distanciar a mobilização do texto enquanto pretexto para atividades formais de linguagem, evitando instituir um ambiente artificial de comunicação*. Considera que, desse modo, o aluno passa a se inserir em práticas dialógicas reais, no ambiente escolar, mas que também o transcendem. Para ultrapassar esse ambiente, propõe-se a utilização do espaço virtual, no qual se inserem os gêneros textuais e as práticas de letramento proporcionados pelas novas tecnologias, cuja propriedade, dentre outras, é ampliar a experiência do aluno nas práticas tecnológicas de relação interpessoal, mediadas pela linguagem.

Continua discorrendo sobre as razões para a realização do subprojeto, defendendo que com este também se almeja criar uma ponte entre as ações da universidade e a Educação Básica. Por isso, pretende-se incentivar o corpo docente do DCHT, Campus XVI, a realizar oficinas temáticas, fomentadas na proposta interdisciplinar de aproximação das áreas da linguística e da pedagogia, para serem executadas nos espaços das escolas parceiras. Diante dessa proposta, posicionamentos científicos que visam propiciar uma relação menos ingênua entre o sujeito e a linguagem serão direcionados, pelo eixo pedagógico, à aplicação no ensino. Os licenciandos bolsistas, por sua vez, acompanharão tanto as etapas de elaboração das oficinas temáticas na universidade, quanto sua aplicação nas escolas parceiras. Após esta fase de observação, os resultados da ação interdisciplinar serão registrados por meio de relatórios individuais e discutidos entre o grupo de agentes envolvidos no processo, como forma de atestar certas propriedades e de evidenciar a necessidade de eventuais reestruturações na proposta em questão.

III TEMPORALIDADES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID

Por um longo período, o tempo foi considerado uma categoria universal e unívoca, ao passo que, na realidade, sempre lidamos apenas com apreensões particulares e multívocas. O tempo universal é apenas uma projeção hipotética dos modos de temporalização concernentes a módulos de intensidade – os ritornelos – que operam ao mesmo tempo em registros biológicos [...]. (GUATTARI, 1997, p. 28)

A ideia de tempo universal inexistente, quando tratamos da formação, pois o tempo se constitui no sujeito pelas apreensões múltiplas que ele faz para compreender o seu próprio tempo, face ao tempo universal e hegemônico. Assim, há um tempo do sujeito, tempo que emerge do cronológico, mas que é distinto deste. O tempo do relógio parece imperar na ordem de uma ideia de universalidade do tempo. Se considerarmos a existência do tempo do sujeito, então há tempo para tudo que o envolve. Nesta lógica, é possível entender que há o tempo da escola, da aula, da aprendizagem, da dúvida, do aluno, do professor, das aprendizagens do aluno e do professor, da formação, da licenciatura, do PIBID, do sujeito, da vida etc. O tempo, nesta perspectiva, torna-se multívoco, por ser apreendido em uma dimensão subjetiva, mas que não deixa de ser parametrizada pela cronologia de um suposto tempo universal.

Pensando e defendendo que o tempo multifacetado gera as temporalidades para o sujeito, neste capítulo, discuto as temporalidades formativas, mostrando como elas atravessam a formação e são elementares para a constituição de experiências. A proposição, a partir do que emergiu fortemente nas entrevistas e no ateliê reflexivo, foi discutir os diferentes tempos do processo de formação no PIBID. Assim, nesta parte da tese, empenhei-me em uma escrita que permitisse ao leitor compreender como as experiências são atravessadas por diferentes temporalidades e como estas favorecem a produção de novas experiências, sendo que o foco nesse aspecto da formação tem relação direta com o processo identitário do vir a ser professor.

Pareceu-me pertinente, e salutar, buscar compreender como o PIBID insere o sujeito na escola, facultando-lhe a participação em experiências docentes tecidas numa dupla dimensão temporal: *a da escola*, transversalizada pela ideia do ano letivo, que vai desde a realização da jornada pedagógica ao conselho de classe, passando por práticas pedagógicas diversas, bem como por processos de socialização junto aos demais agentes que atuam na escola; e *a do sujeito*, que desenvolve subjetivamente processos de compreensão e produção de saberes, num tempo de experiências internas, que se redimensionam a partir de sua inserção linear nas práticas escolares, construídas em um período largo, cronológico, de 200 dias letivos. Assim, busquei entender como o processo de constituição identitária docente vai se produzindo pelo entrelaçamento de duas temporalidades, que aqui denomino, como feito na tradição filosófica, de *kronos* e *kayrós*.

A fim de tornar perceptível a problemática desta pesquisa, discorri ainda sobre como a formação é atravessada por processos identitários que emergem das experiências formativas. A ideia é ir explicitando como os colaboradores entendem a formação para a docência, a partir das temporalidades e práticas pedagógicas produzidas no âmbito do PIBID.

Devido a essa concepção, discuto os tempos formativos do Programa, considerando os diferentes tempos da escola e dos sujeitos. Para fundamentar a discussão, busco relacionar a ideia de tempos do sujeito a suas subjetividades. Ademais, apresento a escola e sua dinâmica de funcionamento, no PIBID, como lócus de formação, produzindo uma discussão sobre cotidianidade, práticas docentes e produção de identidades.

3.1 *Kronos e kairós* – Os tempos na formação docente

A ideia de um tempo universal e unívoco tem sido uma realidade no cenário educacional brasileiro, em que se pensa a organização da temporalidade da escola¹⁴ em um ritmo, em um tempo, em uma lógica cronológica capaz de fazer com que todos os que ali estejam possam desenvolver suas ações ditadas pelo tempo cronológico¹⁵ da hora aula, da semana pedagógica, do dia e do ano letivos.

Na modernidade, a escola assumiu uma característica de desenvolvimento do tempo cronológico, valorizando a duração de suas atividades, mesmo porque se constitui em um lugar de trabalho.¹⁶ Quando se pensa no tempo da escola, geralmente se pensa em aspectos relacionados à divisão/duração dos horários, dos períodos letivos, das disciplinas etc. Nesta pesquisa, tratei das categorias do tempo e do espaço escolar, focalizando o fato de que estes conceitos foram construídos no início da modernidade, no campo das ciências naturais, e de lá transferidos para o campo da educação. Foi na modernidade que se pretendeu fazer, do tempo e do espaço da natureza, o tempo e o espaço do homem.

Um dos grandes pensadores sobre o tempo, o sociólogo de nacionalidade alemã Norbert Elias (1998), não considera o tempo cronológico como um elemento *a priori* da razão. Costuma-se dizer que o tempo passa rápido ou lento demais. Costuma-se ainda atribuir

¹⁴ Tomo a ideia de escola, considerando todos os seus níveis de atuação da pré-escola ao ensino superior.

¹⁵ Em referência ao tempo cronológico, usarei, algumas vezes, o termo *cronos*, como alternativa ao *kronos* da tradição filosófica grega.

¹⁶ Considerando a conexão intrínseca existente entre o modo de produção capitalista e a divisão social do trabalho, fica evidente como o ensino (aqui analisado pela questão da escola como ambiente de trabalho) se fragmenta, abrindo espaço para um processo que manifesta a relação existente entre o sistema produtivo e a organização da sociedade, pela análise do americanismo e do fordismo, que concebem uma ideia fabril, de estruturação e organização do trabalho, a partir da produção e da geração de lucros. Essa concepção se apresenta como uma realidade que atravessa a organização do tempo, na escola, e secciona, cronologicamente, as formas de se pensar o ensino. Nesse contexto, o tempo passa a ser fundante dos processos de organização da escola e do ensino, sendo um elemento balizador da fragmentação do trabalho pedagógico. Isso tem origem nas concepções do Taylorismo, que é uma teoria criada pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915), a partir da observação dos trabalhadores industriais. Disso observa-se uma estreita relação com uma reflexão acerca das determinações do capital sobre a conjuntura em que se deu a construção da ideia de uma educação fabril, que leva em consideração a centralidade das categorias tempo e trabalho nas configurações do ensino na escola.

ao tempo uma dimensão de crueldade, como se o tempo se transformasse num elemento de castigo, portanto, responsável pelo envelhecimento e o cansaço. Essa é uma visão objetiva deste tempo, mas, para esse sociólogo, o conceito de tempo que a sociedade construiu é produto de um duradouro processo de aprendizagem, que se tem transmitido de geração a geração. Conceber e ensinar nas escolas que o tempo passa é uma prática que atribui uma noção de movimento ao próprio tempo. Trata-se de uma visão personificada do tempo, como se ele pudesse ser medido e responsável por suas ações na sociedade. No entanto, o tempo não tem existência física, logo a ideia de passar se torna um mito. Em verdade, o homem enquanto sujeito do tempo é que passa e fica mais velho, carregando sobre si os efeitos do tempo, mas não o tempo. Numa atitude personificadora, o homem atribui vida própria ao tempo, como se ele fosse um ser de ação, com início, meio e fim, portanto, um ser de irreversibilidade.

A condição de irreversibilidade centra-se no homem, que sofre as agruras do tempo cronológico, portanto envelhece, adoce e morre, o que é uma condição de sua irreversibilidade, e não do tempo. A ação do tempo cronológico faz-se notar pelas transformações da vida ou das sociedades em que se vive (ELIAS, 1998). Considerando que o tempo, para as dimensões físicas da humanidade, é um tempo cronológico, esse autor busca eliminar a noção de pessoalidade do tempo, para reconhecê-lo como um longo processo histórico de aprendizagem, de maturação e de acumulação das experiências que são produzidas incessantemente ao longo das gerações. São as trajetórias humanas que acarretam a noção de tempo vivido, tempo do sujeito, tempo da experiência.

Nesta perspectiva, há uma relação que os homens estabelecem com o tempo, demarcado pelos estágios de suas aprendizagens, melhor dizendo, pelas suas trajetórias de vida. Essas trajetórias são distintas, de ser humano para ser humano, assim como de grupo para grupo. No entanto, servem para que se conheça a noção de tempo transcorrido da/pela experiência vivida.

Portanto, o que chamamos de ‘tempo’ significa, antes de mais nada, um quadro de referência do qual um grupo humano – mais tarde, a humanidade inteira – se serve para erigir, em meio a uma sequência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo, ou então para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos, ou ainda para muitas outras coisas. (ELIAS, 1998, p. 60)

Disso compreende-se que a experiência dos homens em relação ao tempo não é um atributo da universalidade. Infere-se, portanto, que o tempo não se universaliza entre os grupos sociais, muito menos entre civilizações que viveram em diferentes tempos e diferentes

espaços. Assim, se não há a dimensão da universalidade é porque há o parâmetro da subjetividade de cada um, por meio da qual o tempo assume características e ritmos diferentes. A ideia da universalidade do tempo passa a ser um mito. Um único sujeito habita diferentes perspectivas de tempo, que o fazem navegar em diferentes estágios de experiência.

Cada um de nós tem um tempo próprio que está dentro de nós. É esse o tempo que a gente precisa para aprender as coisas, entende? Mas tudo tem um tempo geral, como se fosse o tempo de todo mundo. Pra mim, isso não existe assim. A escola, a universidade, elas funcionam no tempo delas e todo mundo tem que se adequar a isso, pois o tempo vai passando e a gente tem que correr atrás mesmo. (Jovina, memorial de formação, 2016)

A ideia de irreversibilidade está presente no entendimento da bolsista, vez que para ela o tempo passa e não volta, por isso, a sensação é de correr atrás e ter que se adequar ao tempo. É uma visão social da temporalidade que se fundamenta, segundo Elias (1998), na ideia de que não há uma universalização do tempo. Isso implica o reconhecimento de que cada sujeito estabelece uma relação com o tempo, que está sempre latente na subjetividade de cada pessoa. É dessa ideia que parte Jovina, para reconhecer que cada um tem um tempo que está marcado pelo próprio ritmo interior. Esse é o tempo do eu, de como eu marco e controlo o suposto tempo universal, que é delimitado pela visão cronológica.

Assim, pelo que se pode observar nas teses do sociólogo Norbert Elias (1998), a ideia da universalização do tempo é uma tentativa que a humanidade fez de trazer a noção de medida para o tempo, que se denomina de cronológico. Mesmo assim, segundo assevera o autor, o tempo não assume a mesma dimensão cronológica para toda a espécie humana. Na cronologia, há ritmos e diferenças na aferição do tempo. É isso que justifica a diferença entre calendários e estações criados pela humanidade. Além disso, o tempo também apresentou distinções em sua medida, se se considera que, de uma civilização a outra, houve formas distintas de marcação e compreensão do tempo cronológico.

A história nos mostra que o entendimento da noção de tempo se aferiu na antiguidade diversamente do que se faz na contemporaneidade. Assim, o homem da Idade Média via o tempo de forma diferente do modo como o homem da atualidade vê. Ainda há de se considerar que o homem da cidade tem uma percepção do tempo diferente da que tem o homem da roça. Essa diferença está associada a percepções de fenômenos naturais, que o homem da roça faz, mas que o da cidade só faz pela medida dos ponteiros do relógio, ou pelo calendário. Assim, o sociólogo Elias (1998) ratifica a compreensão de que o tempo é produto

historicamente situado pelas trajetórias, práticas e cultura da humanidade. Desta forma, o tempo:

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

Nesta seara, o tempo cronológico é uma convenção social criada pela humanidade para dar uma ideia de organicidade, praticidade e controle das ações, entendendo-as sempre no tripé início, meio e fim. Essa lógica parece ter sido adotada pela escola, que prioriza o tempo na ótica do cronograma, do turno e do tempo estabelecido sob o mesmo tripé. Isso advém da necessidade que a escola teve para se organizar socialmente, dando conta de cumprir os conteúdos, desenvolver seu planejamento, enfim cumprir seu papel social, que se centra muito mais na ótica do tempo da escola, enquanto instituição social que se organiza cronologicamente, do que no tempo dos sujeitos que, diferentemente, desenvolvem processos de aprendizagem em diferentes ritmos e tempos.

A escola moderna transformou-se num espaço disciplinado, organizado, planejado, intelectualizado, capaz de educar por partes. As partes remetem ao tempo cronológico que determina as ações, uma após a outra. Os critérios de rigor e eficiência pedagógica são preconcebidos pela aplicação de um tempo determinado, visto que o eficiente para a escola é o que atinge a excelência em um curto espaço de tempo. Esta concepção revela a tendência de não se valorizar na escola a dimensão do tempo da subjetividade. São procedimentos, cronogramas, disciplinas, tempos e espaços, organizados em função da instrumentalização do ser humano num tempo estritamente determinado, o cronos, em função de algo e não em função do ser humano enquanto sujeito que possui um tempo individual que, notoriamente, é diferente do tempo do outro, mesmo que estes dois sujeitos ocupem o mesmo espaço em um mesmo tempo cronológico.

A multirreferencialidade do tempo para um determinado sujeito está centrada na ideia de um tempo cíclico, que, na perspectiva filosófica de Hassard (1996), constitui-se em um tempo qualitativo e heterogêneo, vivenciado pelas pessoas, cada uma de modo peculiar, portanto subjetivo. A compreensão do tempo pode ser percebida em três dimensões, que, segundo o autor, dão conta de se entender o tempo no contexto filosófico.

Na primeira dimensão, concebe-se a ideia ontológica do tempo como associada às ações do existir. Daí a possibilidade de vê-lo em duas condições de existência: a da

objetividade de um tempo real, controlado, percebido e aferido pelo homem; e a da subjetividade, em que o tempo não tem uma existência real, mas é produto das diferentes significações que o homem constrói. Em outra perspectiva, essa dupla dimensão da concepção de tempo leva o homem a pensar se o tempo é absoluto, real, concreto, ou se é subjetivo, irreal e abstrato.

Em uma segunda dimensão, o tempo passa a ser concebido em uma base epistemológica de relações estabelecidas com o conhecimento. A tessitura dessa dimensão centra-se na ótica de se validar estruturalmente o tempo, compreendendo-o numa dimensão de sua composição filosófica. Assim, surge o questionamento: o tempo é homogêneo e tem, portanto, sua formação em unidades iguais? Ou o tempo apresenta-se com uma característica de heterogeneidade, formado por unidades diferentes? A heterogeneidade do tempo relaciona-se com as diferentes formas de percebê-lo, aproximando essa perspectiva da sua natureza abstrata. Mas, nessa dimensão, filosoficamente, segundo o autor, deve-se conceber o tempo como um contínuo, linear e infinito, ou concebê-lo como descontínuo, complexo e divisível?

Já na terceira dimensão, Hassard (1996) discorre sobre uma perspectiva física do tempo, concebendo-o como produto de uma abordagem metodológica que permitiu mensurá-lo. A partir dessa visão, questiona-se filosoficamente a possibilidade de se conceber a existência de um único tempo ou de tempos distintos. Assim, pergunta-se: como conceber o tempo? Como um bem quantitativo unitário ou como uma experiência qualitativa múltipla?

Desta forma, segundo o autor, nas três dimensões de entendimento, é possível estabelecer uma relação ontológica, epistemológica e metodológica, da compreensão do tempo e de como ele se configura para a humanidade. Na dimensão ontológica, o tempo é considerado em sua essência subjetiva, produto de “redes de significações”. Na epistemológica, compreende-se o tempo a partir do atributo estrutural de pensá-lo segundo sua natureza homogênea ou heterogênea. Já na dimensão metodológica, o tempo é visto pelo prisma de experiências que podem ser produtos de uma unidade temporal ou do tempo em sua natureza qualitativa múltipla.

A teia de complexidade em que o tempo pode ser analisado e compreendido permite afirmar que a temporalidade se constitui como um elemento também complexo, quando está relacionada aos processos de formação e de atuação profissional de um sujeito. Nem sempre é possível determinar ou perceber a sua dimensão, nos processos formativos, mas é fato que o tempo se constrói de forma multirreferencial, a partir das experiências do sujeito em sua trajetória de vida. Entretanto, não há como prever, com exatidão, o tempo exato de se começar ou terminar uma experiência, quando esta carrega a mesma complexidade cíclica do tempo.

As experiências são atravessadas por várias dimensões temporais e o conjunto delas produz sentido para as trajetórias dos sujeitos. Neste contexto de entendimento, é possível relacionar as características da infinitude do tempo e do conhecimento, ambos complexos e essenciais para dar forma e contorno às experiências formativas da humanidade.

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

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

O tempo subjetivo é analisado por Marinês como um tempo formativo que acompanha os ritmos de aprendizagem de cada um. Daí a ideia de ser diferente e de estar relacionado ao processo de constituição de experiência que se entrecruza às dimensões da temporalidade vivida. Assim, a bolsista revela como constrói, pelo tempo, sua aprendizagem experiencial, marcada pelos acontecimentos da vivência no PIBID. Neste contexto, as experiências são acontecimentos da vida/formação da bolsista, que geram a condição de produzir aprendizagens sobre o ser docente, a partir do percurso formativo daquilo que acontece com a bolsista e que, conforme Passeggi (2011), remete à “prova, ensaio, tentativa”, logo a uma aprendizagem experiencial. Nesta concepção, a aprendizagem experiencial se dá na relação entre o tempo do conhecer e a vida humana, e isso, para Marinês, no PIBID, é o que lhe acontece enquanto sujeito da experiência.

O Programa é visto como um elemento que possibilita a produção de distintos ritmos, mas tem sua relevância numa lógica de tempo universal, balizado pelo cronológico. Assim, os ritmos do tempo subjetivo só podem ser aferidos numa relação direta com a ideia de um

tempo universal, igual para todos, marcado pelo relógio. O fato do PIBID possibilitar a produção de experiências que são produzidas no tempo subjetivo de cada um surge como um reconhecimento de que o Programa atravessa a temporalidade formativa da graduação, que é feita na lógica de um tempo universal, de cargas horárias específicas, como se nelas fosse possível esgotar a aprendizagem.

Se o conhecimento é infinito, como se diz, e que nunca paramos de aprender, como podemos determinar a univocidade do tempo escolar, segundo uma, como nos diz Guattari (1997, p. 28), “projeção hipotética dos modos de temporalização concernentes a módulos de intensidade?” Esse autor parte do princípio de que o tempo é universal, e que se faz pela lógica de ritmo biológico, que determina o tempo para a vida humana. No entanto, a vida pode até ter hora para começar, mas nem mesmo o tempo é capaz de determinar a hora do fim de uma vida, pois o próprio tempo parece ter ritmos diferentes. Assim, são os ritmos temporais, segundo a tradição grega, que dão ao tempo distintas definições: uma denominada de *kronos* e a outra de *kairós*.

Na mitologia grega, há duas possibilidades de compreensão do tempo que podem ser relacionadas ao tempo de aprendizagem escolar. Essa associação é válida pela possibilidade de aproximação que se apresenta contemporaneamente: o tempo de *kronos* (em grego, κρόνος, isto é, a duração controlada) e o tempo de *kairós* (em grego, καιρός, o momento certo ou oportuno). Ao pensarem o tempo em duas dimensões distintas, cada uma das possibilidades (*kronos/kairós*) designava não apenas uma qualidade do tempo, mas também indicava uma representação divina vinculada a cada possibilidade. *Kronos* pertencia à raça dos Titãs (a segunda geração de governança da criação) e era retratado como um ser que devorava os filhos, assim que estes vinham ao mundo. Esse é o tempo do relógio, em que o ritmo é predefinido, e o seu não cumprimento leva sempre à ideia de perda de algo. Esse comportamento retrata a característica de um tempo destruidor, até mesmo daquilo que o próprio tempo cria.

Mitologicamente, “devorar o filho” justificava-se pela profecia de que o próprio filho seguiria a sina do pai: um de seus filhos iria matá-lo e assumir seu lugar como senhor da criação. Assim, temeroso dessa sina, o titã buscava eliminar o perigo. É da palavra grega *kronos* que derivam cronômetro, cronológico, cronograma etc.; todas esses termos revelando o aspecto de um tempo que é controlado e que se finda. A ideia de finitude é observada na escola em suas práticas, quando considera que esse é o tempo que deve imperar para garantir que a ordem e os ritmos se estabeleçam de forma lógica. No entanto, há um paradoxo evidente nesta lógica, se considerarmos que é comum professarmos haver diferentes tempos e

ritmos de aprendizagem dos sujeitos que estão na escola. Se ela funciona em um único ritmo temporal, o cronológico, como é possível respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos sujeitos que lá estão?

Diferentemente do *kronos*, o tempo *kairós* simboliza um tempo que é irreduzível e transcorre de uma forma relativa à presentificação de cada um que o percebe e o vivencia. É o tempo do momento oportuno, que se caracteriza por recursos invisíveis e obedece a outras leis, que não a da linearidade. Além disso, na relação com o espaço, furta deste algo que gera algum tipo de aprendizagem. É o tempo da ocasião, que burla as definições lineares. É o tempo da astúcia, de aprender no momento da oportunidade, que se concretiza num determinado espaço e contexto (CERTEAU, 1994). É o tempo da oportunidade de aprendizagem, da presentificação que se processa para cada sujeito em um tempo que é regulado pela oportunidade do aprender. É o tempo que está na base da tática, que, para Certeau (2009), é o tempo da astúcia, “o tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante” (CERTEAU, 2009, p. 95). Esse captar significa, no contexto desse trabalho, o tempo de aprender e de produzir as experiências formativas que são oferecidas na oportunidade do instante em que o sujeito se permite viver uma experiência e dela desenvolver uma aprendizagem, aprendizagem esta que não ocorre na linearidade temporal cronológica, mas na dimensão da subjetividade, aqui entendida como o tempo da vivência, da experiência, o tempo da astúcia de aproveitar os momentos de aprender.

É neste tempo que está a marca da subjetividade do sujeito, que pode ser a eternização do momento, quando a experiência ocorre em um ritmo diferente, respeitando as características psicológicas de cada sujeito. Esse é o tempo que a trajetória formativa de um sujeito evidencia, quando ela vai se constituindo de sentidos vários, que não são percebidos por um sujeito em um tempo determinado, mas que são marcados pelo tempo das subjetividades de cada um.

Diante disto, foi pertinente relacionar o tempo *kairós* com a ideia de trajetórias de formação de licenciandos, pois a todo o tempo o sujeito em processo de formação precisa agarrar-se às oportunidades para poder desenvolver-se bem na carreira que resolveu trilhar. A formação pode ser determinada pela escolha que o sujeito faz e pela qual ele se responsabiliza, mas também é a esta escolha que deve se dedicar, a fim de buscar o que de melhor e belo nela há. O tempo *kairós* significa também o momento oportuno, a oportunidade agarrada.

As ideias desenvolvidas por Certeau (1994), a respeito do espaço e do tempo *kairós*, consideram que há uma relação entre a extensão, entendida como duração temporal, que, no

kairós, se converte numa ocasião do instante, em que o tempo faculta maior aprendizagem em menor duração. É a astúcia de aproveitar a ocasião para desenvolver uma aprendizagem, que tem a ver com os *usos* que os sujeitos reais dão às regras e às situações que lhes são impostas no cotidiano, gerando, como em um jogo, *lances* de acordo com as *ocasiões* que passam a ser significativas, no contexto da produção de experiências no PIBID, na medida em que nos permitem encontrar sentidos para o que se aprende no âmbito do Programa, que considera a ocasião e a oportunidade de viver a escola em seu cotidiano, e em sua dinâmica organizacional. Isso tem a ver com a possibilidade de entrecruzar as noções de tempo *kronos* e *kairós* na promoção da aprendizagem, o que, no PIBID, passa a ser experiencial e de oportunidade, pela vivência no âmbito das “artes do fazer” dos professores na escola. Assim, o *kronos* faculta ao sujeito viver situações que no *kairós* se constituirão em aprendizagens, a partir da ocasião, da oportunidade, da astúcia de se aproveitar, no bom sentido, é claro, das torções produzidas no contexto da escola, quando da imersão na mesma.

Há, nesse raciocínio, uma evidência de duas dimensões de tempo no espaço escolar: uma lógica contabilizável, quantificável, comum e previsível, que pode ser mensurada e dividida em anos, meses, dias, horas minutos e segundos letivos, um tempo universal e que norteia a organização das práticas escolares, nas quais se prima pela lógica do calendário, do cronograma, das unidades, dos semestres letivos etc. Nesta direção, o tempo determina as ações que o sujeito deve desenvolver, e não o contrário.

A escola tem sido compreendida como uma instituição que se organiza em torno do tempo cronológico, valorizando o tempo e os ritmos marcados do aprender. No entanto, o tempo das oportunidades, que se efetiva nas táticas da astúcia de aproveitar o momento oportuno, está presente na formação de Marinês, uma vez que é neste tempo que a bolsista diz que as experiências são adquiridas. Isso indica que é no tempo de cada um, no tempo *kairós*, aqui relacionado como o tempo do sujeito, o tempo da subjetividade, da oportunidade, da astúcia em produzir a aprendizagem experiencial para a docência no PIBID, como um modo de estar e fazer da ocasião condição de aprender na/pela experiência cotidiana.

3.2 A formação no PIBID em diferentes tempos

Ao pensar em discutir as trajetórias de formação docente de licenciandos em Letras no PIBID, trazendo à baila as questões relacionadas às experiências formativas e associando-as à produção da identidade, vi a pertinência de se pensar o tempo do acontecer, do fluir, do aflorar o conhecimento, que cada sujeito constrói. Assim, nesta pesquisa, por meio da

abordagem (auto)biográfica, percebi a possibilidade do sujeito como um ser capaz de pensar sobre a sua própria trajetória, atribuindo sentidos a ela, com vistas a tomar novas decisões em sua vida, quando futuro profissional da educação. Esse é o movimento que nos move a ir adiante, no desejo de permanecer em um curso de licenciatura e de tornar-se professor.

A temporalidade é a base da produção de experiências educativas que formam o licenciando, permitindo-lhe desenvolver um processo identitário, que vai se constituindo, ainda em formação, pela imersão numa intersecção temporal, marcada pela relação de *kronos* e *kairós*, que, para Marinês, se representa em uma distinção entre o tempo cronológico e o psicológico. Em seu memorial, ela nos diz:

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

A reflexão de Marinês sugere algumas coisas interessantes. Primeiro, é o fato de que para ela há uma clara relação entre a temporalidade e a produção de experiências, que se dá, não só no Programa, mas na licenciatura, lócus principal da formação docente. Ao tratar da distinção entre dois tempos, o do sujeito e o cronológico, compreende que este último transversaliza a formação na licenciatura, estando presente para além do PIBID. O tempo da formação na licenciatura constitui um tempo maior, em que o tempo da escola e do PIBID estão inseridos, sendo estes marcados por um ritmo externo, o ritmo do currículo, associado à integralização de carga horária, logo, pelo tempo do relógio.

No entanto, chama a atenção para a distinção da temporalidade presente nos aspectos formativos e subjetivos, dos licenciandos, quando de sua participação no Programa. A distinção dos tempos dos sujeitos aponta para uma perspectiva de análise que deixa claro que os ritmos de aprendizagem são distintos, como são distintos os sujeitos. A produção de experiências e vivências singulariza-se, nesse processo, abrindo espaço para que seja marcada uma distinção, tanto na produção como na concepção e nos sentidos das próprias experiências.

Isso sugere que, para Marinês, as experiências não são produzidas fora de um tempo subjetivo, pessoal e formativo. A experiência não acontece fora da vida do sujeito, fora das

condições em que você seja levado a produzir as suas próprias experiências e delas poder abstrair os sentidos que são seus e que, no Programa, são compartilhados com os demais, em uma perspectiva interativa e dialógica de formação. Nessa linha de raciocínio, Dominicé (1990) já nos dizia:

Dar à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela validação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso/tempo de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa numa perspectiva dialógica. (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150, tradução nossa)

Cada experiência torna-se única para o sujeito, como único é também o tempo de cada um. Essa análise traz à baila o modo de compreender como a docência se efetiva na dimensão subjetiva de cada sujeito. Compreender o ser docente significa compreender como se produz em mim, em diferentes temporalidades, a constituição identitária do ser professor, portanto, a identidade docente. No entanto, não é apenas no tempo, pois o próprio processo de iniciação à docência, vivenciado no Programa, bem como o cotidiano escolar, ambos são também elementos que se relacionam e se entrecruzam ao processo de produção identitária.

Um segundo e relevante aspecto formativo, compreendido por Marinês, demonstra como o Programa faculta a produção de diferentes temporalidades de formação. Uma coisa é reconhecer que o tempo subjetivo de cada um, aqui o *kairós*, e o cronológico transversalizam o processo de formação na licenciatura. Outra coisa é o reconhecimento e a reflexão que Marinês faz de que é no Programa que a temporalidade se singulariza e se torna diferente. A diferença está no fato de propiciar um alargamento temporal na dimensão prática do ser e fazer docente, em que outros elementos passam a ter um papel relevante nesse processo. Um deles, já atrelado à temporalidade, diz respeito à produção de experiências e vivências da docência, que, no PIBID, se constituem pelo entrecruzamento de *kronos* e *kairós*, gerando a condição de inserção na dinâmica, no contexto e na realidade escolar, lócus também relevante do processo de formação de professores. É dessa compreensão que Marinês conclui que o tempo formativo de cada bolsista é diferente e isso é percebido por ela, pela participação no Programa, fato que a faz reconhecer a relevância do PIBID nos processos de formação.

A escola constitui-se, assim, como um espaço de formação que permite ao sujeito desenvolver experiências formativas em que as temporalidades têm relação direta com o seu próprio desenvolvimento, pois o processo de formação leva em consideração a temporalidade

de cada um, entrecruzada ao tempo *kronos*, que atravessa a formação do licenciando, em se tratando de vivências formativas produzidas durante todo um período letivo escolar. É na escola, em diferentes temporalidades formativas, que o licenciando vai convivendo com situações de transmissão e assimilação dos conteúdos e das práticas escolares, através de uma imersão em pensamentos críticos e reflexivos, que são produzidos a partir das dimensões da subjetividade de cada um.

3.3 Temporalidade – Esquizocronia¹⁷ e impermanência na formação

Foi no final do século XX que um tempo social explodiu, abrindo espaço para que se colocasse o tempo, como um elemento plural, na centralidade das discussões sobre a formação, concebendo-o como constituído no e pelo sujeito, em vários ritmos e tessituras. Trata-se de um tempo educativo, pensado a partir das diferentes fases da vida. Ao se pensar a vida como uma essencialidade temporal, pensa-se na possibilidade de buscar compreendê-la num processo de formação permanente (PINEAU, 2004).

Na contemporaneidade, vemos o tempo multifacetado, representado em sua pluralidade de sentidos e significações, oriundos do saber físico, biológico, psicológico, matemático, filosófico e sociológico do tempo. Na compreensão que se tem deste, na base sociológica, as relações com as pessoas e com o próprio mundo do trabalho importou na prática de se pensar o tempo a partir dos cortes que fazemos nele. São esses cortes que definem o que concebemos socialmente como ritmos, mas que também colocam o tempo numa dimensão de compreensão universal, por meio da qual se elege o tempo cronológico como um tempo que impera como soberano e como o único tempo válido (PINHO, 2012).

Para tratar desse fenômeno, Pineau (2004) trabalha o conceito de esquizocronia, definindo-o como um neologismo que surge como marca das práticas que o homem tem de cortar o tempo em diferentes marcadores. É a partir dessa ideia que se compreende bem o lugar de agendas, calendários, datas, cronogramas e período. Nesse conceito, está compreendida a noção de tempo que a escola adota, e que funciona pela demarcação esquizocrônica, ao se organizar no âmbito de uma marcação específica de calendário, regido por ano, meses, dias e horas letivas de trabalho. Tudo na escola ganha uma conotação de

¹⁷ Esse termo é trabalhado por Gaston Pineau (2004), em sua obra *Temporalidades na formação*. O seu uso justifica-se, nessa tese, pela análise que faço do tempo cronos, em relação com a ideia de tempo marcado, partido, fracionado, que impera na escola, segundo a lógica de hora aula, dia letivo, tempo de aula etc. Esse é o tempo hegemônico, que impera na organização social da escola e que, nas análises da aprendizagem da docência no PIBID, produzidas nesse trabalho, se entrecruza ao *kairós*, tempo do sujeito, da oportunidade, da ocasião e da astúcia, como bem define Certeau (1994).

tempo marcado e determinado pelo relógio. Essa é a estrutura organizativa das relações, mas não dos próprios sujeitos, se levarmos em conta como cada um lida, de modo particular, com essa esquizocronia.

Ao desenvolver um ritmo próprio de marcação do tempo, cada pessoa, no contexto da escola, gesta em si uma compreensão outra de tempo, que nasce da perspectiva cronológica, mas que se fundamenta em subjetivações produzidas pela relação que cada um, diferente do outro, estabelece entre o tempo marcado pelo relógio e seu tempo pessoal. É com base nessa apreensão que se sente que o tempo passa rápido ou lento demais. Na verdade, a esquizocronia aponta para uma relação de tempo que se estabelece nos processos em que o sujeito produz múltiplas facetas do tempo, ao associá-lo com o seu tempo próprio, seu tempo interno, que tem, como maior elemento de singularidade, os sentidos que a temporalidade passa a constituir, a partir das relações e do processo de formação vividos na contemporaneidade.

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

A “impermanência” caracteriza a incompletude do processo de constituição identitária do sujeito, tendo na temporalidade o objeto da tomada de consciência sobre: quem sou? Como aprendo a ser professor no cotidiano escolar? Como meu tempo se pluraliza no processo de aprendizagem? Como no PIBID eu aprendo a ser professor? Como aprendo com o outro? Esses são questionamentos que nos fazemos, constantemente, no processo de formação, e que geram a tomada de consciência da temporalidade formativa. A esse respeito, Josso (2004) se questiona:

De onde vem a tomada de consciência da temporalidade do meu ser psicossomático e sociocultural bem como dos fenômenos do meu meio humano e natural? A ‘impermanência’ parece-me ser a tomada de consciência mais primitiva que o eu pode fazer na observação/exploração de si-mesmo e do seu meio humano e natural. Isso não exclui uma capacidade

de assinalar ritmos, recorrências, estabilidades temporais. (JOSSO, 2004, p. 198)

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

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

A bolsista Karine aborda a temporalidade, centrando sua análise na comparação entre o(s) tempo(s) vivido(s) por um licenciando nos Estágios e no PIBID. Nessa ótica, a compreensão que se manifesta é de que o tempo cronológico é determinante para a produção das experiências pedagógicas construídas, a seu ver, mais no PIBID do que nos Estágios Supervisionados, exatamente pela duração do tempo de vivência na escola. Assim, em sua lógica, o tempo *kronos* é aferido como determinante da aprendizagem da docência, no contexto do Programa, pois, em se tratando de uma duração marcada pelo relógio, vivencia-se no PIBID, durante o processo de formação na licenciatura, um número elevado de horas, no âmbito das práticas organizativas do trabalho docente. No Programa, esse tempo é alargado e está relacionado diretamente com o tempo da escola, que se estrutura em uma lógica cronológica de carga horária.

Ao analisar como os colaboradores concebem o tempo, no processo de aprendizagem da docência, vê-se uma tendência a se considerar, no PIBID, os aspectos do tempo cronológico como uma das condições para se conhecer a profissão docente e poder desenvolver em si um processo identitário que leve cada um a se reconhecer como professor em formação. Apenas a bolsista Jerusa não aborda o tempo e não o considera como um elemento constituinte da formação docente. Não há, em suas reflexões e no memorial, nenhuma menção a como o tempo transversaliza o processo de sua formação. No entanto, Jerusa recorre à noção de tempo cronológico, para manifestar a sua indignação por ter

esperado 30 anos para conseguir realizar o curso superior. Há uma narrativa, relativamente longa, em que a bolsista trata das questões familiares que a impediram de dar sequência aos seus estudos universitários.

Com muita indignação, ela expressa a espera que teve que cumprir, para realizar o curso superior, depois de concluir o Ensino Médio. Utiliza de recurso enfático, repetição e de caixa-alta para expressar a frustração de uma espera, a seu ver, longa e dolorosa. Assim, ela nos diz:

Concluí, e infelizmente não pude dar sequência aos meus estudos na universidade. Tive que voltar a minha cidade natal e aguardar um pouco mais. Essa espera me partiu o coração, pois durou trinta anos. EU ESPEREI TRINTA ANOS!!! (Jerusa, memorial de formação, 2016)

No contexto de sua narrativa, Jerusa aborda as questões do tempo, em uma perspectiva cronológica, exatamente por reconhecer que, em seu processo de formação, a espera demorada foi sempre algo angustiante. O próprio advérbio a que ela recorre para demarcar a impossibilidade de continuar seus estudos sugere que houve uma frustração em seu desejo de poder dar continuidade a sua formação. O retorno à sua cidade natal deu-se por falta de condições financeiras da família para garantir a realização do curso superior. Isso a fez esperar muito tempo, como ela mesma informa: foram trinta anos de espera. Ao reiterar a informação sobre a sua espera, ela recorre ao recurso linguístico de escrever em maiúsculas e ainda acrescenta exclamações, dizendo ao leitor que essa espera foi demasiadamente dolorosa, o que tirou dela o vigor para o exercício da docência. Ser professora estava em seu desejo, mas o tempo cronológico de espera eliminou parte do vigor que desejava ter para o exercício da profissão. Em outro trecho, Jerusa nos diz:

Agora já não tinha mais vinte anos de idade, mas sim, cinquenta. A mente já não tinha o mesmo frescor e o corpo o mesmo vigor. Dezembro de dois mil e doze prestei vestibular, apenas para testar os meus conhecimentos. Não fiz cursinho, não estudei, apenas fui com a cara e a coragem e prestei o tão sonhado vestibular. Vi diante de mim centenas de jovens à procura de uma vaga, me vi no meio daqueles grandes concorrentes. Para minha surpresa, passei, e com grande incentivo de toda a minha família e amigos fiz minha matrícula. (Jerusa, memorial de formação, 2016)

Como o tempo cronológico para Jerusa tem um peso no “atraso” de seu processo formativo, ela opta por evidenciar os efeitos negativos que a espera prolongada lhe causou. A necessidade de deixar claro que o tempo *kronos*, em vez de ter favorecido seu processo de

formação docente, a castigou, criando um lastro temporal demasiadamente longo, pois se trata de trinta anos de espera, ela não analisa os efeitos da temporalidade durante o processo de formação docente no Programa. Isso passa ao largo, em sua reflexão. Assim, há uma narrativa que revela um processo de culpabilização, como se o tempo *kronos* fosse o responsável pela espera que ela amargou até conseguir acesso ao Ensino Superior.

Dizer que já não tinha mais vinte anos de idade significa reconhecer que para ela a juventude favorece o processo de formação, pois dá vigor e, como ela mesma diz, frescor ao corpo. Só iniciar o curso de licenciatura aos cinquenta anos de idade é no mínimo desmotivador. A falta de crença no processo seletivo aponta também para uma responsabilização do tempo *kronos*, por fazê-la concorrer com jovens de vinte anos, no concurso vestibular. A juventude era um elemento ameaçador, pois, nela, Jerusa via maiores condições de conseguir aprovação.

3.4 O tempo escolar e o movimento tripolar de formação

Na escola, o tempo cronológico impera, pois sua organização está fundamentada em uma perspectiva que considera a hora, o dia, a semana e o ano letivos. No entanto, apesar da escola ser regida pelo tempo cronológico do ano letivo, cada um que ali está, alunos e professores, desenvolve uma compreensão subjetiva do tempo, que se caracteriza pelo sentido que o sujeito constrói, ao colocá-lo numa escala maior, ou seja, em uma escala que tem como função principal aferir o tempo da aprendizagem, o tempo do sujeito, logo, o tempo da vida.

Em sábias palavras, Aristóteles (2001, p.62) já dizia: “o tempo é o número do movimento”. No contexto dessa pesquisa, esse dizer tem um peso significativo, para compreendermos a relação que aí se estabelece entre o tempo e o movimento. Se o tempo é o número do movimento, é porque o movimento pode ser apreendido, quantificado, marcado, demarcado, logo controlado pelo próprio tempo. Esse movimento, no contexto desse estudo, é compreendido como a formação para a iniciação à docência, no cotidiano escolar, que gera como resultado a produção identitária.

Isso sugere que é possível, num processo formativo, compreender, circunscrever a produção dos sentidos que emergem sobre a formação, a partir da noção de que é o tempo o elemento vital para compreender como o movimento, neste caso, a formação, é tecido a partir da aferição que o tempo produz sobre o movimento. Logo, o movimento é um tempo que se singulariza, para cada um, ao controlar o movimento, numa compreensão do que este representa para si e para os outros. “O tempo diz respeito em primeiro lugar a todo poder que

só se torna e permanece tal se conseguir ordenar e subordinar os múltiplos tempos dos outros ao seu próprio” (PINEAU, 2004, p. 67). Assim, tem-se uma compreensão de que a formação se ancora no tempo próprio do sujeito, o que subordina o tempo dos outros ao seu próprio tempo. Esta é uma forma do homem assenhorear-se do seu próprio tempo, logo, de sua própria formação. Essa concepção encontra respaldo na crise da desregulação temporal contemporânea. Demarcada pela esquizocronia, que desenvolve uma nova concepção sociopolítica do tempo, que se pluraliza em diferentes tempos e em diferentes modos de concebê-lo, tal condição faz emergir a compreensão de um tempo pessoal, individual e coletivo, que ganha espaço nos contextos das histórias de vida e de formação. É o tempo do sujeito que surge como marcador de sentidos para os processos de formação que se põem em movimento na vida e na trajetória de cada um. Esse movimento gera as experiências que se produzem num tempo singular e que só pode ser aferido, medido e desmedido, pelo próprio sujeito. Isso não quer dizer que o tempo é o único elemento responsável pelo desenvolvimento de aprendizagens, mas aponta para o fato de que ele é um constructo relevante para entendermos o movimento de formação de um sujeito, que só pode ter sentido se compreendido por ele mesmo, que o vive na essência de um movimento pessoal.

Daí a lógica de concebermos os estudos sobre a formação a partir das histórias de vida dos envolvidos no processo. Assim, a formação ao longo da vida é tecida em uma complexidade, que é decodificada na temporalidade de cada sujeito, ao viver a centralidade da formação em diferentes perspectivas. A esse respeito, Pineau (2004) nos diz que:

A formação ao longo da vida é então o produto de transações complexas entre pólos materiais, sociais, orgânicos, alternando momentos formais, racionais, nítidos, distintos, com momentos experienciais, sensíveis, mas opacos, confusos. Estas transações formativas são permanentes, significando que elas se desenrolam tanto a cada instante como ao longo da vida. (PINEAU, 2004, p. 162)

Pensar a formação significa pensar o tempo em que ela acontece, portanto, pensar a vida que deve ser permanente, assim como a formação. O tempo do sujeito está na compreensão da duração da vida, com toda a sua complexidade ontológica. Por isso, é algo tão complexo que se desenrola a cada instante da vida. Não se pode segregar a formação do tempo, sob o risco de produzir algo desconexo da própria vida. A formação ganha sentido se, temporalmente, ela se relaciona aos movimentos do sujeito. Por isso, a formação pode ser entendida como um “movimento perpétuo”, (PINEAU, 2004, p. 163) incessante de compreensão de si e dos outros que se faz em diferentes temporalidades formativas.

Para Pineau (2004), a formação é entendida em uma lógica que se fundamenta a partir da noção de tempos e movimentos. Ele inaugura uma compreensão de estudos da formação, em dois tempos e três movimentos. Ancorado na ideia dual de tempo: dia e noite, considera que cada tempo deste traz em si características contrastantes, que confundem as referências dominantes de um tempo habitualmente uniforme de formação. Considera que a estrutura temporal dia e noite constitui uma estrutura temporal básica, não somente cósmica, mas também psicológica e sociológica. O dia e a noite dão ritmo à vida cotidiana das sociedades, constituindo-se em sincronizadores plenos da temporalidade.

Os três movimentos são analisados por Pineau (2004), a partir da constituição de três prefixos, quais sejam auto-, hetero- e eco-, que se associam ao termo formação, produzindo diferentes perspectivas de entendê-la, a partir de si, do outro e do ambiente. Ao tratar dos prefixos, este autor os relaciona aos conceitos que o sociólogo Norbert Elias (1988) define a partir dos pronomes pessoais, entendendo-os como operadores linguísticos relacionais. Ao fazer essa relação, Pineau (2004) ratifica a ideia, bem como a assume em seus postulados, de formação em três movimentos. Os pronomes pessoais, a que remetem os prefixos, constituem-se a partir dos conceitos pragmáticos de utilização da linguagem, permitindo um tratamento mais conceitual dos sentidos da relação, pelo fato de que tais pronomes “isolam mais pólos de influência do que pessoas particulares” (PINEAU, 2004, p. 155). Neste sentido, o autor considera que o emprego dos prefixos na formação sugere a existência de um movimento transdisciplinar para se tratar a multicausalidade. Nesta ótica, os prefixos apontam para uma validação da reflexão que se produz no processo de formação, ao entender o papel do si, do outro e do ambiente, transversalizados pelo tempo no processo de formação. Dessa forma, Pineau (2004) trabalha com a inscrição de três movimentos formativos: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação.

A formação é, então, pensada como um ato relacional entre diferentes sujeitos, demarcando o lugar de uma aprendizagem que se processa com o outro. É a heteroformação que se constitui como uma forma de reconhecimento que o licenciando gesta, ao perceber que sua formação está implicada nas escolhas que faz, bem como pelos sentidos que produz a partir delas. Neste contexto, considera-se a relação com o outro como um modo de gerar aprendizagens que se efetivam pela inserção no ambiente escolar, que passa a ser, também, um elemento por meio do qual se produz a aprendizagem sobre a docência. Na escola, em pleno convívio com a sua dinâmica organizacional e temporal, o licenciando produz aprendizagens circunscritas nos três prefixos, pois refletem sobre o que aprendem e produzem novos saberes, estando, nessa lógica na autoformação; interagem com os estudantes, com os

professores e demais agentes da escola, inserindo-se, assim, na heteroformação e vivenciam a escola como ambiente formativo, logo na ecoformação.

Ao narrar como o processo de formação se delineia no percurso do PIBID, o licenciando se inscreve num movimento reflexivo próprio sobre como se dá a sua formação no contexto do Programa, gerando, assim, a sua autoformação. Neste sentido, Jonas explicita, em seu memorial, como essa trilogia formativa gera um movimento transdisciplinar, em que a multicausalidade da formação, evidenciada nos movimentos da -auto, -hetero e -eco, se faz presente em sua trajetória de vida, sobretudo no PIBID, ao nos dizer que sua formação:

Foi uma junção. De um lado a experiência, a vivência, do que vem a ser um professor, das suas atribuições e da sua importância. Do outro, o exemplo de um profissional que atuava vigorosamente em sala de aula, buscando em cada encontro que tinha com a gente a oportunidade de nos mostrar o poder fascinante da linguagem, da poesia, da literatura. [...] No início, tínhamos como objetivo a familiarização com o espaço escolar e isso dispensa qualquer vivência mais intensa. Porém, à medida que as relações entre bolsista de iniciação à docência e ambiente escolar são travadas, a interação com o exercício da docência em sala de aula se amplia. (Jonas, memorial de formação, 2016)

A experiência é entendida e definida por Jonas como um elemento de junção, que congrega a relação com o professor supervisor, do que se aprende com ele no contexto das ações desenvolvidas nas aulas, aqui demarcando o lugar da aprendizagem com o outro, bem como da familiarização com o ambiente escolar, com o que se pode aprender a partir do próprio ambiente, escola, sala de aula, espaços outros que significam para o licenciando uma vivência, que amplia a sua condição de poder entender a docência e futuramente realizá-la. Vê-se uma ideia marcada de que tanto a relação com o professor bem como a convivência com o ambiente são elementos que ganham relevância na formação. Aí, portanto, está o lugar da heteroformação e da ecoformação, na trajetória formativa do estudante no PIBID. Ao movimentar-se na direção de produzir reflexões sobre como se dá esse processo, inclusive na escrita do seu memorial, Jonas se inscreve num movimento autoformativo, por meio do qual passa a desenvolver modos próprios de pensar e analisar como as experiências no PIBID vão lhe oferecendo condições de pensar a docência, a escola, o papel do outro e suas atribuições no desenvolvimento experiencial do ser docente.

Na mesma direção, Jerusa considera que o PIBID está oportunizando vivências sobre a docência, que emergem da condição de estar em relação com os diferentes sujeitos da escola, mas, sobretudo, pelo conhecimento do ambiente escolar, entendido em uma lógica

heterogênea, em que cada espaço tem uma significação, razão pela qual é importante que o licenciando aprenda, viva e interaja com este espaço. Isso acontece pela observação que Jerusa faz dos espaços, sobretudo do comportamento dos diferentes sujeitos que estão ali presentes, o que a move, em determinadas ocasiões, a analisar como os posicionamentos dos professores se fazem necessários no contexto relacional com o outro. Isso significa reconhecer que a formação passa pelos processos relacionais, que se desenvolvem entre os diferentes sujeitos, na escola, e que as aprendizagens são, também, mobilizadas por estas relações. Assim, é dessa condição que a reflexão sobre a sua formação emerge como um elemento que evidencia o papel da autoformação, que implica uma subjetivação do sujeito e, logo, a tomada de consciência que surge na ocasião de se avaliar como o PIBID abre espaço para a promoção da aprendizagem no contexto da vivência de relações que se produzem na escola. A esse respeito, a licencianda considera que:

As vivências no PIBID estão me ajudando a me construir professora. No PIBID, transitamos e conhecemos todos os espaços da escola, desde a sala dos professores até a cantina, a rotina escolar nos leva para todos os espaços, e isso é muito bom. [...] Essas vivências estão me moldando, tenho a oportunidade de observar comportamentos de professores e de alunos, situações que requerem um posicionamento e outras que os professores fingem que não estão vendo, por vários motivos, mas juntos formam a escola. (Jerusa, memorial de formação, 2016)

A autoformação caracteriza-se por um processo que inclui autonomização, personalização, individualização e subjetivação da formação. É o processo pelo qual o sujeito reflete sobre seu papel na própria formação, sendo responsável pelas relações que estabelece consigo mesmo, em diferentes temporalidades, para o desenvolvimento dos complexos aspectos cognitivos da aprendizagem. Trata-se de um processo que dá centralidade às compreensões que o sujeito produz de si e para si. Neste contexto, o sujeito em formação é autor de sua própria história e a faz ancorada em sua subjetivação.

Considerando o polo social do processo de formação, Pineau (2004) trata da heteroformação a partir da compreensão da coletividade, em que o sujeito se forma com o outro. O prefixo grego *hetero* caracteriza-se por alteridade, evidenciando uma diferença de natureza, que é considerada heterogênea. Na reflexão educativa, essa alteridade é parcialmente quebrada pela inserção de outro prefixo relacionado ao *-hetero* que é o prefixo *-co*. Assim, a formação é entendida, em diferentes temporalidades, mas com a participação do outro. É a ideia de coformação que surge no contexto educativo, marcado pelos princípios da cooperação, uma das essências de compreensão da coletividade. Isso marca algumas noções

de companheirismo, logo educação mútua e por pares. O pessoal e o coletivo ganham uma nova dimensão, quando relacionamos a autoformação e a heteroformação, e as singularidades são marcadas no eu, a partir do que se evidencia no coletivo. A formação acontece com o outro, mas acontece comigo, pela minha essencialidade, o que faz emergir a compreensão de si, mas também do outro, no processo formativo.

Ao tratar o tempo em uma dimensão dual, dia e noite, Pineau (2004) nos levar a compreender a formação também em uma perspectiva dual, tal como a dualidade concebida na relação entre auto e heteroformação. No entanto, ao analisar a constituição desse modelo de formação, o autor, ancorado em outros trabalhos analíticos sobre a formação humana, como os de Jean-Marie-Labelle, ao abordar *La réciprocité éducative* (1996), concebe o papel de um terceiro movimento, não menos importante que os outros dois, que é o da ecoformação.

Por ecoformação, o autor entende que o meio ambiente assume um papel relevante no processo de formação. Trata-se de um polo mais discreto, mais silencioso, mas tão importante quanto os outros, pois aponta para o ambiente, para o próprio cotidiano como um elemento importante do processo de formação humana. Assim, não se trata apenas de entender a ecoformação como um constructo de formação pelo meio ambiente. Antes é essencial compreender quem sou eu, quem é o outro com quem me formo, para saber onde me formo. Assim, o terceiro polo surge da relação tensional estabelecida entre os outros dois polos, mas que se singulariza, por ter uma particularidade advinda da reflexão que se instaura sobre o ambiente, durante o processo formativo. Nesta lógica, as coisas que estão no ambiente passam a ganhar sentido, na formação, na medida em que há um movimento reflexivo do sujeito, que se faz sobre estas coisas, na autoformação, e pelo outro, na heteroformação.

A partir da demonstração que Pineau (2004) faz da formação em dois tempos e três movimentos, busco, nessa tese, evidenciar que a formação acontece mesmo, em dois tempos e três movimentos, mas a partir de outras associações para a compreensão tanto dos tempos – *kronos* e *kairós* –, como dos movimentos, experiências, cotidiano escolar e iniciação à docência. Nos aspectos da temporalidade, esta tese entende que a formação acontece ancorada em dois tempos, quais sejam: o *kronos* e o *kairós*. Assim, analogamente ao que postula Pineau (2004), o dia corresponderia ao *kronos*, tempo por meio do qual a escola se organiza num período marcado pelo relógio, logo pelo calendário. Mas esse é o tempo, também, da organização que o sujeito que está na escola segue, uma vez que usa o relógio como ferramenta de controle de suas ações, desenvolvendo atividades escolares que seguem o calendário. Nessa pesquisa, o *kronos* tem um peso na formação, assim, como para Pineau (2004), o dia e a noite também o têm. Nessa lógica associativa, a noite é o *kairós*, pois é

tomado aqui como o tempo individual, o tempo de cada sujeito, marcado pelo seu ritmo interno, em que suas compreensões e reflexões formativas partem da lógica daquilo que está na noite, logo no interior de cada sujeito.

O tempo do sujeito é o tempo da oportunidade, o tempo da astúcia, de aprender pela ocasião e de aproveitar-se dela para compreender os *usos* que se pode fazer a partir da aprendizagem da docência. Esse é o tempo do movimento que é subjetivo, e de cada um, que não se afere pela regularidade de um ritmo, mas pela régua que cada um usa para traçar os contornos de suas próprias experiências. Se a experiência e os sentidos que uma pessoa atribui são singulares, singular também é o tempo subjetivo, da aprendizagem de cada um.

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

Estou ali, acima de tudo, para cumprir pré-requisito do meu curso; estou ali para ministrar aulas, ser acompanhado por um professor e no final receber uma nota, o que não acontece no PIBID. Essa é uma diferença que, para mim, significa muito nesse processo. Além disso, a gente pensa na ideia de tempo e entende o movimento do PIBID mais preocupado com uma rede de processos formativos. O tempo nos estágios, por sua vez, busca mais o cumprimento de protocolos e normas e a materialização final do desempenho do estudante em forma de nota. Não há notas no PIBID. O que vai dizer se o bolsista de iniciação à docência deve ser aprovado ou não é a sua desenvoltura para lidar com a realidade da sala de aula. Nesse sentido, a ideia que temos do tempo passa por um processo de ressignificação porque, no PIBID, o que se leva em conta é o tempo do sujeito para se integrar às dinâmicas da escola, à preparação das aulas e ao aperfeiçoamento de habilidades metodológicas. (Jonas, memorial de formação, 2016)

A partir dessa consideração, a centralidade argumentativa do licenciando sugere que o PIBID se coloca numa temporalidade que congrega as condições subjetivas do processo de aprender a ser docente. Assim, na comparação entre o Estágio e o PIBID, Jonas argumenta que, no Programa, o tempo do sujeito, da aprendizagem na oportunidade, gera condições para que o sujeito aprenda o que ele chama de preparação de aulas e aperfeiçoamento de

habilidades metodológicas. Com isso, o bolsista ratifica a ideia de que o tempo do sujeito, da ocasião, do desenvolvimento de diferentes usos de suas práticas que se faz na docência é o *kairós*, vivido intensamente no PIBID, mas pouco no Estágio, sobretudo porque neste a preocupação de aprendizagem é com a avaliação e, naquele, com a produção de vivências e experiências que se efetivam numa dupla dimensão temporal: a do *kronos*, que atravessa todo o período letivo da escola, e a do *kairós*, que está na subjetividade de cada um e na condição de aprender na ocasião e na oportunidade.

Assim, o tempo produzido na subjetividade de cada sujeito o faz desenvolver um ritmo peculiar, que, no contexto da escola, cria condições para a produção de experiências formativas, que se ancoram na intersecção dos dois tempos, gerando condições para vivências formativas, a partir dos movimentos da reflexão de si e daquilo que o toca, que surgem como elementos significativos para o desenvolvimento do processo identitário, ou seja, das experiências que emergem na escola pela imersão temporal que o Programa faculty. Assim, as temporalidades constituem-se como um dos mecanismos de produção de experiências do ser professor, que ocorrem de fato no chão da escola.

Concebendo a ideia de formação, no PIBID, a partir da relação dos elementos constantes na tríade, tem-se a ideia de que as experiências surgem como elementos oriundos das vivências na escola, em que o tempo de formação evidencia a aprendizagem para a docência. Em outro trecho de sua reflexão no memorial, Marinês ratifica a contribuição do Programa para a constituição da identidade docente, a partir da lógica da concepção de que é no PIBID que essa temporalidade se alarga e ganha espaço para a compreensão de como a produção de experiências na escola está relacionada diretamente ao tempo.

[...] o PIBID permite que o sujeito vivencie toda a realidade escolar, da Jornada Pedagógica ao Conselho de Classe, das conquistas aos “perrengues” do dia a dia. O programa permite que o bolsista ID de fato sinta o que é ser professor. Possibilita a ele a observação constante do andamento da escola, da prática de um professor (supervisor), da reflexão sobre essa prática e, a partir dessa reflexão, uma construção mais adequada de sua identidade docente. (Marinês, memorial, 2016)

Para Marinês, a realidade escolar estrutura-se e se organiza em uma temporalidade linear, com início, meio e fim. Esse é o tempo cronológico da escola, tomado por ela para representar os contextos e situações onde ocorrem as ações formativas da escola. Assim, a Jornada Pedagógica é o marco cronológico da primeira grande ação formativa, que se desenvolve na realidade escolar, bem como o Conselho de Classe está na outra ponta, marcando o final das ações formativas, se considerarmos o conselho como a última ação

formativa que a escola produz no transcurso do ano letivo. Aí está uma perspectiva que busca compreender que a escola tem um tempo formativo que é transversalizado pela lógica do calendário escolar, logo do ano letivo. Isso implica para Marinês que a formação deve acontecer em uma relação linear, que permita ao sujeito em formação viver esse tempo na escola, inserindo-se nele e podendo participar de todas as experiências que acontecem, de uma fase a outra, ou seja, do início ao fim do ano letivo.

O reconhecimento de que o tempo no PIBID é diferente leva em consideração a possibilidade, que se evidencia no Programa e não existe na licenciatura, de permitir que o licenciando viva e produza suas experiências formativas do início ao fim do ano letivo, passando por muitas das situações pedagógicas na escola.

Nas palavras de Marinês, o *Programa permite que o bolsista ID sinta o que é ser professor*. Há muita compreensão dos aspectos formativos do Programa, pois a bolsista nos faz entender a relação que se estabelece entre o que ela denomina de *permissão e ser docente*. Neste contexto, vejo que o PIBID possibilita aos bolsistas a participação em uma formação que leva em consideração os contextos em que a profissão se desenvolve. Assim, Marinês considera que a imersão na escola a faz sentir, aproximar-se do que seja ser professor, estando no contexto de práticas educativas em que a docência acontece. Essa condição se torna factível pela imersão na escola, em uma temporalidade que se amplia e, portanto, transversaliza as ações que se desenvolvem durante todo o ano letivo. Participar da Jornada, que marca o início das atividades docentes na escola, indo até o conselho de classe final, significa experienciar, numa temporalidade cronológica, mas também subjetiva, de cada participante, todas as ações que acontecem na escola, e que de alguma forma constituem um conjunto de situações que só são inerentes ao ambiente escolar e que só são vividas em plenitude por quem ali está durante todo o tempo em que as ações se desenvolvem.

No entanto, é preciso pensar que essa condição possibilitada pelo PIBID não atinge a todos os estudantes da licenciatura. Durante a licenciatura, muitos só conhecem e vivenciam a escola quando estão nos Estágios Supervisionados, ou ainda quando realizam alguma atividade de componentes ligados às práticas pedagógicas, para os quais a escola, às vezes, serve como um lugar de observação e de coleta de informações para o trabalho proposto naqueles componentes. Nesses casos, coloca-se em xeque a formação de professores, sob críticas que se fundamentam no pretexto de que, na licenciatura, os estudantes vivem mais a universidade do que a escola, o cotidiano escolar e a própria docência. A formação é um ato relacional entre os sujeitos que se formam. Ninguém se forma sozinho e nem desconsidera o ambiente no processo de formação.

Assim pensando, entendo que a narrativa de Marinês suscita o debate da formação que precisa acontecer no contexto em que a profissão se desenvolve. Ela fala de sua vivência e traz sentidos que ela mesma constrói, quando considera o PIBID como um espaço de formação que lhe possibilita conhecer, ainda durante a licenciatura, a docência e, conseqüentemente, a escola, seu contexto e complexidade. Além disso, percebo que ela valoriza o PIBID, para evidenciar como o Programa produz significativamente suas experiências formativas. E, ainda que no conjunto dos colaboradores deste estudo, essa seja uma tônica dominante, nas considerações sobre o PIBID, é preciso não generalizar e atribuir ao Programa tal façanha. Muito do que se narra e do que se diz a respeito da aprendizagem experiencial da docência, promovida em cada um, está ancorado nas concepções e ideias que os sujeitos produzem, a partir do seu contexto formativo específico. É possível encontrar situações em que o PIBID não tenha possibilitado as mesmas vivências para todos os participantes do Programa. É preciso considerar as tessituras e as dinâmicas dos subprojetos, em diferentes áreas e em diferentes situações formativas. Assim, o que parece ser um consenso na formação que se logra no PIBID está na possibilidade de inserção no contexto da docência, em uma temporalidade ampliada, respeitando-se o tempo de aprendizagem de cada um, bem como fazendo a vivência formativa, na licenciatura, acontecer durante todo o ano letivo escolar.

Talvez seja por esse reconhecimento que Pimenta e Lima (2017), na 38ª Reunião Nacional da ANPED, durante a realização da sessão especial subárea 3 (GTs 04, 08, 12, 16, 19 e 24) intitulada *Políticas educacionais em disputa e novas legislações na formação de professores, apresentaram a pesquisa os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?*¹⁸ criticaram o PIBID, sobretudo por não ser uma política de formação, e sim um Programa, e, assim, não atender a todos os estudantes de licenciatura, propondo a ampliação da carga horária de Estágio Supervisionado, que passaria das atuais 400 para 800 horas, iniciando já no primeiro semestre do curso. Tal proposta ratifica a relevância do licenciando conhecer a escola já no início do curso, em uma temporalidade que lhe permitiria viver a escola e vivenciá-la em sua dinâmica organizativa.

¹⁸ O texto pode ser acessado na página da 38ª Reunião Nacional da ANPED. Os anais do evento ainda não se encontram disponíveis, mas, pela página oficial do evento, na aba de Programação das sessões especiais é possível encontrar o link que dá acesso ao texto. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

Por outro lado, as autoras criticam o PIBID, mas se inspiram nele para propor a ampliação do tempo de que o licenciando precisa, durante a formação, para viver e conhecer os contextos da docência. Assim, há de se considerar que de nada adiantará essa ampliação da carga horária dos Estágios, se não houver uma mudança na concepção do processo formativo dos professores, que, no caso do PIBID, considera a produção de experiências que se desvinculam da obrigatoriedade avaliativa, classificatória, que se gera nos estágios. A inserção no cotidiano da escola precisa acontecer de modo experiencial, sendo balizada pela motivação da aprendizagem da docência, para além da condição de se conseguir uma nota de aprovação em uma disciplina. Do mesmo modo, se toda a vivência propiciada pelo PIBID fosse se converter em uma nota, em um sistema de aprovação e reprovação do licenciando, como é feito nos estágios, talvez a ideia que Marinês apresenta – a possibilidade de produção de experiências – fosse outra, e até se esvaziasse. Há, aqui, uma questão posta, mas que não desenvolverei, visto que os estágios não são objetos de análise, nessa tese, e muito menos integram o objeto desse estudo. No entanto, em alguns momentos, como já foi analisado na narrativa de Jonas, alguns bolsistas o trazem em seus memoriais e entrevistas e o analisam de um ponto de vista comparativo com o PIBID, apontando, como principal diferença, a limitação temporal que os estágios têm e que o PIBID não tem.

Para Marinês, o PIBID possibilita aos licenciandos a produção de experiências do ser professor, ainda em formação. Há uma reflexão que aproxima dois verbos – sentir e ser – do substantivo docente. Não se trata no PIBID do ser professor, mas, na ótica de Marinês, se trata de sentir o ser professor, ou ainda sentir o que é ser professor. Essa condição é possibilitada pela vivência dos licenciandos, em diferentes tempos, como também pelo cotidiano escolar e pela iniciação à docência, que, no PIBID, se principia pela observação que o licenciando faz das práticas educativas desenvolvidas pelo professor supervisor, em outras palavras, por homologia.¹⁹ Esses outros dois contextos facultam a Marinês uma nova condição, que é a de reflexão sobre a prática, sobre a escola, a profissão docente e os modos de se constituir docente, logo, sobre a identidade docente.

Nóvoa (1992) sinalizava que é indispensável que a formação de professores tenha, como eixo de referência, o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva da

¹⁹ Conceito desenvolvido por Donald Schön. Trata-se de uma estratégia de aprendizagem que busca entender a coerência entre a formação recebida pelos professores e a didática adotada por quem os formou. Trata-se de uma aprendizagem que acontece por observação da prática do outro. Neste estudo, o conceito de homologia refere-se à condição de que o licenciando, futuro professor, experiencie a docência, aprendendo, durante todo o processo de formação no PIBID, com as atitudes, práticas educativas, capacidades e modos de organização do trabalho educativo desenvolvidos pelo professor da Educação Básica, com quem o bolsista de iniciação interage e é supervisionado. Assim, neste trabalho, a homologia é a aprendizagem que se desenvolve com inspiração na prática do outro, num processo relacional de heteroformação, como defende Gaston Pineau (2004).

individuação do professor e do coletivo docente. Assim, o autor trata do desenvolvimento profissional, a partir da entrada na profissão, e das experiências que se logram pelo exercício profissional. Esse autor considera que o trabalho docente deve possibilitar e favorecer um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promovendo os seus saberes e podendo ser um componente de mudança na constituição da profissão. Mesmo estando ainda em formação inicial, sem a entrada formal na profissão, Marinês compreende que a temporalidade permite sua inserção no contexto em que o desenvolvimento da docência acontece a partir de experiências produzidas no âmbito da escola. Aqui não se inaugura uma discussão sobre trabalho e profissão docente, mas se reconhece a condição de desenvolvimento de uma identidade docente, que vai se constituindo ainda no processo de formação inicial, sem que o sujeito viva e exerça a profissão na relação de trabalho.

A licenciatura ganha destaque, nos aspectos da temporalidade, a partir da reflexão de Jerusa, que, como Marinês, considera o cronológico um tempo significativo, pelo qual a formação na licenciatura está transversalizada. A escolha profissional é ratificada pela compreensão que a temporalidade favorece. Estar no curso de licenciatura e, conseqüentemente, no PIBID, tem um peso significativo nesse processo. Poder viver as experiências de aprendizagem da docência constitui uma certeza de que a escolha da profissão foi acertada.

O tempo, tanto o cronológico, como o meu tempo de ver as coisas do meu jeito, está me revelando que eu não poderia ter escolhido profissão melhor. No tempo cronológico, percebo que o aprendizado na universidade está desmistificando meu olhar para o ser professor. Eu via essa profissão somente pelo olhar da desvalorização, pensava que não valia a pena estudar tanto e depois ir para a sala de aula ver o desinteresse dos alunos e a falta de incentivo dos governantes. (Jerusa, memorial de formação, 2016)

Para explicitar a certeza de ter escolhido o curso com o qual se identifica, Jerusa recorre à noção de temporalidade, que foi objeto de reflexão, nas entrevistas e no ateliê, e demonstra que é na relação entre os dois tempos que ela encontra sentido para a escolha que fez, ao optar por um curso de licenciatura. Ao tomar o cronológico como referência para manifestar como ela tem desenvolvido os saberes sobre a profissão docente, Jerusa concebe que a aprendizagem da docência acontece em uma conjuntura formativa que está organizada na universidade, na qual o PIBID é, também, um elemento formativo, pelo alargamento da temporalidade cronológica em que os licenciandos vivem a formação prática, em nível de licenciatura. O tempo é também um elemento essencial de uma mudança de concepção da

profissão docente, ora vista sob o viés de uma desvalorização. Em sua reflexão, Jerusa concluía que talvez fosse inútil investir em uma formação de professor, pois, para se tornar professora, teria que estudar muito, dedicar horas de sua vida, lendo e escrevendo e, posteriormente, exercer uma profissão que não goza de prestígio social, além de não ter uma valorização salarial compatível com o trabalho docente.

Essa é uma visão que está presente na sociedade contemporânea e que acaba sendo um elemento de desmotivação para muitos jovens, que acabam não realizando uma licenciatura, por conta do receio de ingressar em uma profissão que não lhes dê *status* e que não seja uma das mais promissoras, financeiramente falando. Além dessa situação, Jerusa reflete sobre a perspectiva de desvalorização da profissão, apontando para o fato de que o trabalho do professor nem sempre é compensado em seus esforços, tendo em vista que os estudantes se comportam de modo desinteressado. Pensar por essa lógica, implica conceber a ideia de que o sucesso do trabalho do professor está em parte associado à motivação e ao interesse dos alunos para o estudo, bem como aos investimentos governamentais em educação, visando garantir condições para o exercício profissional. No caso específico de Jerusa, essa é uma reflexão que ela fazia antes de ter desenvolvido as experiências de iniciação à docência, que foram tecidas no âmbito do Programa.

No entanto, a partir de sua inserção no PIBID, em que se alarga o tempo de formação para o desenvolvimento da percepção das condições em que a profissão é desenvolvida, Jerusa vai revelando que seu olhar sobre a docência se modifica, gerando outra compreensão sobre a profissão docente. Ela passa a entender que a formação inicial a motiva a exercer futuramente a profissão, lhe oferecendo condições de criar um processo de identificação com a docência, que se origina a partir de suas próprias experiências, desenvolvidas na escola e na universidade, sobre o ser professor. Neste sentido, ela vai revelando que é no tempo que a constituição de saberes vai oferecendo as condições em que ela possa pensar sobre os modos de entender e agir na sala de aula, em se tratando do trabalho do professor. Em outro trecho de seu memorial, ela nos revela:

O período de observação foi confuso pra mim, pois não conseguia entender como aquela turma conseguiria apreender o assunto e passar nas provas, em meio a tantas conversas paralelas. Fiquei um pouco assustada, mas hoje vejo que isso é normal para a educação básica, por se tratar de adolescentes. Entendi que cada um aprende no seu tempo e muitas vezes do seu modo; estou aprendendo a respeitar essas singularidades. (Jerusa, memorial de formação, 2016)

Ao abordar a contribuição do período de observação, há dois principais posicionamentos revelados na narrativa de Jerusa. Inicialmente, instaura-se a lógica de entendê-la pelo viés da temporalidade, razão pela qual a licencianda inicia a sua fala pelo período de observação. Essa é uma fase marcada pela dupla temporalidade, em que uma aponta para a cronologia do processo de observação, logo, o tempo em que Jerusa ficou em sala de aula pensando, analisando, percebendo, olhando e compreendendo como a docência vai se efetivando no contexto escolar. Assim, Jerusa está diante de um tempo que é marcado pelo relógio e tem claramente as dimensões de início, meio e fim. A outra temporalidade está centralizada na lógica do *kairós*, que revela os fundamentos do processo de tempo interno, logo dos ritmos em que as coisas vão acontecendo e ganham forma em sua narrativa.

O fato de considerar que o início da observação foi confuso está diretamente associado à não compreensão de como a escola funcionava. Ela não entendia como os estudantes aprendiam num contexto de dispersão, em que as conversas atrapalhavam o raciocínio e a atenção aos mecanismos de condução da aula ministrada pelo professor. No entanto, essa percepção tem a ver com a dimensão do tempo interno, pessoal, da aprendizagem de cada um, que é diferente do outro. Assim, Jerusa precisou entender que há um tempo particular, dela, para além do tempo de duração da observação, para então compreender como os estudantes podiam aprender em meio às conversas paralelas.

Ao afirmar que cada um aprende no seu tempo e muitas vezes a seu modo, Jerusa explicita a compreensão de que o tempo de aprendizagem é mesmo o interno, que se relaciona com a vida e com a existência de produção de sentido de cada pessoa. Do mesmo modo que há diferentes formas de aprender uma coisa, há diferentes tempos internos que promovem distintos ritmos de aprendizagem. Cada sujeito, portanto, possui uma competência temporal específica, que é sempre conjugada em primeira pessoa, marcando para o sujeito uma negociação temporal específica. Pineau (2004) assevera que:

[...] é preciso realmente identificar para cada ser vivo uma competência temporal específica: conjugar na primeira pessoa do singular estes tempos plurais ou mesmo antagônicos, em todos os modos e em todos os tempos. Esta competência não é inata e seu aprendizado não se interrompe na conjugação dos verbos na escola [...] Estes aprendizados-construção temporais básicos constituem, a nosso ver, o núcleo da formação permanente entendido no sentido existencial amplo. (PINEAU, 2004, p. 149)

O autor, conforme já mencionado, trata de uma multiplicidade de tempos que vão desde o cronológico, passando pelo tempo físico, biológico, matemático, filosófico,

sociológico, psicológico. Ao tratar dos tempos e ritmos internos, reconhece que essa multiplicidade se singulariza em cada sujeito, pois cada um possui uma competência temporal específica, conjugada em primeira pessoa, o que dá ao sujeito a condição de desenvolver os processos de aprendizagem com autonomia. Isso implica reconhecer que o tempo subjetivo, nessa tese definido como o tempo *kairós*, é um tempo que promove aprendizagens, a partir de seu entrecruzamento com o cronológico, num contexto específico que é o do cotidiano escolar. Nesse raciocínio, vê-se uma característica temporal subjetiva, que constitui elemento fundante do desenvolvimento do processo de autoformação docente.

A bolsista Angelina reflete sobre o tempo de aprendizagem, demarcando-o como um tempo simbólico, que está e é do sujeito, como um marcador dos ritmos de assimilação da docência. Em um trecho do seu memorial, ela assim pondera:

Durante esse encontro (fala do ateliê reflexivo), pude repensar também sobre a ideia de tempo de aprendizagem. Entendemos que cada indivíduo possui um tempo psicológico de aprendizagem, onde alguns possuem uma facilidade maior de assimilar as novas informações, e outros necessitam de um tempo cronológico maior, para essa assimilação de novas informações. (Angelina, memorial de formação, 2016)

Compreensão semelhante revela a bolsista Marinês, ao tratar do tempo cronológico e do que ela também chama de tempo psicológico, como elementos vitais ao desenvolvimento de aprendizagem sobre a docência, que se dá em ritmos distintos, mas que se estabelece na relação assimétrica dos tempos. Em sua reflexão sobre o tema, ela nos diz:

Assim, é importante salientar a relevância desse programa, que concede ao Bolsista ID um tempo cronológico (todo o período da graduação) que permite a esse sujeito ter compreensão do ser docente. Para alguns, essa compreensão pode vir rapidamente, para outros, porém, ela pode demorar (cronologicamente falando) a chegar. (Marinês, memorial de formação, 2016)

Retomo esse trecho da reflexão da bolsista Marinês, por ele evidenciar uma lógica dos ritmos de aprendizagem dos sujeitos que está também expressa na compreensão que a bolsista Angelina produz. Para ambas, há uma assimetria na relação entre tempo e ritmos de aprendizagem. Quanto maior for a capacidade de assimilação das experiências do ser docente, menor será o tempo cronológico de imersão nessa experiência, a fim de se conseguir a aprendizagem. No entanto, quanto menor for a competência assimilativa de aprendizagem, maior tempo cronológico para viver a experiência será necessário. É nessa lógica que as

bolsistas compreendem a importância do entrecruzamento dos diferentes tempos, *kronos* e *kairós*, a fim de que se possa produzir compreensão sobre o ser professor no contexto das práticas organizativas do trabalho docente na escola.

Apesar de reconhecerem que cada sujeito tem um tempo específico para desenvolver processos de aprendizagem, as duas bolsistas revelam que o Programa alarga o tempo de produção das experiências, e, assim, referem-se ao tempo cronológico, pois, no PIBID, esse tempo é maior, mais intenso e, conseqüentemente, elemento vital para que sejam respeitados os tempos internos. Trata-se da concepção segundo a qual os ritmos de cada sujeito necessitam de uma cronologia maior para que se possa criar a condição de que todos aprendam, independentemente de um deles aprender mais rápido do que outro.

Neste sentido, o ritmo está associado à duração do tempo, que, se pensado na ótica cronológica, se refere a intervalos entre um movimento e outro, podendo ser quantificado. No entanto, na lógica do tempo *kairós*, essa quantificação já não é aferida por um intervalo temporal. Os conceitos de lentidão e agilidade passam, então, a ser tão relativos quanto o tempo subjetivo de cada sujeito no desenvolvimento de aprendizagem.

Nesta lógica, não é possível perceber regularidade nos processos de aprendizagem, em se tratando da relação temporal, vez que sua alternância não é uniforme. Cada um chega, em um tempo específico, a uma determinada conclusão, assimilação, e, portanto, aprendizagem. E isso é evidente para essas duas bolsistas – Marinês e Jersua, que compreendem que os ritmos de aprendizagens são distintos entre os sujeitos, se aferidos numa lógica cronológica. Mas essa regularidade nem sempre está presente no tempo subjetivo, por que, nesse tempo, não é possível a aferição do ritmo. Sabe-se que cada um tem um tempo interno, mas não se tem como aferir, na mesma lógica, o ritmo, em se tratando dos tempos *kronos* e *kairós*. A respeito de ritmo, como uma realidade temporal, Faraco (2010) assim o define:

O ritmo como realidade temporal, como ocorrência de uma repetição ordenada (a intervalos regulares) de um fenômeno, de uma atividade, de uma duração sonora (o ritmo do coração, das marés, da música, da prosa ou da poesia) perde, em Bakhtin, seu sentido descritivo (fenomênico) e incorpora um valor, uma carga axiológica. Ritmo é entendido como um ordenamento axiológico, uma modelagem, uma formação da vida. Bakhtin toma o caráter temporal e mensurável inerente à noção de ritmo (a repetição que caracteriza o ritmo se dá a intervalos regulares – regularidade que permite mensuração e previsibilidade). (FARACO, 2010, p. 20)

Ritmo é sempre uma alternância regular, um pulsar vivo, um contrair e expandir, um aumentar e diminuir, e está sempre embebido em outros ritmos que o influenciam e podem

variar. Por essa razão, no tempo do sujeito, o ritmo não pode ser aferido sob a mesma régua que se aplica para compreender a noção de ritmo, no tempo cronológico. O valor de carga axiológica a que se refere Faraco (2010), a partir da leitura que faz de Bakhtin (2003), incide na competência de se poder criar uma escala de variação, em que o ritmo é aferido quantitativamente, pela lógica da regularidade. No entanto, no tempo do sujeito, esse ritmo só pode ser aferido se relacionado ao tempo do outro. É o meu tempo que determina o meu ritmo, que se diferencia do ritmo do outro, pelo tempo do outro, mas que não se pode quantificar como uma regularidade, em intervalos.

Essa lógica está evidente nas reflexões das bolsistas, ao assumirem que cada um tem um ritmo, e, para que se possa aferir a temporalidade da assimilação de uma aprendizagem, é necessário que os ritmos sejam regulados pelo tempo cronológico. Isso não inviabiliza a ideia de que existe uma dimensão subjetiva da temporalidade associada ao ritmo, mas esta não pode ser aferida por padrões de regularidade métrica. É tão somente na relação com o outro, de percepção do seu tempo e do tempo do outro, que é possível entender que cada um possui um ritmo próprio, logo, seu tempo *kairós*.

Na compreensão de Jonas, o tempo também tem uma relação com a subjetividade dos processos de formação, que, no PIBID, diferentemente do estágio supervisionado, os ritmos são constituídos sem o critério de um período aligeirado e sem a necessidade de desenvolver ações com vistas a atender aos critérios de um processo avaliativo, que busca representar, por meio de nota, o valor da aprendizagem de alguém. Para além de analisar o tempo, numa relação dual de *kronos* e *kairós*, e como os ritmos são constituídos em cada um, Jonas analisa o papel do tempo na formação docente, assumindo que a temporalidade tem uma relação estreita com o processo de produção da identidade docente, portanto, com a produção de práticas educativas que se desenvolvem, no contexto escolar, pelo professor.

Em um trecho de seu memorial, quando aborda a concepção de temporalidade presente no PIBID e a compara com os Estágios, Jonas nos diz que:

No contexto do PIBID, o tempo ganha uma configuração mais densa, porque a subjetividade de cada sujeito, o seu ritmo de se relacionar com o mundo, tudo é levado em consideração. Não estou dizendo que os estágios desconsiderem essas coisas, mas acredito que a sua estrutura, enquanto componente de uma grade curricular, não seja suficiente para constituir aquilo que se chama de identidade docente ou perfil docente. É necessário pensar não apenas no cumprimento das atividades, na entrega do projeto ou na regência de classe de tantas horas (como se costumam fazer nos estágios). Antes, é preciso olhar para o sujeito que convive com o dia a dia da escola, que participa diariamente das aulas, que constrói o planejamento com a professora. É isso que vai construindo a docência no sujeito e é assim que o

sujeito vai construindo a docência. Dessa forma, eu penso o PIBID como um lugar que forma docentes a partir do tempo, das agências e ações desses sujeitos. Os estágios, pelo contrário, me passam a ideia de que é o sujeito que tem que se adaptar ao tempo do componente estágio, senão ele não vivencia a docência. (Jonas, memorial de formação, 2016)

Dizer que o tempo ganha uma configuração mais densa no Programa, significa reconhecer que o tempo cronológico se constitui em uma relação mais sincrônica com o tempo da escola e da própria docência. Essa densidade implica o reconhecimento de que o Programa facilita a inserção do sujeito em todas as ações da escola, que acontecem segundo a cronologia dos tempos e turnos letivos. O tempo de formação docente no PIBID não é o mesmo que o determinado pelo currículo da licenciatura, que contabiliza a carga horária que o professor em formação terá na escola. O tempo do estágio acontece em uma lógica que atende ao momento do currículo e do próprio processo formativo da universidade, mas que nem sempre se adequa ao tempo do sujeito e às vezes não acontece no tempo da escola. Há situações em que o estágio é feito em final de período letivo escolar e em momentos pontuais, fato que nem sempre dá condições ao licenciando de viver a escola e a profissão, em sua dinâmica temporal.

Assim, a configuração no PIBID possibilita, sobretudo, o tempo do sujeito, que pode precisar de mais que um ano letivo inteiro, vivendo a profissão docente na escola, para poder desenvolver aprendizagens sobre como o docente lida com a sua profissão. O Programa é configurado no tempo da escola, pois vai do início ao fim do período letivo, garantindo que esse tempo cronológico, o tempo letivo da escola, seja um elemento essencial para que cada licenciando possa desenvolver ritmos de aprendizagem que estão ancorados no seu tempo pessoal, logo no seu tempo subjetivo. Daí a compreensão de que o tempo, no PIBID, ganha uma configuração mais densa, sólida e talvez adequada aos processos temporais de produção de experiências que são desenvolvidos na escola por um professor em formação inicial.

A aceitação e a validação da ideia de que no Programa *o ritmo de se relacionar com o mundo* é levado em consideração, implica o reconhecimento de que a formação se constitui mesmo em uma temporalidade própria do sujeito, que precisa do outro e do meio para promover os processos relacionais de desenvolvimento da aprendizagem. Se o homem constitui-se no tempo, a formação para a docência deve fundamentar-se no tempo do sujeito. Fontana (2003, p. 119) nos inspira a pensar que:

O tempo nos constitui. Nele nos organizamos e nos reconhecemos em relação aos movimentos dos astros, aos ciclos da natureza; ao fluxo daquilo que realizamos e das relações que vivemos; ao ritmo das mudanças acontecidas em nós, nos espaços em que existimos e nas pessoas com quem existimos. Inscritos no fluir da grande temporalidade, vamos compreendendo os elos que nos ligam a nossos outros e ao mundo, vamos compreendendo como um antes, como um agora e como possibilidades.

Os elos que ligam uns com os outros e eu comigo mesmo é o elo da temporalidade, que, para Jonas, ganha uma densidade, pelo fato de que o sujeito não tem que se adaptar ao tempo curricular da formação nos estágios. Para ele, o tempo é que adapta o sujeito a produzir experiências que fluem na e pela temporalidade de cada um. Se é verdade que nos reconhecemos no tempo, em relação aos movimentos da própria natureza, é também nos movimentos das relações formativas que encontramos e damos sentido ao nosso ritmo de aprendizagem e o reconhecemos no interior da temporalidade pessoal, vital ao fluxo da constituição daquilo que, pelo tempo e pela formação, desejamos ser.

Ao analisar as compreensões sobre o tempo que os seis sujeitos, colaboradores desta pesquisa, revelam em seus memoriais, fica evidente que Jonas, Angelina, Marinês e Jerusa abordam diretamente a relação entre o *kronos* e o *kairós* e concluem, em suas reflexões, que essa temporalidade é responsável, também, pela produção de sentidos e das experiências formativas pelas quais o professor em formação inicial desenvolve uma compreensão sobre a docência, no cotidiano escolar. Consequentemente, reconhecem que os tempos são essenciais em favorecer a produção da identidade docente, que se sustenta na tríade: temporalidade, cotidiano escolar e iniciação à docência.

IV COTIDIANO ESCOLAR – UMA ALQUIMIA FORMATIVA NO PIBID

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...]. (CERTEAU, 1994, p. 31)

Inspirado na concepção de cotidiano, a partir dos escritos de Michel de Certeau (1994), em *A invenção do cotidiano*, inicio a escrita deste capítulo. O cotidiano institui-se, assim, em uma presentificação por meio da qual as práticas comuns e as experiências particulares dos sujeitos emergem como forma de tornar factível o entendimento do vivido, na condição de um espaço e um tempo de produção da existência e dos conhecimentos, de práticas e valores que se fazem no dia a dia e que nele ganham novos sentidos, sobretudo nas trajetórias de vida e formação. Nesta direção, a ideia de cotidiano, em Certeau (1994), permite-me inferir que há diversas maneiras de fazer a vida cotidiana acontecer, o que, por si só, já ratifica a concepção que adoto de que a vida cotidiana não é apenas o lugar de repetição e de reprodução de uma “estrutura social” complexa e abstrata. O cotidiano é também aquilo que nos é dado a cada dia, sendo um presente que se presentifica em um ineditismo, pois as práticas não são iguais, ainda que sejam comuns e que tenham semelhanças. O cotidiano revela-se, então, como um modo emancipatório pelo qual o homem tem de pensar as suas ações e ver nelas os elementos de singularidade que as tornam únicas, como únicas são as experiências, que, segundo Larrosa (2002), nunca se repetem.

Assim, o cotidiano é aquilo que nos é dado a conhecer e nos leva a produzir experiências, a cada dia, sendo nele que a nossa história de formação vai sendo constituída. O que há de presente no cotidiano é o elemento que me move pela constituição de mim mesmo, levando em consideração o que intimamente me prende a este cotidiano. Assim, na escola, a docência é feita de estratégias que nos são dadas, dia após dia, e sobre as quais precisamos pensar, encontrando modos próprios de fazer, que nos tornem estreitamente ligados ao cotidiano escolar. Com isso, quero dizer que a formação para a docência deve acontecer, também no cotidiano da escola, para que o sujeito que se forma esteja intimamente ligado às coisas do dia a dia escolar e consciente destas, tendo em vista desenvolver artes próprias a partir de tantas outras artes do fazer docente que, na escola, se fazem presentes.

A partir desta concepção, trato neste capítulo do cotidiano escolar, segundo elemento da tríade formativa do PIBID, discutindo como este foi compreendido pelos licenciandos como mais um elemento de formação, também relevante, que favorece a aprendizagem da docência. Transversalizado pela formação, em diferentes temporalidades, o cotidiano é visto como um cenário de produção de experiências do ser docente, onde as práticas na e da escola acontecem e tocam cada licenciando, de um modo peculiar, promovendo vivências no contexto de desenvolvimento das estratégias do ser professor. Neste movimento, a pesquisa revela que, durante a formação inicial, o processo de constituição identitária leva em

consideração a produção de experiências que se originam no contexto da escola e de seu cotidiano.

4.1 Implicações formativas do cotidiano escolar – Artes de aprender e fazer dos licenciandos

A partir da proposição da existência de uma tríade formativa, neste capítulo, realizo as discussões sobre como o cotidiano, visto como um elemento de construção e de socialização de práticas educativas na escola, figura como um elemento de formação no PIBID. Motivado a pensar uma concepção de cotidiano que tivesse uma estreita relação com os modos de pensar as práticas educativas na escola, para além de uma noção de mera repetição de coisas que nos acontecem no dia a dia, deparei-me com as ideias de Michel de Certeau (1994), que constrói uma concepção de cotidiano, que transcende a lógica de entendê-lo enquanto uma ação que se repete dia após dia. Para esse autor, “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (CERTEAU, 1994, p. 31).

Assim, busco uma ancoragem no tema do cotidiano, considerando que este nos é dado pela construção de nossa própria história, logo pelas práticas que produzimos socialmente. Neste raciocínio, o cotidiano não se limita a uma noção espacial e temporal de repetições dissociadas da dinâmica criativa dos modos de fazer que o sujeito empreende no cotidiano. A invenção do cotidiano é feita a cada dia, como nos lembra Certeau (1994, p87.), quando diz “que o cotidiano nos é dado a cada dia, que nos prende intimamente, a partir do interior”. Nessa condição, as práticas cotidianas mesclam-se de uma riqueza epistemológica e geram condições de sua análise do ponto de vista de práticas que saem da invisibilidade e se tornam visíveis, pela transcendência do olhar totalizante daqueles que só enxergam o geral das práticas cotidianas. Mas, nas entrelinhas das “artes do fazer” no cotidiano das escolas, há singularidades, há elementos que distinguem um modo de fazer de outro, dando a cada prática, a cada experiência, uma presentificação única, que não se repete e que se apresenta enquanto práticas que remetem a uma forma específica de “operações” (maneiras de fazer).

Assim, justifico minha ancoragem teórica em Certeau (1994), porque entendo e defendo o fato de que o cotidiano é constituído pelas atividades de produção histórica dos indivíduos e, através deles, da sociedade. Entendo, do mesmo modo que este autor, que o

cotidiano não é uma mera ação de repetições de atividades da sociedade, mas uma crença na liberdade das práticas que constituem instrumentos de pesquisa capazes de trazer à luz o que se passa nos minúsculos espaços sociais em que as táticas silenciosas e sutis jogam com o sistema dominante.

Nesta mesma direção, Oliveira e Sgarbi (2008) defendem uma concepção de cotidiano para além da noção do que chamam de *espaçotempo* do conhecimento de senso comum. Para eles:

Os processos de criação de conhecimento científico são, portanto, todos eles processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competência científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os *espaçotempos* nos quais tudo será pensado, vivido, e produzido se enredam, não permitindo mais que creiamos nem na neutralidade do conhecimento científico, nem nas fronteiras que a modernidade pretendeu marcar entre essas diferentes instâncias e dimensões. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72)

A partir deste entendimento, os referidos autores defendem que o cotidiano não pode mais ser compreendido por noções de espaço e de tempo que estejam dissociadas dos espaços de produção e, muito menos, sejam entendidas como o lócus da repetição de ações do dia a dia, como se o cotidiano fosse o mero resultado da produção do conhecimento de senso comum. Na contramão dessa perspectiva, os autores nos mostram que o cotidiano assume uma relevante dimensão de lócus de vários entrecruzamentos dos diferentes espaços e tempos da vida social. Concluem, em seu raciocínio, que o cotidiano “é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72).

A ponderação desses autores emerge de uma crítica que eles fazem ao cientificismo, perspectiva em que o cotidiano é visto sempre como o lugar do senso comum. Em seu entendimento, o cotidiano da escola é o lugar da produção de usos, táticas, estratégias e práticas que são elementos relevantes para se pensar a contribuição dos estudos do cotidiano, com vistas a produzir reflexões sobre a emancipação e o papel da educação.

Assim, tomo o cotidiano como espaço/tempo de produção de práticas que são singulares e que se inscrevem em um modo compreensivo de entendermos o papel do cotidiano na formação dos licenciandos. Inspirado nessa perspectiva, trago à baila como os licenciandos compreendem os sentidos das experiências formativas tecidas no cotidiano da escola, com foco no que refletem esses sujeitos, a partir das entrevistas narrativas e dos memoriais de formação.

Justifico que a referência construída sob a perspectiva das pesquisas de Michel de Certeau (1994) tem explicações na ótica do tratamento do tema cotidiano como um elemento que nos acontece e que nos impulsiona a sermos criativos e inventivos na construção de nossa própria história. Assim, o estudo do cotidiano expressa as relações e ações que socialmente construímos, e, nesta direção, a escola se torna *lócus* importante para a compreensão de como o cotidiano se apresenta como um espaço/tempo fértil para o entendimento das práticas educativas e formativas que acontecem no dia a dia escolar.

Ademais, nesta tese, entendo o cotidiano como *lócus* da produção de saberes formativos que gera conhecimento, para além da noção de senso comum. Assim como defendem Oliveira e Sgarbi (2008), concebo o conhecimento a partir do conjunto de ações, cotidianas e reflexivas, que nos movem a pensar os diferentes modos de conhecer de que lançamos mão para construir saberes ao longo da vida. Isso tem a ver com a perspectiva com que nos presentieiam Oliveira e Sgarbi (2008), quando refletem sobre como compreendem a produção de conhecimento no cotidiano:

Estamos aqui entendendo o conhecimento como sendo tecido em redes, nas quais estão presentes e enredados os diferentes saberes – incluindo experiências cotidianas – com os quais os diferentes sujeitos mantêm contato ao longo de suas vidas. Assim, considerando a necessidade de horizontalização das relações entre os diferentes conhecimentos e o enredamento que caracteriza essas relações e a tessitura que se dá em seu interior, chegamos a outra premissa relevante dessa nova forma de se conhecer os modos de conhecer: a de que todo conhecimento é coletivamente tecido, pois se enreda ao anteriormente existente, que necessariamente é produto de processos sociais e também porque é tecido no seio das diferentes formas de interação entre sujeitos que os tecem e criam suas próprias redes e as demais redes de saberes/fazerem com as quais está em interação. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 75)

Se a produção de saberes inclui, também, as experiências cotidianas, é pertinente e possível estabelecer uma relação direta entre o que esses autores defendem e a análise que produzo, na perspectiva de mostrar como o PIBID faculta a criação de um espaço e tempo formativos, nos quais, e por meio dos quais, os licenciandos produzem saberes sobre a docência, ancorados em suas experiências cotidianas vivenciadas na escola. Assim, o cotidiano é tomado como *lócus* de produção de saberes que se efetivam coletivamente, pelas diferentes formas de interação entre os sujeitos. Na escola, essa interação é marcada por diferentes atores, como o professor supervisor, os pibidianos e os estudantes da Educação Básica. Assim, o cotidiano cria a rede de relações pelas quais as experiências vão constituindo entendimentos sobre os modos como a produção de conhecimento, e, portanto, as práticas

educativas se produzem no contexto da escola e de sua dinâmica organizacional. Trata-se de tomar o cotidiano como um elemento de legitimação da produção de saberes da docência, nesta condição, como espaço e tempo de viver as práticas educativas que se desenvolvem, também, pela efetiva relação entre diferentes sujeitos, no espaço escolar.

Michel de Certeau (1994) ao escrever *A invenção do cotidiano*, Certeau (1994) explicita o conceito de cotidiano, entendendo-o como um conjunto de operações singulares que, às vezes, dizem mais de uma sociedade e de um indivíduo do que a sua própria identidade. A construção de uma teoria densa sobre os sentidos e práticas cotidianas mostra que, em outros tempos, o sentido de práticas do cotidiano passaria despercebido e sem um lugar de destaque nos processos de formação. Assim, ao mergulhar na obra de Certeau (1994), é possível perceber que as *artes de fazer*²⁰ sejam, talvez, o lugar de exercício da liberdade e da criatividade, que, segundo este autor, são dois elementos fundamentais na sociedade contemporânea. E se assim o são, também são fundamentais para compreendermos o lugar da liberdade e da criatividade nos processos de formação, que demandam a apropriação pessoal do sentido das práticas cotidianas que os sujeitos em formação realizam.

A invenção do cotidiano tem suas raízes numa pesquisa que nasce da interrogação sobre as operações dos usuários e à disciplina destes na relação com o outro no contexto do consumo. De um lado, a análise mostra, antes, que a relação, sempre social, determina seus termos, e não o inverso. De outro lado, a questão tratada refere-se a modos de operação ou esquemas de ação, e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou o seu veículo. Desta forma, a obra tem como objetivo primordial explicitar as operações combinatórias que também compõem, sem a pretensão de exclusividade, uma “cultura”, e de exumar os modelos de ação característicos de seus usuários.

A leitura do texto nos permite entender as dimensões do cotidiano e de suas práticas, vez que fica notória a ideia de que a interrogação sobre as práticas cotidianas foi, a princípio, pensada negativamente, por não localizar a diferença cultural nos grupos que portavam a bandeira da “contracultura”. O autor propõe e investiga os usos que os sujeitos, numa relação fabril, fazem dos produtos culturais e o que eles “fabricam”, a partir de práticas culturais.

²⁰ O conceito de “artes de fazer”, em Certeau (1994), refere-se às mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Constituem-se em esquemas de operações e manipulações técnicas que o homem realiza para concretizar o fazer cotidiano. São, portanto, maneiras de produzir uma tecnicidade do tipo particular, onde se geram astúcias sutis, táticas e estratégias pelas quais o ser humano faz uso dos objetos numa perspectiva de viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas. Neste trabalho, contudo, as “Artes de fazer” referem-se aos usos e estratégias dos professores na produção de práticas educativas tecidas no cotidiano escolar. Elas inspiram o modo de compreensão e apreensão que os licenciandos desenvolvem para produzir experiências formativas, a partir de suas vivências no cotidiano escolar.

Nessa direção de análise, os artefatos culturais usados no cotidiano são apropriados e transformados pelos sujeitos a partir de usos²¹ e modos de fazer que são milenares, mas que oferecem condições à produção de novas práticas e novas artes de fazer. Nelas, Certeau (1994, p. 37) não vê os sujeitos massificados, passivos, disciplinados pela indústria cultural ou pelos mecanismos de poder. As práticas do cotidiano e as “artes do fazer” apontam para uma caracterização desses sujeitos como sendo produtores, ou no seu discurso, como “outra produção”.

O trabalho de Certeau (1994) evidencia que a presença e a circulação de uma representação não sugerem o que ela é para seus usuários. Ressalta que os produtos são utilizados, também, pelos sujeitos que não os fabricam. Dessa condição é que o autor propõe a reflexão de que só então é que se pode analisar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. Assim, as “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais os sujeitos, para Certeau (1994) usuários, se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Em sua análise, a “cultura popular” constitui-se e se apresenta diferentemente, assim como toda uma literatura chamada “popular”. A cultura popular constitui-se essencialmente em *artes de fazer* isto ou aquilo, isto é, em usos combinatórios e utilitários. Nessa lógica, inferimos que a escola é vista como um grande palco em que as *artes do fazer* são ressignificadas pelos sujeitos que lá estão, que se apropriam do cotidiano escolar e desenvolvem distintos modos de conceber culturalmente novas práticas do fazer docente.

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

Essa posição é evidente nas palavras de Jonas, que, em seu memorial, reflete sobre o lugar do cotidiano e da própria iniciação à docência enquanto elementos que exigem do

²¹ O conceito de uso em Certeau (1994) emerge das práticas cotidianas como forma de marcar as diferentes ações que o homem produz para manipular os produtos que lhe são impostos. O uso tem uma relação direta com o consumo, que corresponde a uma produção racionalizada, expansionista e astuciosa, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. Assim, nesse trabalho, a ideia de uso se ancora na concepção de que as práticas educativas são frutos da criação do professor e elementos que se modificam face aos contextos experienciais do cotidiano. As práticas estão presentes na escola, e a partir delas se criam novas maneiras de produzi-las e modificá-las, gerando uma noção de uso como modo de apropriação e produção de novas práticas.

professor em formação a condição de desenvolver novas *artes de fazer*, em se considerando as práticas educativas que desenvolverá no futuro. A esse respeito, assim considera o licenciando:

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

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

O modo de fazer singulariza-se em cada sujeito em formação, dado o contexto de análise que se instaura nas práticas experienciais produzidas no cotidiano escolar. Há uma lógica culturalmente construída de que é necessário desenvolver novos modos de fazer e de conceber a docência. Na percepção de Jonas, isso se processa pela condição autoavaliativa e reflexiva que desenvolve em si a partir da prática do outro. É, portanto, no cotidiano da escola que se estabelecem as condições de uma apropriação cultural das práticas educativas que lá se desenvolvem e que precisam constituir a base de outras, que não sejam meramente reprodutivas.

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

permite uma apropriação e, conseqüentemente, a transformação dos modos de fazer que emergem das situações educativas vivenciadas na escola.

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

Na primeira unidade do ano de 2015, o professor iniciou suas atividades com a apresentação da música *A novidade*, de Paralamas, onde ele e os alunos cantaram juntos e refletiram sobre a letra da música, sempre apontando pontos a serem repensados na sociedade. Aprendi muito com esse docente, durante as duas unidades em que participei das suas aulas; essa experiência só pode ser proporcionada pelo subprojeto, que me direcionou a conhecer outras realidades escolares diferentes daquelas que eu já conhecia enquanto aluna, pois, nesse momento, experimentei como é estar do outro lado da sala, agora já não era apenas uma aluna, me senti pela primeira vez a professora da turma. (Angelina, memorial de formação, 2016)

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

Ao considerar o trabalho com a linguagem que o professor desenvolve com os alunos, a partir da análise da música *A novidade*, de Gilberto Gil, Angelina escolhe esse exercício

como um exemplo representativo das diversas aprendizagens que ela teve, ao longo de sua experiência no Programa, que é tomado pela referência que ela faz ao subprojeto.

Outra bolsista que considera o cotidiano da escola como um elemento de formação possibilitado pelo PIBID é Marinês, quando trata das experiências de aprendizagem sobre o ensino de gramática. Em sua narrativa, é possível depreender que foi no contexto do cotidiano da escola que ela passou a conceber a funcionalidade do trabalho com a gramática. Assim, as razões para um ensino contextualizado encontra respaldo na vivência propiciada nas aulas desenvolvidas pela professora supervisora, a quem observa, prestando a atenção na condução da proposta metodológica desenvolvida, sobretudo em se tratando do trabalho com questões gramaticais.

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

Além disso, o modo de compreensão de como se ensina gramática na escola tem origem na observação de como os estudantes reagem à proposta da docente. A reação é aferida pelas intervenções, questionamentos, dúvidas, ponderações feitas no momento da aula, entre alunos e professora. *Eu ficava prestando a atenção nas perguntas dos alunos, pois eles queriam que a professora explicasse a gramática no texto* (Marinês, ateliê reflexivo, 2016). A bolsista Jovina, também no ateliê, considerou: *Lá na escola que eu desenvolvo o PIBID os alunos não querem que o professor explique as frases de forma isolada. Eles não gostavam disso e eu queria saber o porquê. E só tinha como descobrir vendo a aula lá na escola mesmo*. Assim, é o cotidiano da sala de aula que favorece as condições para que a bolsista possa perceber em qual perspectiva o professor ensina gramática e se essa é a modalidade requerida pelos estudantes, em suas necessidades.

Ao inserirem-se numa condição que lhes possibilita refletir sobre a prática da professora supervisora e tentar encontrar, a partir daí formas de pensar em como poderia ser o

ensino contextualizado de gramática, as bolsistas se colocam enquanto sujeitos que produzem outras *artes de fazer*, tecidas nos estilos e nas possíveis estratégias que cada uma passa a desenvolver e que poderá adotar na futura atuação profissional. Neste sentido, e como podemos ver em Certeau (1994), os sujeitos no cotidiano criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos, no caso deste contexto de análise, as estratégias pensadas pelas bolsistas para o ensino de gramática contextualizada, dando origem a novas “*artes de fazer*”, para além do que estava posto na prática da professora supervisora.

Assim, para Certeau (1994), os praticantes da vida cotidiana, tais como Angelina e Marinês, desenvolvem ações, produzem formas e alternativas de uso, tornando-se produtores, gerando novas práticas e pensando, ao seu modo, nas estratégias que poderão criar para produzir outras artes de fazer, no contexto do ensino contextualizado de gramática. Essa apropriação se torna possível pela imersão no cotidiano, de onde as estratégias emergem como forma de compreender como a docência acontece e de como cada sujeito poderá se apropriar do que vivencia para fazer uso destas práticas, e transformá-las em outras, a partir dos seus contextos experienciais e de vivência na/da escola. São *artes do fazer* do professor na escola, que se constroem numa dimensão cultural, que reconhece a escola como um espaço de aprendizagem experiencial, sobretudo de como ser professor. Assim entende Marinês, ao afirmar que o PIBID lhe oportuniza viver o cotidiano da escola e aprender como se ensina gramática.

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

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

especialmente quando a colocam em um lugar onde se desenvolvem aprendizagens que têm valor cultural.

Estar na escola, logo em seu cotidiano, significa viver as dimensões culturais do processo de ensino e de aprendizagem que são veiculados por professores, que aprendem e aprenderam com tantos outros, e assim sucessivamente. Desta forma, a aprendizagem da docência emerge como um processo que se redimensiona a partir das vivências e experiências logradas no cotidiano escolar. Como vimos, no contexto em voga aqui, a docência de gramática, o licenciando vai criando novas formas de fazer, que se integram ao modo como cada um compreende e desenvolve os saberes para a docência. Sob o ponto de vista em que o cotidiano é tomado em alguns trabalhos, Alves (2003) nos diz que:

Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. Ou seja, ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer. (ALVES, 2003, p. 66)

É no cotidiano que as novas formas de ser e de fazer vão se constituindo como possibilidades de significação daquilo que se faz na escola. É na tensão e na relação com o outro que nos apropriamos dos usos, das estratégias e *artes de fazer* que transcendem a ideia de técnicas e modelos. Logo, como diz Alves (2003), ao mesmo tempo que reproduzimos o que se aprendeu com outras gerações, vamos, imersos no cotidiano e na produção de experiências, criando outras formas de ser e de fazer na escola. Isso se observa na dinâmica organizacional de ações do cotidiano escolar, tais como a realização anual de jornadas pedagógicas, a reunião de pais, os festejos comemorativos, atividades culturais, conselhos de classe, reunião de professores, desenvolvimento de projetos educativos, dentre outras atividades. Nunca um momento, uma ação, uma situação, uma experiência é igual à outra. Nisso incide o fato de que o cotidiano se apresenta como um espaço singular e fértil para se pensar a produção de experiências formativas pelos professores. É a partir delas que as *artes de fazer* se tornam heterogêneas e se constituem enquanto possibilidades de desenvolver aprendizagens da docência, ainda em pleno processo de formação inicial.

As *artes do fazer* singularizam-se no cotidiano, do mesmo modo que se singularizam os sujeitos que ali estão. Assim, o cotidiano é visto como lócus que promove a produção de

novas formas de desenvolver a prática cultural escolar, a partir dos modos pelos quais cada um se apropria do universo educativo. Para o sujeito em formação, isso se dá em uma visão de empoderamento do saber fazer, que demarca os sentidos daquilo que se aprende da profissão em que se está formando.

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

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

O cotidiano escolar é responsável pela participação efetiva da bolsista na dinâmica do trabalho educativo do professor. O ano letivo é o marco temporal, de vivência no dia a dia da escola, criando possibilidades para que o cotidiano propicie a apropriação cultural do que vem a ser o trabalho do professor. A partir da relação professor X aluno, o PIBID passa a ser outro espaço de formação, uma porta de entrada para a observação e, conseqüentemente, a apropriação dos modos de fazer docente que estão no cotidiano da escola.

4.2 Cotidiano escolar – Lócus da produção de experiências formativas

Tanto nas entrevistas narrativas como nos memoriais, o PIBID é entendido como um espaço de formação que leva o licenciando a reconhecer que o cotidiano escolar constitui-se, mesmo, como lócus em que a aprendizagem da docência é tecida, para além de uma racionalidade que preconiza os modos de fazer na escola, como elementos determinados por quem está fora dela. Por muito tempo, imperou nas universidades um modelo de formação de professores que pouco considerou o cotidiano escolar como ponto de partida para pensar uma formação que garantisse aos futuros docentes um desenvolvimento profissional, e que,

consequentemente, impactasse os resultados da produção de estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem funcionais ao contexto da escola. Assistimos a modelos e padrões curriculares que pensavam a formação de cima para baixo, ou seja, era a universidade que pensava a formação e determinava um currículo que, muitas vezes, não via o interior da escola, em suas necessidades educativas e práticas organizativas.

Alves e Garcia (2000), ao tratarem de cotidiano, iniciam suas reflexões, chamando a atenção dos leitores para o fato de que:

Muito se fala sobre a escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia, quando os profissionais que nela atuam, os alunos e alunas e seus pais, e a comunidade onde ela está inserida estão cotidianamente interagindo. A escola da qual tantos falam é uma simplificação a partir de um paradigma reducionista que ignora tudo o que se passa e se cria nesse espaço/tempo de aprender e ensinar, de relação de subjetividades, de encontros e desencontros, de socialização. (ALVES; GARCIA, 2000, p. 7)

Para essas autoras, é preciso estar na escola, vivê-la no dia a dia, pois é só lá que podemos nos apropriar de formas de aprender e de ensinar, no âmbito da socialização e das subjetividades que se constituem pelas relações entre os tantos sujeitos que lá vivem. Assumir tal posição sobre a escola, em sua dinâmica cotidiana, implica entender que a formação do professor precisa acontecer também ancorada na lógica do dia a dia da escola. É sair de uma dimensão dominante de formação, que se produz por um currículo que pouco vive a escola, para dar a esse mesmo currículo condições de estabelecer uma formação face a face com uma realidade que só pode ser conhecida no interior da escola. Isso diz respeito aos processos de aprendizagem da docência que, dentre as tantas características do PIBID, considera a relação entre os sujeitos da escola como um modo de criar novas *artes do fazer*, que também se processam pela criatividade e na condição de se produzirem novas perspectivas, a partir daquelas que são observadas e analisadas no cotidiano da escola.

Ao tratar da não vivência da escola no curso de Letras, Jerusa entende o PIBID como um espaço de produção de experiências que a ajudam a compreender os sentidos de sua formação, a partir do cotidiano escolar. As aprendizagens ocorrem em um ato relacional, que faz emergir os sentidos do Programa a partir da consideração que, uma vez inserido na licenciatura, o PIBID supre a carência formativa do professor, que não teve, fora do Programa, a mesma vivência do cotidiano escolar que ele oportuniza. Assim nos diz a bolsista:

O PIBID está me ajudando muito, porque o que eu não vivi na sala de aula, durante o curso de Letras, eu agora estou vivendo e experimentando. Aprendo a ser professora tanto quanto com a professora da escola como também vendo os alunos. Então, para mim, está sendo muito gratificante e eu estou aprendendo com tudo isso. Porque essa lacuna, que ficou em aberto, eu acredito que esteja assim suprido um pouco no PIBID. (Jerusa, entrevista narrativa, 2016)

Assim como entendem Alves e Garcia (2000), o cotidiano escolar permite que as teorias aprendidas na formação em licenciatura sejam atualizadas, outras vezes confirmadas, em alguns casos, não dando conta do que acontece, e tudo isso provoca a busca de outras explicações teóricas e de outras formas de pensar sobre o que ocorre entre alunos e professores, pois estes têm a função de ensinar e aqueles de aprender. No caso dos professores em formação, o cotidiano da escola os ajuda a pensar as teorias que aprendem na universidade e a desenvolvê-las a partir daquilo que o conhecimento da escola lhes faculty. Nesse contexto, o conhecimento de como a escola se organiza e funciona faz o licenciando elaborar outra visão sobre esse espaço, que deixa de ser visto em uma ótica de aluno e passa a ser visto por um professor em formação, o que instaura um processo identitário que faz cada um tomar consciência da docência no contexto de seu desenvolvimento na escola.

A participação em ações e práticas organizativas do trabalho docente é a forma que Karine encontra de se reapropriar do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural da escola, que sempre teve enquanto foi aluna, mas que, agora, passa a ocupar um novo papel, o de professor em formação. Isso implica dizer que o cotidiano escolar se redimensiona para a bolsista como um outro modo de conceber a docência em suas características formativas. Instaura-se uma nova *arte de fazer* e de compreender a escola e o seu cotidiano, que se origina de percepções e observações evidenciadas pela preocupação que passa a ter com os aspectos do baixo desempenho.

Isso sugere que a bolsista passa a desenvolver uma forma de pensar sobre como o professor lida com essas situações e dilemas da educação. Esse é um movimento reflexivo que não acontece em uma lógica repetitiva, como se assim fosse o cotidiano da escola. As realidades vão sendo tecidas segundo a ótica de experiencial de estar inserido no cotidiano escolar pelo PIBID, o que significa ser professor em fase de formação, mas em uma atuação que precisa se inserir no cotidiano da escola, enfrentando, pensando, criando e modificando, cada um a seu jeito, os sentidos sobre o ser docente no cotidiano escolar e de como nesse

âmbito a ideia do ser professor se constitui em uma cultura marcada pelo processo histórico de pluralização dos sentidos da docência.

Em um trecho de seu memorial, Karine nos fala sobre os sentidos de estar no PIBID. Assim ela reflete:

Tenho tal visão porque estar no PIBID é viver a escola. Conheço as turmas que trabalho como a palma da mão. Também tem atividades que, vez ou outra, não saem como o planejado, mas a interação e o desenvolvimento em sala é diferente. É como se nas turmas que estou no PIBID eu me sentisse, realmente, parte do cotidiano escolar. (Karine, memorial de formação, 2016)

Estar no PIBID significa viver a escola, em seus aspectos organizativos, sobretudo relativos ao desenvolvimento de práticas do ser docente. No entanto, é preciso considerar que viver a escola, na narrativa de Karine, tem uma dimensão ampla demais, e até mesmo apaixonada. É certo que o Programa facilita a inserção no contexto da escola, abrindo a possibilidade para que a licencianda conheça alguns elementos que estão ali presentes. Mas nem tudo é, ou, ainda, pode ser conhecido. Há dimensões da escola que o PIBID tem limites para conhecer, a exemplo das questões inerentes à gestão escolar, que passam pela organização e a manutenção dos processos de matrícula dos alunos, a gestão orçamentária de merenda escolar, de programação de servidores, o controle e a compra de materiais permanentes, a supervisão das ações e práticas educativas desenvolvidas na escola etc. Há de se considerar que essas são atribuições de quem está na gestão escolar, mas que também são exercidas por um docente. Conhecer essa dimensão é tão importante quanto conhecer o chão da sala de aula e vivenciar as práticas organizativas que ali se desenvolvem. Neste sentido, o PIBID não possibilita que o licenciando conheça amplamente a escola, razão pela qual a iniciação à docência e a inserção no cotidiano, pelo Programa, se limitam a um conhecimento da escola, que é restrito, sobretudo, ao conhecimento das ações docentes no contexto de sua ação pedagógica.

Assim, busco analisar a compreensão que emerge da vivência escolar, considerando o contexto revelado pela própria bolsista, e observando os impactos do PIBID no modo como ela passa a relatar o seu conhecimento e a sua vivência na escola. Para Karine, viver a escola mostra como a temporalidade, o cotidiano e a iniciação à docência facultam a produção de experiências educativas, produzidas pelas diferentes “artes de fazer” de um docente. É o conhecimento do espaço, do tempo e da docência que passam a ser gestados, produzidos no âmbito da formação do sujeito. Conhecer a docência e o que se faz nela significa conhecer a si mesmo, no processo formativo, compreendendo que nem sempre há um planejamento

alinhado aos desejos de quem o executa. Daí o fato de se reconhecer que o planejado nem sempre é o realizado, mas, no planejamento, as atividades programadas consideram diferentes modos de interação e desenvolvimento junto aos alunos em sala. Trata-se de conceber que o cotidiano permite pluralizar o dia a dia da escola, dando a Karine condições de pensar sobre as atividades e de como elas vão produzindo novos sentidos e novas dimensões, pelo fato de que nem sempre são repetitivas e de não acontecerem em uma mesma lógica, fabril.

Cada sentido das ações e das práticas educativas na escola torna-se, neste contexto, único, e revela o modo de entendimento que se produz sobre a docência, aproximando o sujeito em formação da profissão, e que, pela inserção no cotidiano escolar, se sente parte dele. Essa sensação gera a noção de viver a escola e ter, nela e por ela, a compreensão da profissão docente, logo do processo identitário que o sujeito desenvolve, ainda em processo de formação inicial.

As práticas educativas e cotidianas na escola são compreendidas pela licencianda, na medida em que se apropria dos sentidos construídos com base em trajetórias e saberes vinculados às experiências que ela vai construindo no ambiente escolar, assentadas nas análises que produz dos modos de fazer dos professores supervisores e de aprender dos alunos. Isso sugere que o cotidiano é tomado como um elemento de produção, sobre o qual é possível entender como as práticas educativas na escola são operacionalizadas segundo uma lógica que evidencia o conhecimento que Karine desenvolve, ao estabelecer uma relação da aprendizagem dos alunos com as suas próprias trajetórias e representações culturais feitas do e no cotidiano da escola.

Ao discorrer sobre o cotidiano, em seu estudo, Giard (2011, p. 13) esclarece que “[...] é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários; é mister ocupar-se das maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática [...]”. O que importa, então, não é a apropriação de uma cultura erudita ou da popular, do cotidiano, mas os domínios de ação, circunscritos ao movimento que se apropria das representações construídas pela mediação entre conhecimentos e operações culturais, com trajetórias específicas, perceptíveis em estratégias e táticas, nas práticas do cotidiano.

Nesta lógica, a trajetória formativa, tanto dos alunos da escola básica como dos licenciandos, é reveladora dos domínios de ações que se desenvolvem na e pela ação do professor, no ambiente escolar, logo no cotidiano da escola. A ação tanto do professor quanto dos licenciandos constitui uma concepção de prática produzida no cotidiano escolar, que me remete a pensar nas práticas de criação e artes da escola, na concepção de cotidiano, em

Michel de Certeau (1994), cuja proposta é de uma inversão de perspectiva, de um deslocamento da atenção: dos produtos recebidos para a criação anônima. Encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e licenciandos é, neste contexto, considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar e suas estratégias, a partir de usos próprios que vão sendo desenvolvidos no cotidiano da escola e que favorecem a busca de modos próprios de entender o fazer docente. Nesta direção, os licenciandos lançam mão de usos, que, segundo Certeau (1994), se constituem em uma relação direta com o modo como cada um opera para manipular os produtos que lhes são impostos. Nesse operar, criam-se as condições que cada sujeito desenvolve para efetivar um uso que atenda a sua necessidade, na ocasião. Isso implica reconhecer que as experiências produzidas no cotidiano escolar geram os distintos modos que os sujeitos desenvolvem para usar o que aprenderam, transformando, construindo e produzindo suas realidades, logo seus contextos formativos.

Assim, no cotidiano, o licenciando em formação se coloca na condição de aproveitar a ocasião de aprender, a partir da apreensão de realidades que são vividas e percebidas na dinâmica relacional e coletiva das ações educativas presentes na escola. Assim, o cotidiano é fundante para que os licenciandos possam buscar, nas estratégias dos professores em exercício, modos próprios de apreensão da complexa realidade da docência. O sujeito em formação docente busca inserir-se em uma condição de produção de usos e de estratégias que se consolidam no cotidiano, a partir da imersão em diferentes temporalidades, condição basilar para que as realidades da docência possam ser apreendidas, gerando no licenciando a condição de produção de estratégias para a aprendizagem dos saberes da docência.

Essas realidades são tomadas como possibilidade que o professor em formação tem para perceber o modo, pela temporalidade, como ele se apropria e desenvolve estratégias de trabalho docente. Em um trecho de seu memorial, Marinês nos revela que:

[...] vale ressaltar que esse programa me permite o tempo para pensar e repensar as formas como meu aluno pode ou não aprender, para criar estratégias de ensino, para profissionalizar-me, para habilitar-me à docência. Permite-me ainda uma familiarização com o ambiente escolar, um conhecimento de todas as realidades que o abrangem. (Marinês, memorial de formação, 2016)

As formas de operacionalizar os processos e mecanismos de aprendizagem dos alunos são analisadas por Marinês, na intersecção de tempo e cotidiano escolar. A observação desses processos indica que a licencianda se insere em uma alquimia reflexiva, em que as diferentes

temporalidades criam condições para que ela perceba as entrelinhas das relações de aprendizagem que estão presentes no cotidiano da escola. Neste contexto reflexivo, a bolsista pensa sobre as estratégias e os modos de desenvolver um ensino que seja oriundo das representações que ela constrói, pela mediação entre conhecimentos, sobre como se ensina, e em operações culturais do entrecruzamento da temporalidade com as trajetórias de cada um, frente às práticas educativas do cotidiano escolar.

A compreensão de como se organizam os mecanismos de aprendizagem, na escola, faz com que a licencianda se veja como uma professora, em processo de familiarização com os alunos, e com os modos como eles desenvolvem seus saberes. Conscientes disso, alunos e professores, no dia a dia escolar, desenvolvem papéis formativos que apontam para a consciência de suas trajetórias específicas. Isso faz com que o cotidiano da escola, logo dos processos formativos, tenha uma dimensão de racionalidade, a partir das representações culturais do que é a escola, do que é o tempo na e da escola, logo do que seja a educação como campo de profissionalização.

Apesar de não pretender tratar de profissionalidade neste tópico,²² trago à baila a análise que Marinês faz sobre o tema, como forma de não deixar esse dito figurar como um não dito, em sua compreensão sobre a produção identitária docente. Neste aspecto, a licencianda usa o termo profissionalidade para expressar como se instaura, em sua lógica, a condição de ser profissional, no que tange ao domínio de criação de estratégias e táticas para se habilitar à docência.

Ao iniciar sua reflexão, a bolsista entende que o Programa se estrutura em torno de uma lógica que lhe oferece condições para pensar e (re)pensar o processo de aprendizagem no cotidiano da escola. Daí a referência que ela faz a um processo cíclico, de pensar e repensar algo, que, neste caso, são as formas de aprender dos alunos, que são infinitas, como infinitas são as temporalidades e a capacidade do sujeito de pensar sobre isso. Ao cotidiano da escola é atribuído o conhecimento do ambiente escolar que, na compreensão da bolsista, transversaliza seu processo formativo, demarcando os sentidos da ecoformação (PINEAU, 2004), como um elemento relevante na constituição do seu processo identitário.

²² “Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. [...] Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado”. (COURTOIS, 1996, p. 172 – Tradução nossa)

Logo, o PIBID é um espaço formativo em que as temporalidades se dualizam, no *kronos* e no *kairós*, que, vividos no ambiente escolar, fazem com que a licencianda instaure um processo de reflexão sobre como a docência vai se constituindo a partir das experiências que produz na escola. É, portanto, no ambiente escolar, que a bolsista ancora os modos de compreender a docência, que não estão presentes só nesse espaço, mas na formação geral da licenciatura, em se tratando das dimensões curriculares. Contudo, o PIBID, apesar de ser apenas um Programa, passa a consolidar as dimensões de uma formação de base curricular, pois gera um processo de reflexão sobre si e o contexto educacional em que a formação acontece. Nesse sentido, o PIBID transversaliza o currículo e permite que a formação seja pensada na relação de contextos específicos de melhoria da educação. Esse princípio encontra respaldo nas ideias de Imbernón (2006), ao tratar da formação relacionada às tarefas curriculares, nas quais se inserem as dimensões formativas do Programa.

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (IMBERNÓN, 2006, p. 17)

A narrativa da bolsista deixa claro que há uma tendência de implicação que o sujeito faz em sua formação, que por sua vez é constituída no PIBID, em uma lógica de melhorias do ensino, tendo em vista a situação problemática de resultados ruins que se têm evidenciado na Educação Básica. Assim, a elevação da qualidade do ensino é uma das propostas e objetivos pensados para o Programa.

A formação, portanto, visa garantir a elevação dos níveis educacionais de qualidade, na medida em que se instaura em uma lógica que adota o projeto formativo de professores, considerando os contextos situacionais revelados no cotidiano escolar. Como nos diz Marinês, uma familiarização com o ambiente escolar e com todas as realidades que o abrangem lhe permite o desenvolvimento de um processo identitário que passa pela reflexão do ser professor, a partir de experiências construídas na ótica da promoção da qualidade, seja do processo formativo que a licencianda vivencia no Programa, seja por se conceber a qualidade devido ao compromisso social e político de favorecer melhores níveis de ensino na Educação Básica, considerando, enfim, os contextos inclusivos e de emancipação de grupos sociais.

A vivência do dia a dia da escola e dos processos organizativos de aprendizagem que se estabelecem, sobretudo, entre alunos e professores, é entendida como cotidiano escolar, elemento essencial para o desenvolvimento do processo identitário docente, segundo as

reflexões que Jonas produz em seu memorial. As dimensões pessoal e coletiva entrecruzam-se ao processo formativo, e ganham espaço para a produção de experiências que permitem ao licenciando compreender como a docência vai se constituindo como profissão. Em seu memorial, deixa claro a ideia que ele tem de si, em uma ilustração da própria experiência do projeto interdisciplinar, que é tomado em suas singularidades, enquanto subprojeto do PIBID, favorecendo a vivência de diferentes temporalidades formativas, no cotidiano escolar, a partir das quais produz experiências que vão consolidando os processos identitários do ser professor. Em seu memorial, ele nos diz:

No aspecto da relação, da interação que eu bolsista ID desenvolvo com a escola, me interessa muito pensar na contribuição que essa vivência tem para a constituição dessa identidade docente, afinal, no contato diário, na experiência do dia a dia é que é possível perceber de que forma a realidade escolar se apresenta para mim e, a partir disso, como que eu vou articular a teoria que eu aprendi na universidade com o contexto prático da sala de aula. Mas não digo com isso, que a gente deve pensar a escola como campo de experimentação de teorias, mas, pelo contrário, como espaço dinâmico que exige a constante ressignificação tanto da teoria quanto da prática. (Jonas, memorial de formação, 2016)

Ao tratar da relação que estabelece com o espaço escolar, o licenciando toma essa relação para expressar e validar a vivência que desenvolve na escola, em seu cotidiano, pelo PIBID. É, portanto, na vivência, no cotidiano escolar, nas temporalidades e na iniciação à docência, que as experiências do ser professor vão ganhando sentidos para que o estudante pense nas contribuições desse processo para a sua constituição identitária. É na formação para o exercício profissional, em seus contextos reais, que o processo identitário vai se constituindo, como analisa Nóvoa (2005), mas que, para o licenciando, este se inicia antes do exercício profissional, durante a formação inicial, exatamente pela possibilidade de haver uma temporalidade e uma vivência do cotidiano escolar em sua formação pelo PIBID. É isso que o faz produzir experiências formativas do ser professor, na dimensão da relação com os demais sujeitos que estão no cotidiano da escola.

Conceber a ideia de que é no dia a dia que se pode perceber como o cotidiano escolar ganha sentido para o bolsista, é o mesmo que dizer que é este/neste cotidiano que o processo formativo acontece, como forma de provocar reflexões sobre a profissão, como a docência é tecida na dimensão de uma realidade que transcende as discussões teóricas que se produzem na universidade. A relação universidade-escola básica passa a constituir um espaço de formação, em que a relação teórico-prática ganha novos contornos na vida, formação e profissão do licenciando. Assim, a imersão do bolsista no contexto da escola potencializa a

formação e cria possibilidades de vivência e de produção de aprendizagem docente experiencial, o que se faz em uma perspectiva colaborativa, em que tanto o ambiente como os sujeitos que ali estão, além do próprio licenciando em formação, exercem papel fundante na construção de um percurso formativo que congrega as temporalidades, o cotidiano e a própria iniciação à docência. Neste contexto, o PIBID é um elemento que passa a constituir-se na realidade da escola, possibilitando ao licenciando a produção de *artes do fazer*. A imersão no cotidiano mobiliza, portanto, o professor em formação inicial a produzir e a pensar em como as teorias se atualizam, algumas vezes se confirmam, em outras não dão conta de explicar o que acontece na escola e, por isso, geram no professor em formação a busca e a criação de outras explicações para desenvolver as *artes do fazer* docente (ALVES; GARCIA 2000, p. 7).

Na análise das observações, das entrevistas narrativas e dos memoriais de formação, em um movimento de triangulação por meio do qual busquei cotejar as narrativas dos licenciandos, em cada dispositivo, vi que eles são unânimes em afirmar que a aprendizagem conseguida na universidade é redimensionada e ganha outros sentidos no/pelo PIBID, que tem, sobretudo, o papel de inserir esse sujeito em formação na escola e no dia a dia da profissão. No entanto, essa inserção provoca alterações na concepção da aprendizagem escolar, pois, como o Programa visa impactar os índices de qualidade do ensino na escola básica, torna-se um cenário fértil para que os pibidianos pensem em estratégias de ensino e as desenvolvam na escola. Esse desenvolvimento não implica a concepção de um experimento, pois, como nos diz o bolsista Jonas, não se trata de uma experimentação apenas, mas de criar estratégias que permitam a constante ressignificação daquilo que se ensina e de como se ensina na escola. Trata-se, portanto, do desenvolvimento de experiências que tocam e provocam reflexões sobre como se tornar professor, nos movimentos do cotidiano escolar, em uma temporalidade que está ancorada tanto na dimensão do tempo escolar quanto no tempo do sujeito.

Pensar nessa lógica é pensar que esse cotidiano faculta, dentre tantas coisas, a preocupação de como o ensino de fato acontece na escola e como dele se produzem reflexões e novas experiências, tendo em vista desenvolver outras formas de ensinar e de pensar, ou seja, como o ensino provoca o licenciando a reviver experiências sobre os diferentes modos de fazer a iniciação à docência, no cotidiano escolar. A respeito do cotidiano de ensino, Jonas assim pondera:

Outro aspecto que tem me despertado interesse é o fato de o PIBID e a vivência com a escola impulsionarem em mim verdadeira preocupação com

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

O ensino é entendido como base do ofício docente. Em sua compreensão, o licenciando utiliza-se de expressões para demarcar o trabalho docente, tais como: ofício, práticas pedagógicas, ensino e docência. Isso parece evidenciar o modo como ele compreende o trabalho docente e o vê em diferentes abordagens e perspectivas. Se para alguns isso pode ser indicativo de confusão, eu penso que seja o resultado de um processo de reflexão e de aprendizagem em que o licenciando vai se apropriando de termos que têm direta relação com a profissão docente. O curioso a se observar é que a consciência crescente de Jonas sobre a profissão docente vai lhe fornecendo pistas e formas de pensar em si próprio, como um sujeito que está em plena formação e que precisa compreender os diferentes atributos que tem um professor. Com isso, segundo suas próprias palavras, terá condições de desenvolver uma atividade docente que seja fruto das dimensões de realidade onde ela acontece. Isso implica o entendimento de que os índices de qualidade do trabalho do professor são aferidos pela apropriação que este faz de experiências e da própria produção de experiências, em sala de aula, em uma dimensão real e não fictícia. Não se trata de simular o ensino, mas de se inserir em um cotidiano em que se pode evidenciar e experienciar o ensino nos contextos reais de seu desenvolvimento.

Todo esse movimento formativo e reflexivo sugere haver, como nos diz Jonas, um amadurecimento da compreensão sobre a docência. Esse fato não pretende tornar o licenciando apto, capaz de enfrentar os desafios da profissão, mas lhe permite desenvolver as condições mínimas necessárias à lida com as dificuldades inerentes à profissão docente.

Não vou aqui instaurar uma discussão sobre ensino e aprendizagem, muito menos entrar nas discussões sobre aprendizagens significativas, mas me compete reconhecer que a compreensão de Jonas cria uma relação direta entre ensino e aprendizagem, não como unidades separadas, desvinculadas, mas dependentes, pois só têm sentido na escola se associadas a um processo de contiguidade, em que uma leve à outra, e que esta outra, a aprendizagem, aconteça de modo qualitativo, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Segundo essa lógica, vemos que o PIBID insere o licenciando no cotidiano escolar para que ele desenvolva a aprendizagem do ser docente. Nessa aprendizagem e nos processos de identificação com a profissão, entendemos a produção identitária. Mas, ao ter uma visão mais sensível do ensino, a partir do Programa, em dimensões reais do/no contexto escolar. Assim, para Jonas, essas dimensões passam a ter significado, revelando que os processos de aprendizagem, tanto para o professor em formação quanto para os alunos da escola básica, precisam ter sentido para aquele que aprende. Assim, a aprendizagem deve ter uma relação direta com aquilo que já se sabe de algo e como esse algo vai ser ressignificado a partir do que se aprende (AUSUBEL, 1982).

Para este autor, a aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Segundo Ausbel (1982) de maneira substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra. Por isso a aprendizagem significativa é tecida e constituída na experiência e reflexão do próprio sujeito, como faz Jonas no Programa. O autor também explica o termo não-arbitrária mostrando que isto significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. E neste caso o conhecimento pré-existente para o licenciando é aquilo que ele já sabe sobre o que significa a profissão docente e como ela é desenvolvida no cotidiano escolar.

Trazendo à tona os sentidos da docência, a partir de sua trajetória de vida, do processo formativo na licenciatura e, nele, as experiências do cotidiano escolar por meio do Programa, o bolsista é mobilizado por uma aprendizagem sobre a docência que lhe permite articular os conhecimentos oriundos de sua formação ao contexto prático da sala de aula. Nesse sentido, a aprendizagem sobre a docência gera um lugar de significação sobre as “artes do fazer” docente na escola, que, dentre tantas coisas, precisa levar em consideração as razões e os modos deste fazer.

Ao desenvolver a compreensão de que o cotidiano da aprendizagem docente não se configura pela forma dominante de repetir ações de ensino, o licenciando vê-se na condição de ser capaz de articular a teoria com a prática e de construir um modo próprio de ensinar. Nisso as artes do seu fazer evidenciam uma aprendizagem significativa da docência, porque reveladora das condições em que a ressignificação da prática educativa emerge como uma necessidade no cotidiano escolar. Há também a ideia de constituição identitária, pois aprender a ser professor significa valorar a vivência do cotidiano escolar e daí poder produzir suas próprias experiências formativas e perceber, a partir delas, que, nas relações que se

estabelecem com os sujeitos que estão na escola, incide um modo de pensar sobre si, logo sobre a produção identitária no contexto da escola e de sua dinâmica. A esse respeito, o licenciando Jonas considera que:

No aspecto da relação, da interação que eu bolsista ID desenvolvo com a escola, me interessa muito pensar na contribuição que essa vivência tem para a constituição dessa identidade docente, afinal, no contato diário, na experiência do dia a dia é que é possível perceber de que forma a realidade escolar se apresenta para mim e, a partir disso, como que eu vou articular a teoria que eu aprendi na universidade com o contexto prático da sala de aula. Mas não digo com isso, que a gente deve pensar a escola como campo de experimentação de teorias, mas, pelo contrário, como espaço dinâmico que exige a constante ressignificação tanto da teoria quanto da prática. (Jonas, memorial de formação, 2016)

Assim, é a partir da perspectiva de estar desenvolvendo uma aprendizagem significativa sobre a profissão docente, que o licenciando, em outro trecho do seu memorial, aborda como o PIBID, em sua conjuntura e relação com os processos formativos da própria licenciatura, o coloca no cenário em que as vivências e experiências vão ganhando novos sentidos, em sua narrativa, e demarcando as novas concepções que cria da escola, da sala de aula e do ensino. Assim sobre a participação no PIBID, em que o foco de sua compreensão está no cotidiano escolar, o bolsista diz que:

Digo que a participação no programa foi um divisor de águas, por dois motivos: primeiro, porque o PIBID passou a se configurar como o principal incentivador da minha relação com a docência, pois pude perceber que as minhas projeções sobre prática pedagógica de professor se ampliaram, se tornaram mais possíveis, ou seja, houve uma ressignificação da ideia que eu tinha sobre a profissão docente. Segundo, porque foi a partir daquele momento que eu comecei a entender a sala de aula e seu funcionamento. (Jonas, memorial de formação, 2016)

Ao ingressar no PIBID, o licenciando estava em seu segundo semestre do curso. A esse respeito, ele nos diz, na sequência do trecho acima apresentado: *Quando entrei no PIBID cursava o segundo semestre da graduação. Isso significa que minhas percepções sobre sala de aula eram ainda alimentadas pela vivência como aluno na educação básica.* Até aqui, o que concebia da profissão estava no plano de suas memórias de estudante e de ter brincado, como sinaliza no memorial, sobre o seu processo de escolarização, de ser professor e de ter dado reforço escolar aos primos. Nesse contexto, até então, não havia, fora a formação no curso de Letras, uma compreensão do que seria a profissão docente e de como os processos formativos se organizavam em torno de uma profissionalização. No entanto, Jonas considera

que o Programa demarca um novo período em que ele passa a conceber a profissão em outro olhar, ao assumir que o PIBID foi um divisor de águas, sobretudo por que passa a vivenciar a escola em seu cotidiano e busca, nesse processo, relações com aquilo que já sabia sobre o que era ser professor, ancorado em suas lembranças de estudante secundarista. Assim é que, como pensa Josso (2004), entendo que a narrativa biográfica se instaura como uma forma de dizer a nós mesmos os modos como nos apropriamos do que já conhecemos para produzir novas aprendizagens. Da mesma forma, segundo Ausubel (1982), estas apropriações passam a ser significativas por adquirirem um novo sentido, a partir do que já se sabia. A experiência produzida no cotidiano ganha, então, centralidade nesse processo, que, no caso de Jonas, é vista como formadora, um divisor de águas que, desde o cotidiano escolar, lhe apresenta a constituição da profissão docente em suas dimensões reais. Assim:

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece uma oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio de uma pluralidade de registros. Se a abordagem biográfica é um meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras. (JOSSO, 2004, p. 39)

A narrativa que Jonas constrói, em seu memorial, revela a compreensão de suas experiências formadoras no PIBID, mostrando para si mesmo de que maneira o cotidiano escolar o faz ter clareza sobre a formação para a docência, constituindo-se a partir do que ele já guardava em suas lembranças sobre o ser professor. Nesse esquema reflexivo, a condição biográfica de escrita do memorial faz com que ele perceba o modo como elabora questões sobre a profissão docente, revelando como o saber-fazer se apresenta em conhecimentos que vão sendo ressignificados, no cotidiano escolar, em um processo significativo de aprendizagem, conforme já dito, elaborado por ideias expressas simbolicamente que interagem, de maneira substantiva e não-arbitrária, com aquilo que o aprendiz já sabe. Esse esquema, conforme nos assevera Josso (2004), é compreendido como a forma que o sujeito tem de produzir experiências, em seu ambiente natural de formação, mas que carrega em si o poder da observação de tantas outras vivências que o fazem atribuir novos sentidos e significados às experiências, gerando a concepção de que essas experiências são formadoras.

E assim o são, pois desenvolvem um processo de aprendizagem que, para quem aprende, neste caso os licenciandos, é significativo, na medida em que são experiências formadoras, pois tecidas em uma dimensão da subjetividade do sujeito, bem como em numa temporalidade que se adequa aos ritmos de compreensão fenomenológica da docência, que cada um é capaz de produzir, em seus percursos formativos, logo em sua trajetória de vida e formação.

Para Angelina, que focaliza sua aprendizagem no Programa, evidenciando as contribuições do subprojeto, há uma compreensão da docência que se faz a partir das experiências produzidas no âmbito do cotidiano escolar. Ela insere os conceitos de gosto e de prazer, para representar a relação que construiu até aqui sobre as experiências voltadas para a produção de aprendizagem significativa sobre a docência. Assim, o gosto e o prazer pela docência são a porta de entrada em uma compreensão sobre como a profissão, que vai se constituindo nas experiências do subprojeto, e, conseqüentemente, no Programa, ao lhe permitir, em seu tempo e ritmo, entender as tessituras formativas da profissão docente. A esse respeito, Angelina nos diz:

Depreendi que o subprojeto PIBID é um facilitador do desenvolvimento intelectual dos seus integrantes, como também é um meio de despertar nos estudantes o gosto e o prazer pela profissão de professor, assumindo assim uma atitude crítica em relação à comunidade escolar, através das diferentes experiências vivenciadas, ao longo das participações nas atividades promovidas pelo subprojeto. (Angelina, memorial de formação, 2016)

É curioso observar o tratamento que Angelina dá ao PIBID, centrando sua análise sobre o subprojeto de que participa no Programa. Para ela, este Programa é um facilitador do desenvolvimento intelectual e está diretamente relacionado ao fato de despertar o gosto pela profissão. A relação de intelectualidade demanda para a bolsista a compreensão de que a profissão tem seus elementos deontológicos, ancorados em um saber-fazer que prima pela intelectualidade do sujeito. Esse fato revela que o PIBID é uma porta de entrada para a ativação da intelectualidade do professor em formação, o que lhe dá condições de produção de experiências, conseqüentemente, de desenvolvimento de uma aprendizagem significativa sobre a profissão docente.

A posição de criticidade também surge como um elemento de identificação do papel do professor, que se desenvolve como apreensão dos contextos, reais e naturais (JOSSO, 2004), em que a formação acontece. Neste caso, é no cotidiano escolar em que se produzem as experiências, que, para a bolsista, são vivenciadas na escola, ao longo de sua participação no Programa. Essa compreensão revela, para a própria bolsista, que o PIBID cumpre um papel

formador e, também motivador, vez que tem despertado o gosto pela profissão, a partir de experiências vivenciadas no cotidiano escolar que demandam a produção de aprendizagem significativa sobre a profissão docente.

O cotidiano escolar é compreendido pela bolsista Jerusa como uma forma de vivenciar a sala de aula, na Educação Básica, em um processo de formação que evidencia uma forma de despertar seu interesse pela profissão docente. Em suas reflexões, a bolsista externa que sua trajetória rumo à universidade sempre foi um sonho, mas ela acreditava que não tinha condições de ser aprovada em um concurso vestibular. No entanto, pela motivação de alguns colegas e pela abertura de um polo de ensino, em um município vizinho ao que morava, Jerusa viu-se motivada a fazer o curso de Pedagogia em uma instituição privada. Ela inicia essa trajetória de formação, mas nos diz:

Durante o primeiro semestre, as mensalidades pesaram no bolso. Foi quando um colega fez o vestibular da UNEB, e passou. Eu nunca pensei em fazer vestibular pra Universidade pública, pois não me sentia preparada e nem capaz de ser aprovada. Mas ele me incentivou tanto, que acabou me convencendo que eu seria capaz, sim. Conversando com alguns professores do curso, eles também contribuíram para que hoje eu estivesse aqui. (Jerusa, memorial de formação, 2016)

A desistência do curso deu-se pela falta de condições financeiras de se manter em uma instituição privada, mas o desejo de continuar um curso de licenciatura permaneceu, agora em uma universidade pública, motivada pelo incentivo de um colega, que a leva fazer o vestibular na UNEB. Assim, a chegada à universidade pública é um sonho que se concretiza, como forma de satisfação do anseio que ela já alimentava de ser professora, mas que até então não tinha tido a oportunidade de realizar. É, portanto, em meio a esse percurso formativo, que a bolsista chega à licenciatura e nela conhece o PIBID. É a partir desse momento que a profissão docente passa a ser objeto do interesse da bolsista, e ganha novos sentidos, a partir de sua inserção e vivência no cotidiano escolar. Assim ela analisa a contribuição do Programa para a sua formação:

Quando soube do PIBID, quis entrar no projeto para vivenciar a sala de aula e tentar despertar o meu interesse pela profissão. Hoje, através do PIBID, já posso dizer que minha visão de sala mudou muito. Percebo que ser professor vai além do conteúdo trazido no livro didático, é formar cidadãos pensantes, autônomos e que conseguem ler nas entrelinhas. Eu me entendo como um ser em formação, que cada dia de aula na universidade e cada experiência no PIBID me faz compreender melhor a união de teoria e prática. (Jerusa, memorial de formação, 2016)

Pela narrativa que a bolsista faz em seu memorial, fica claro que ela revela uma compreensão sobre a profissão docente, constituída pela vivência que teve enquanto aluna da Educação Básica. Como ela desistiu do curso de Pedagogia na instituição privada, ainda no primeiro semestre, não teve nenhuma experiência com qualquer prática educativa do ser professor. Logo, toda a compreensão que tinha estava ancorada mesmo nas vivências que teve enquanto aluna. Esse fato deriva de uma aprendizagem da profissão em um processo denominado de simetria invertida, que se refere ao fato de que as experiências do aluno, ao longo de toda a sua trajetória escolar e acadêmica, são constitutivas da função que exercerá como docente.

Mas, para ela, o PIBID surge como o primeiro acesso ao mundo da profissão docente, em outra posição, pois agora Jerusa era uma licencianda, logo uma professora em formação. Isso a faz desenvolver novos sentidos sobre o que concebia sobre a docência e como esta era desenvolvida no cotidiano escolar. A mudança da visão que tinha a respeito da sala de aula sugere que Jerusa se insere num momento reflexivo de compreensão sobre como a profissão vai se constituindo no ambiente natural de sua formação, como assevera Josso (2004), fato que produz novos modos de conceber como a profissão docente vai sendo compreendida, para além de uma função reprodutiva de informações que figuram no livro didático.

Para Jerusa, a transmissão de conteúdos do livro didático era um dos principais trabalhos do docente, talvez o principal trabalho que um professor realiza. Essa visão encontra respaldo nos exemplos de práticas educativas que seus professores da escola básica desenvolviam e que ela acreditava ser a principal função deles. É na intersecção formativa da relação teórico-prática que os conhecimentos adquiridos na universidade são ressignificados a partir das experiências que são produzidas no cotidiano da escola, que a bolsista compreende os outros sentidos da profissão docente, fato que desperta nela o interesse pela profissão. Neste contexto, evidencia-se, como já dito nesta tese, a estrutura formativa do PIBID, que se desenvolve a partir das dimensões das temporalidades, do cotidiano escolar e da iniciação à docência. Nestas dimensões, os professores em formação produzem experiências sobre as quais refletem e pelas quais o processo identitário docente vai se constituindo.

Em sua forma de representar as duas visões que tinha da profissão docente, uma em que ela acreditava no trabalho do professor como mera transmissão de conteúdos do livro didático; e outra em que essa visão se amplia para a percepção de outras práticas educativas, que são produzidas no cotidiano escolar, em que pese o desenvolvimento da intelectualidade e de posições críticas por parte dos alunos, Jerusa mostra que o processo de formação no PIBID

é elemento essencial para motivá-la a querer ser professora, bem como para elucidar outras funções do ser professor, que vão além do que ela imaginava.

Nessa lógica, vejo uma associação possível com o que discute Freire (1996), ao considerar que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Para a bolsista, outras possibilidades do trabalho docente vão sendo reveladas, no cotidiano escolar, onde tais possibilidades se efetivam a partir do desenvolvimento de experiências formativas, que, quando produzidas no ambiente natural e temporal de formação (JOSSO, 2004), promovem a consciência de si, bem como a consciência sobre como a docência se constitui a partir das trajetórias e percursos formativos que o sujeito em formação logra no ambiente natural em que a profissão é desenvolvida.

Nesse cenário, as relações que se estabelecem no processo formativo mostram que a teoria tripolar de formação, conforme Pineau (2004), explica como o eu, o outro e o espaço de formação constituem um esquema formativo, que, no PIBID, é validado pelas reflexões que os licenciandos fazem sobre si e sua formação, ao ancorarem o seu olhar na compreensão de que é na escola, em seu cotidiano, em diferentes temporalidades, na relação com diferentes sujeitos, que as experiências vão sendo produzidas e vão constituindo o processo identitário do professor.

V INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – ARTES DO FAZER DOCENTE NO PIBID

A iniciação à docência é a porta de entrada para conhecermos a profissão docente e tudo que vamos desenvolver nela. É no PIBID que eu estou me vendo no futuro, um professor em formação e que vai precisar pôr tudo que eu aprendo em prática. Eu acho que a iniciação é uma arte de pensar as práticas que temos que fazer para ensinar bem a língua materna na escola, mas não é qualquer prática, entende? São as práticas que só um professor sabe fazer, pois ele é formado para isso. (Jovina, colaboradora da pesquisa, 2016)

A iniciação à docência é tida, para Jovina, como uma arte de pensar sobre as práticas do ser professor, que não se limitam apenas às práticas organizativas da sala de aula. Não significa, contudo, o início de atividades docentes, mas uma condição para se inserir na vivência dos fazeres docentes, como um modo de compreender a profissão, logo os aspectos que a envolvem. Assim, para a licencianda, a iniciação corresponde aos momentos em que, na sua formação, ela aprende e apreende as artes do fazer docente, entre as quais considera o ensino da língua, entendendo-o como um modo operativo que apenas um professor licenciado é capaz de saber. Isso sugere que Jovina atribui um valor à formação docente e a concebe como condição para o exercício da profissão. A bolsista reconhece que existem práticas que só um professor sabe fazer e justifica seu posicionamento, validando o processo de formação e de constituição de práticas educativas que, a seu ver, na escola, devem ser realizadas por um profissional.

Concebendo a iniciação à docência como todo rito praticado pelo licenciando, no âmbito do PIBID e no cotidiano da escola, esta formação emerge na pesquisa como o terceiro elemento da tríade, que, junto com as temporalidades e o próprio cotidiano, favorece a vivência e a produção de experiências que levam o licenciando a se identificar com a docência. A constituição identitária é atravessada pela tríade, no PIBID, gerando consciência de si e da profissão, que passa a ser tema de reflexão no movimento formativo que o Programa oportuniza.

Diante disto, neste capítulo, discorrerei sobre como a iniciação é compreendida pelos licenciandos e como ela tem relação direta com a aprendizagem experiencial, no contexto de práticas organizativas do professor de língua materna. Ratifico que o PIBID é um espaço de formação que também tem possibilitado a iniciação à docência, a partir de uma concepção de que essa iniciação se configura como uma inserção nas artes do fazer da escola, que vão além das práticas organizativas da sala de aula.

Trata-se de evidenciar como a iniciação se constitui em práticas, experiências e relações dos licenciandos com os diferentes sujeitos que estão na escola. Mas há de se considerar que alguns bolsistas abordam a iniciação como um modo de compreensão das dimensões do ensino de língua. Isso surge, por se tratar de estudantes de Letras, que veem o PIBID como um espaço de reflexão e formação para se pensar o ensino das questões de linguagem. Busquei apresentar alguns elementos significativos e que evidenciam a forma de compreensão da docência que emerge da triangulação das informações analisadas nos diferentes dispositivos desta pesquisa.

5.1 A escola como lócus de iniciação à docência – Das práticas educativas à constituição da identidade docente

A escola constitui-se, no cenário educacional, como o lócus privilegiado em que o desenvolvimento das práticas pedagógicas permite ao professor fazer-se e refazer-se, em seu movimento formativo. Neste cenário, são considerados os diferentes tempos de formação tanto quanto os diferentes espaços nos quais e por meio dos quais a produção da identidade docente vai sendo desenvolvida. Nesse movimento, o licenciando concebe a escola como um espaço de aprendizagem e busca, nas práticas ali executadas, a essência das ações pedagógicas, que serão por ele assimiladas durante o processo formativo, e que contribuirão para a produção de sua identidade docente.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de Nóvoa (2002), que entende a escola como um espaço em que o sujeito se desenvolve em três distintos aspectos, que se relacionam para favorecer a constituição da identidade docente. Nesta lógica, a escola constitui-se enquanto um agente colaborador do desenvolvimento da aprendizagem dos saberes da docência, configurando-se como um espaço real, que reúne as condições que possibilitam ao professor a condição de desenvolver a sua identidade docente.

O primeiro aspecto que Nóvoa (2002) aborda trata do desenvolvimento pessoal do professor. A escola apresenta várias situações de relacionamento interpessoal que fazem com que o sujeito aprenda a conviver em um espaço coletivo, acatando e emitindo opiniões, produzindo reflexões e desenvolvendo senso crítico. Nessa seara, o professor vê a escola como um espaço de socialização, de troca de experiências, saberes e desenvolvimento de aprendizagem. Não se vai à escola apenas para ensinar, mas lá se aprende muito, convivendo com todos que ali estão. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: na própria pessoa, como agente, e na escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

O segundo aspecto diz respeito ao processo profissional que, nesta lógica, está diretamente atrelado ao desenvolvimento pessoal, bem como à escola que alicerça o desenvolvimento da profissão docente. Neste aspecto, a ideia de profissionalidade, segundo o autor, está associada à identidade docente, através de vários fatores, dentre eles a escola que se consagra como um lugar, tanto promotor quanto favorecedor da continuidade da docência.

O terceiro e último aspecto trata do saber docente e de como ele se organiza. O saber do professor não tem origem apenas nas reflexões teóricas que este produz ao longo do seu processo de formação. Muito desse saber é produzido na prática escolar, quando se é

convidado a todo o momento a tomar decisões e a desenvolver mecanismos que favoreçam a aprendizagem do sujeito. Este aspecto focaliza a marca da personalidade de um sujeito, visto que cada um tem uma forma e um tempo determinado para desenvolver esse saber, portanto, de ser capaz de produzir reflexões sobre a sua prática e de como esta mesma prática marca a sua trajetória de formação/profissão. Para Nóvoa (1997, p. 27):

[...] as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Para cada situação, há uma natureza única, que só pode ser concebida em um tempo, em uma situação específica do cotidiano escolar. São essas situações que promovem o ato reflexivo, pois, dada a natureza do seu caráter de univocidade, cada situação possui um contexto específico, mas do qual é possível abstrair elementos capazes de balizar a atitude docente em outras tantas situações que ocorrerão ao longo da atividade do professor na escola.

De acordo com Schön (1997, p. 21), “existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolve problemas”. Nesta perspectiva, não se pode entender a escola como um espaço em que o professor coloque em prática as técnicas que aprendeu durante o processo formativo. É preciso que cada sujeito desenvolva uma competência para lidar com as situações conflitantes e desafiantes. Não, há, portanto, uma receita para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que um professor aprende na universidade, uma vez que os processos de aprendizagem dos sujeitos são complexos e obedecem a diferentes ritmos e tempos.

Em sua prática pedagógica, o professor desenvolve um saber relacional com seus alunos, que só acontece na escola. A docência é fruto de relações que se estabelecem entre os sujeitos que estão na escola e que fazem parte do seu cotidiano. A compreensão crítica que o professor desenvolve leva em consideração a dinâmica do seu trabalho pedagógico na escola, bem como o contexto relacional estabelecido com os alunos. Tal contexto faz brotar a consciência do que fazer e como fazer, tendo sempre em vista a ideia de consagrar o êxito. Se isso é verdade, será tão verdadeiro também o fato de que o PIBID faculta aos licenciandos semelhante condição relacional na escola, que lhe servirá de elemento estruturador de sua docência, quando se tornar um profissional. A escola é, portanto, um palco em que as reflexões sobre a docência são redimensionadas, a partir das relações interpessoais que o professor estabelece, prioritariamente, com os seus alunos.

Assim a reflexividade crítica é produto do conhecimento que se obtém das estratégias pedagógicas que se produzem ao longo da atividade docente. A reflexão passa a ser entendida como uma atitude investigativa sobre os efeitos e sentidos que a prática do professor, ao se tornar objeto de sua própria ponderação, permite fluir por um movimento de construção e reconstrução motivado sempre pelo ato relacional que se estabelece com os alunos, tendo em vista a dinâmica escolar. Nesta condição, a escola reúne os atributos (práticas, espaço, tempo) necessários à construção da razão de ser professor e tornar-se um sujeito que faz da sua reflexão a razão de sua docência.

A escola é o lugar do exercício da razão, da reflexão, do estabelecimento de relações e da ocorrência de situações pedagogicamente incertas. Ela figura, também, como um espaço fértil de formação para os professores, que aprendem cotidianamente com o desenvolvimento de suas práticas. O debate que se evidencia, nos cursos de formação docente – e no PIBID isso é evidente –, versa sobre a dimensão do trabalho do professor e o contexto de sua atuação no cotidiano, que precisam ser elementos considerados para garantir que a formação seja condizente com a realidade com que os professores lidam no exercício da profissão. Assim, alguns autores, como Roldão (2007), consideram que a formação inicial será eficaz se for desenvolvida no contexto do trabalho docente. A esse respeito, o autor defende que:

[...] a formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente. (ROLDÃO, 2007, p. 40)

A iniciação figura como um elemento potencializador do processo de formação, ao vincular a eficácia da atuação docente ao modo como o professor foi formado durante o curso de licenciatura. As universidades e o PIBID têm favorecido essa percepção, têm desenvolvido a perspectiva de que a escola é um lugar privilegiado para se promover a formação inicial dos professores, em uma temporalidade que transcende a estabelecida pela legislação para os Estágios supervisionados. Há uma necessidade de que os professores tenham consolidada uma trajetória de formação que reflita as marcas de sua atuação/formação na escola básica. Assim como propõe Roldão (2007), a iniciação à docência no PIBID tem favorecido a imersão dos participantes no contexto escolar, possibilitando que a formação se constitua a partir das vivências construídas no seio da profissão. O problema é que se trata apenas de um Programa,

que, no momento, não garante a todos os professores em formação inicial tal condição formativa. Mas já desperta discussões sobre a importância de ampliação temporal da imersão do licenciando no contexto da escola, logo no seu cotidiano.

É nesta perspectiva que defendo que a escola se constitui um ambiente educativo, no qual o professor tem a oportunidade de, enquanto sujeito em processo de formação, viver e produzir experiências de iniciação à docência, em contextos que propiciem reflexões e promovam reorientações no próprio processo formativo na licenciatura. Roldão (2007) sugere que a escola seja, ao mesmo tempo, um lugar formador e de trabalho. Assim, o espaço escolar se constitui como lócus da formação que se alinha ao desenvolvimento do trabalho docente, de modo a possibilitar que a formação seja contínua e produto de um processo permanente e integrado no/do cotidiano da escola. O autor refuta a ideia de que a escola seja um lugar que sirva de apêndice para que os professores possam desenvolver suas práticas inspirados nas teorias estudadas na universidade. Ao contrário, sugere que tanto a formação como a atividade docente sejam, ambas, exercidas em uma dinâmica que integre os elementos responsáveis pelo *ethos* da escola.

Por assim pensar, Roldão (2007) defende uma formação contínua, em que a escola seja sempre o lugar privilegiado para que essa formação possa garantir o desenvolvimento da construção da identidade docente, que se faz em um processo inacabado e permanente, de constante elaboração e reelaboração. O autor ainda analisa a questão do desenvolvimento pessoal na docência *versus* o desenvolvimento coletivo, evidenciando que não se pode dissociar a forma individual de pensar na docência das formas de pensar e agir dos processos coletivos que se dão no contexto da escola e das mudanças organizacionais.

Desse posicionamento, Roldão (2007) assevera que o processo de construção da identidade não se constrói fora das condições de trabalho, logo fora da escola e de sua dinâmica organizacional. Argumenta que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho – a escola – mediante uma formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de estratégias de mudança.

Caldeira (2000) ratifica a ideia de que a escola e o tempo são dois elementos que estão diretamente relacionados com a produção da identidade profissional de um professor. A imersão no contexto social e cultural da docência produz marcas nas trajetórias de vida que se determinam num movimento de construção, desconstrução e reconstrução. Assim, a identidade profissional não é dada e se refaz em diferentes tempos do sujeito. Para a autora:

[...] a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas. (CALDEIRA, 2000, p. 2)

A constituição da identidade docente passa a ser compreendida pelo professor por meio de um processo que exige dele a percepção crítica de seus processos de formação e de sua atuação profissional, que melhor se delinham pela sua trajetória de formação/atuação no contexto social e cultural da escola.

Assim, o processo de formação e de produção da identidade docente, a meu ver, deve levar em consideração a escola, como uma instituição de ensino, percebida pela complexidade de relações sociais que se manifestam nela, e que determinam as formas de ensinar e de aprender. Desta feita, chego à conclusão de que a produção da identidade docente não deve ser considerada tão somente a partir dos conhecimentos pedagógicos que o professor acumula durante o seu percurso formativo. De fato, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação estão, também, na base da complexidade que envolve a produção identitária do professor, mas há de se considerar toda uma história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica, bem como uma carga de experiências que foi sendo produzida, ao longo da formação inicial do docente, quando de sua participação nas atividades educacionais da escola.

Entender que o processo identitário docente é transversalizado pelas histórias de vida e, sobretudo, de escolarização, em que se consideram as experiências logradas como estudante na escola básica, é ideia ratificada na reflexão de Jonas, que, em seu memorial, nos diz:

A trajetória de escolarização no ensino básico também é responsável pelos processos formativos da minha identidade docente. Eu preferi dar destaque a esse enfoque porque esse memorial só está construído porque eu sou um sujeito envolvido com a formação docente e também porque concordo com a reflexão de que minha identidade é constituída por todos os espaços e pessoas com quem convivi, também com a ideia de que a relação com a docência se constrói desde o contato com professores na educação básica. (Jonas, memorial de formação, 2016)

A constituição da identidade, em um processo de iniciação à docência, apresenta uma perspectiva de fluidez, visto que tanto a identidade quanto a iniciação vão se configurando no

ritmo das socializações e interações pelas quais uma pessoa atravessa, ao longo da vida. É a partir dessa concepção que se pode negar a ideia de uma identidade fixa do sujeito, como se esta fosse o produto de uma cristalização. Para Bauman (2005, p. 19), as “identidades” são elementos de flutuação e estão sempre abertas a novas entradas e influências. As identidades são tanto produtos das escolhas que uma pessoa faz como produtos das influências que recebemos de pessoas que estão a nossa volta, com quem estabelecemos interações e relações. O PIBID permite que haja relações interpessoais entre o professor que está em pleno exercício e o licenciando que vai, a partir da socialização, fazendo escolhas e desenvolvendo um saber sobre a profissão docente.

O individual e o social entrecruzam-se e se entrelaçam em um movimento relacional que faz com que a produção da identidade docente seja atravessada pela dimensão do pessoal e pelo sistema social do qual faz parte. Conforme sinaliza Garcia (1999), são as experiências de aprendizagem da docência que irão mediar todo o processo de formação inicial, que se mostra como construção histórica e social, capaz de produzir significados e sentidos em relação à docência. As experiências de aprendizagem vão sendo constituídas no PIBID, a partir das escolhas que cada um faz, balizado pela sua subjetividade, que, além de favorecer a exploração dos sentimentos e sensações, nos processos interativos, ocupa lugar nas aprendizagens experienciais, dado o envolvimento do sujeito consigo mesmo, no processo de formação. Há nessa ideia a concepção de que não há uma circularidade na produção da identidade, como se pudéssemos defini-la ou ordená-la como um produto pronto e acabado.

Assim, a identidade vai se constituindo no e para o sujeito, a partir do que ele próprio percebe de si e de sua atuação no contexto da escola e da iniciação à docência. A vivência e a experiência produzidas no ambiente escolar são elementos basilares para que o sujeito se reconheça em um processo relacional em que a identidade vai ganhando sentido para si mesmo, sobretudo pela relação com o outro. Em outro trecho de seu memorial, o bolsista Jonas considera que o PIBID, analisado pela ótica do subprojeto interdisciplinar, faculta um processo de interação com a escola, com as práticas educativas e com os sujeitos com quem convive e, conseqüentemente, faz com que haja, da parte de todos, o reconhecimento de sua identidade docente. Ser chamado de professor implica estar em um processo relacional que gera uma sensação de utilidade do sujeito, que, na docência, é quem faz a aula acontecer. Sobre essa compreensão, Jonas nos diz:

O PIBID tem uma coisa interessante que é a maneira processual em que essa identidade é constituída. Tomo como ilustração minha própria experiência

no subprojeto interdisciplinar. No início, tínhamos como objetivo a familiarização com o espaço escolar e isso dispensa qualquer vivência mais intensa. Porém, à medida que as relações entre bolsista de iniciação à docência e ambiente escolar são travadas, a interação com o exercício da docência em sala de aula se amplia e o bolsista passa a ser visto não mais como um estranho que fica de lado observando. Agora, o bolsista é visto pelos alunos como professor, como alguém útil na realização das aulas, como alguém que pode ter a ausência percebida. (Jonas, memorial de formação, 2016)

Ao abordar a constituição do processo identitário, o bolsista o analisa a partir das experiências educativas e de relações interpessoais que foram oportunizadas pelo PIBID, que, como já dito no terceiro capítulo, ampliam a temporalidade de vivência e de produção de experiências na escola. Estar na escola, participar do Programa e poder desenvolver experiências são, para Jonas, consequências das escolhas feitas e que, de algum modo, ressignificam a sua trajetória formativa. É a partir delas que o licenciando se reconhece em um processo de iniciação marcado pelas relações produzidas no ambiente escolar, sobretudo pelos estudantes que ali estão, que passam a ver Jonas não mais como um bolsista, mas como um “professor” a quem se reconhece, pela importância e utilidade, e cuja ausência é percebida. Para Jonas, isso implica que o processo identitário é também constituído na relação com o outro e nas condições de reconhecimento de papéis e funções. Assim, para o licenciando, ser professor significa ser alguém no contexto escolar, que tem uma importância e uma função relevantes, e alguém que passa a ser notado e valorizado pelos outros.

Nesta perspectiva, as escolhas são frutos de uma perspectiva interna do indivíduo, no momento em que busca no seu interior produzir um movimento de si mesmo, tornando-se protagonista do seu processo de formação e criando a sua característica individual. Isso me remete à concepção que Dubar (2005, p. 145) defende, ao tratar de uma dimensão da análise sociológica que considera o discernimento dos “movimentos que afetam os modelos sociais de identificação, ou seja, os tipos identitários pertinentes”. Assim, o processo de produção da identidade não se isola na subjetividade de um, mas também não se configura apenas pelas relações sociais que são estabelecidas com o outro. Há um processo de socialização que favorece a constituição identitária a partir da dupla organização, a individual e a coletiva. É por esta razão, talvez, que Jonas reconhece o papel formativo, em sua constituição identitária, do ambiente escolar no qual interage com outros sujeitos, sendo reconhecido coletivamente, ao mesmo tempo que vai construindo para si uma identificação constituída pelos modos como o próprio bolsista se vê no espaço e na identidade de docente.

Para Dubar (2005), o modelo de análise sociológica evidencia duas situações de produção identitária, uma interna, do eu, do indivíduo; e outra externa, do indivíduo em seu pleno processo de socialização com o outro, em diversas instituições. Desta feita, o autor nos leva a conceber a ideia de que:

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 conhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. [...] portanto nos forjamos numa identidade para nós mesmos. (DUBAR, 2005, p. 135)

Se é a partir do outro que uma pessoa se motiva a produzir reflexões sobre quem é e como pensa, o PIBID abre uma possibilidade dos licenciandos poderem estabelecer relações com o espaço, o tempo e com os outros, de modo a produzir um ambiente sociológico da docência onde a constituição identitária torna-se fluida, desenvolvendo-se em um a partir do outro, mas não igual à construção do outro. As subjetividades de cada licenciando são tomadas como forma de representar que as pessoas são diferentes e que cada um desenvolve uma consciência de seu processo identitário, sempre de modo fluido, mas não de forma igual. Neste sentido, vivendo uma mesma experiência que os outros, não produzo em mim o mesmo sentido. Cada experiência é única, assim como é único para mim o modo como compreendo o processo identitário. É dessa condição que, ao ouvir alguém relatar uma determinada situação formativa, da qual eu também tenha participado, haverá um modo de compreensão de mim, a partir do que o outro é, ou narra.

Em um trecho do seu memorial, a bolsista Karine enfatiza as contribuições do ateliê reflexivo, momento em que pôde ouvir seus colegas relatarem suas experiências, evidenciando como se viam no processo de formação e como isso a fez pensar como a reflexão do outro, logo de seu processo identitário, contribui para a sua própria reflexão, conseqüentemente em sua identidade. Assim, ela nos diz:

Estar no ateliê foi muito bom por nos permitir pensar esse nosso processo de formação, uma vez que a maioria dos participantes não tinha tido contato com a sala de aula antes do PIBID. Houve momentos em que nos identificávamos quanto aos relatos, outros relatos me fizeram repensar minha postura e minha forma de pensar. Foi um ateliê reflexivo dialógico, onde a reflexão do outro contribuía consideravelmente com a minha. (Karine, memorial de formação, 2016)

Dubar (2005, p. 135) afirma que “eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o outro”. É nessa não coincidência que se delineiam as marcas de nossa personalidade, bem como a percepção de outras que nos distinguem dos outros. Embora durante esse processo alguém possa compartilhar das mesmas condições de produção identitária, por estar inserido em um mesmo ambiente onde interage com as pessoas, cada um estabelece diferentes perspectivas relacionais, em diferentes tempos, motivo pelo qual não se apresenta do mesmo modo para si mesmo, como o faz para os outros.

5.2 Experiência – O acontecer da aprendizagem para a docência

Motivado a encontrar, ou até mesmo construir conceitos sobre as categorias que se relacionam com o objeto desta pesquisa, fiz vários investimentos em leituras de diferentes perspectivas teóricas, sobretudo daquelas que tratavam da concepção de experiência. Nesta perspectiva, e desejoso por desenvolver a apreensão do significado de experiência, inicialmente, minha análise primou por defini-la, caracterizá-la, colocá-la em uma métrica a partir da qual eu pudesse aferi-la, descrevê-la, classificá-la, enquadrá-la nos moldes de meu entendimento. Neste sentido, talvez fosse conveniente ter pleno domínio dos sentidos e significados de experiência, extraindo tudo o que me possibilitasse entender como tais sentidos e significados se relacionam com a formação, logo com a própria vida do sujeito que está em formação. Enfim, o que eu buscava, ainda que de forma inconsciente, era saber o que é uma experiência, como defini-la e analisá-la no contexto de minha pesquisa.

Diante dessa perspectiva, concluí que se tratava de experiência formativa, visto que voltei às narrativas e aos memoriais e fui analisar como os bolsistas consideravam essa questão. Assim, nesse contexto, quando analisei o que me diziam os licenciandos sobre experiência, me vi na experiência de escrita e análise de algo que me tocava e que me acontecia, a experiência formativa de viver o processo. Foi com essa sensação de tentar entender a minha experiência de formação no doutorado, que eu me deparei com os escritos de Larrosa (2015) sobre a experiência, principalmente no que tange à relação de experiência e suas linguagens. O segundo capítulo do seu livro *Tremores* foi um reencontro com a minha incerteza do que é a experiência e de como ela continuava me afetando, no percurso de minha busca pela apreensão do seu sentido, do seu conceito, de sua forma e de sua concretude. Nesta obra, enfim, eu encontrei uma definição bastante indefinida para pensar a experiência, sobretudo a relação entre experiência e formação. A experiência é uma indefinição que assim se caracteriza para Larrosa (2015):

[...] a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca a minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos e o que converte em outra coisa. (LARROSA, 2015, p. 48)

Digo uma (in)definição, pois, se a experiência é o que me acontece, é possível entender algo que me acontece, mas nem sempre é possível descrever esse acontecimento, o que evidencia para esse algo uma indefinição ou numa impossibilidade de definição. Assim, a experiência é única, singular, subjetiva; acontece com um sujeito em particular, em uma situação particular e em um contexto também particular. Daí não ser possível descrever o acontecimento da experiência, mas dizer o que esse acontecimento nos provoca e falar de como esse provocar pode ser caracterizado. Assim, a adjetivação para a experiência é o lugar da produção de sentido sobre a mesma e não da experiência em si. Talvez seja por isso que sempre temos a necessidade de tentar entender um conceito de experiência do ponto de vista valorativo. As caracterizações estão presentes na linguagem da experiência. É a forma que encontramos de tentar descrever o que às vezes é indescritível. A experiência de provar algo azedo, estragado, ruim, será sempre uma experiência entendida desse lugar de adjetivação, em que o azedo, o estragado e o ruim serão os elementos tomados para descrever a sensação de ter experimentado esse algo azedo, estragado e ruim. No entanto, é nesse algo que se produz uma sensação indescritível, pois singular, única e subjetiva.

Enfim, é neste contexto de singularidade que percebo a relação entre a experiência e a formação. Se a experiência é algo que me acontece, que me forma e me transforma, falo desse algo, acontecimento da formação, e até das sensações, das percepções de transformação que se originam deste algo, mas o algo em si, a experiência, não pode ser falado, descrito, encaixado em termos conceituais. Quando falo da experiência do percurso formativo de produção dessa tese, por exemplo, posso falar exatamente do percurso, da formação e da produção da tese, e do que isso me provoca do ponto de vista das caracterizações sensitivas do ato de escrita, mas tenho dúvidas se conseguiria descrever, neste texto, a experiência em si que produzo, ao realizar a escrita. Isso está numa dimensão da subjetividade, que por mim é sentida, mas que não pode ser descrita por mim.

É neste espírito, que me aventurei a analisar como a experiência no PIBID figura como um elemento que permite, aos licenciandos, a abordagem e o entendimento de seu processo formativo. Neste sentido, já sinalizo que adoto a adjetivação para experiência, entendendo-a como formativa, uma vez que essa é também a expressão que os licenciandos

usam, quando falam de suas experiências no Programa, ou ainda quando abordam a iniciação à docência como um modo de construção da experiência, que, segundo eles, é algo que também lhes acontece, que os forma e que os faz perceber o sentimento de identificação com a docência que emerge como forma de reconhecer em si uma iniciação ao processo identitário de ser professor.

Na ótica do PIBID, a imersão do licenciando no contexto da escola tem como objetivo favorecer a produção de experiências formativas que lhe permitam compreender, no caso específico deste estudo, como a docência é gestada no processo de relação intersubjetiva dos sujeitos, em que se considera a observação, a participação e a iniciação como elementos construtivos de uma formação que busca promover condições para o futuro fazer docente.

Nessa realidade, o licenciando acaba por se despir da obrigatoriedade de ter que aprender a ser professor numa dimensão avaliativa e prescritiva da docência e passa, no contexto da escola, a viver cada momento e cada ação, de forma singular e subjetiva, levando em conta as particularidades de cada ação e o momento educativo do qual participa. Neste contexto, o licenciando é tocado por situações que lhe acontecem na sala de aula, na tessitura da docência que se constitui na trama do cotidiano escolar. Talvez seja por essa condição e imersão no chão da escola que o licenciando consiga perceber o outro, neste caso o aluno e o professor regente, em suas necessidades reais da docência. Assim, vê a necessidade do aluno da escola básica encontrar sentido para aquilo que aprende e do professor para aquilo que ensina. Ao estudante, interessa aprender e ao professor ensinar e também aprender. Mas, ao licenciando, neste contexto, interessa compreender como essa relação se estabelece, para além dos papéis sociais do professor e do aluno. No PIBID, o licenciando ocupa uma posição de observação, aguçando a atenção aos detalhes da relação pedagógica desenvolvida na sala de aula e, no caso do contexto dos subprojetos, entra-se na relação de ensino e aprendizagem da língua materna.

Dessa percepção, ele vai constituir em si uma compreensão que se origina na intersecção de situações produzidas na formação em licenciatura, na qual o Programa está inserido. Isso cria condições para que o licenciando produza opiniões a respeito de como o aluno deve fazer para aprender e o professor para ensinar. Mas isso não quer dizer que ele tenha melhor condição de análise desses processos, em relação ao professor e ao aluno, mas que está se permitindo viver um tempo de experiência que o faz perceber os efeitos de sentido do que venha a ser a docência, especificamente neste estudo, em língua portuguesa.

Na docência, de um modo geral, mas também no ensino de língua portuguesa, temos essa condição de produção de experiência que acontece nos diferentes contextos das

temporalidades, do cotidiano escolar e de ensino e aprendizagem que se constroem na relação entre professor e aluno na escola. Assim, a observação do cotidiano escolar e as temporalidades são elementos que permitem a produção de experiências formativas, no percurso de cada licenciando, vez que cada um precisa produzir experiências significativas, no processo de constituição da identidade docente, enquanto futuros professores da língua materna.

Marinês apresenta, logo no início de sua narrativa, a ideia de que estar no PIBID e na escola a faz compreender como o ensino de língua é tecido e como é importante participar disso, estando inserida no lócus onde o ensino de fato acontece. Evidencia que a chegada ao colégio onde desenvolve o Programa é um marco inicial do conhecimento de toda a escola e de como ela funciona. São as práticas educativas que transcendem a sala de aula do professor de português que chamam a atenção da bolsista.

O conhecimento de quem são os professores e como agem na escola sugere que estes são dois processos significativos e fundamentais à compreensão que ela terá que desenvolver sobre o seu papel de professor em formação no âmbito da escola. Em outras palavras, a bolsista considera que a relação entre os sujeitos no ambiente escolar, sobretudo com os professores, lhe permite sentir-se confortável, para então perceber como esses professores atuam e o que fazem na escola, em se tratando do ensino de português. Em sua narrativa, ela nos conta que:

Inicialmente, quando eu cheguei ao colégio Polivalente de Irecê, eu conheci todo o espaço, como o funcionamento da escola, é... relação com os professores, e depois começamos a fazer atividades junto com a professora regente da turma, com a nossa supervisora, é... e começamos a fazer essa relação de estudar coisas, a gramática por exemplo, e ver, tentar fazer essa aplicação em sala de aula, pôr as intervenções, por exemplo, em sala de aula, onde nós bolsistas ID estudamos o conteúdo de gramática e aplicamos isso em sala de aula. Então, foi poder viver mesmo essa experiência do ser docente, que é muito diferente, é muito mais enriquecedor, porque você só estudar o conteúdo gramática na universidade é uma coisa, e você ter que aplicar este conteúdo, levando em consideração as dificuldades de falta de disciplina dos alunos, limitações da escola, tudo isso, é... precisa ser só na experiência que se adquire. (Marinês, entrevista narrativa, 2016)

Marinês afirma que viver a experiência do ser professor é algo enriquecedor e diferente, pois provoca outras sensações em relação à experiência de um aluno que passa a viver a situação na condição de professor. Essa vivência, ou o que se produz significativamente dela, que é a experiência, pode ser adjetivada como enriquecedora e diferente, mas não pode ser descrita em sua essência subjetiva. Aqui a experiência é como

define Larrosa (2015), algo que acontece com o sujeito, algo do que se pode falar, que se pode tentar caracterizar, mas não se tem como descrever, pois ela acontece para Marinês como um modo de ser professor, na condição do vir a ser, de uma existência de um ser professor que transcende a experiência de ser aluno. Daí a distinção que ela faz para dizer que estudar gramática na universidade, enquanto estudante do curso de Letras, é uma coisa, outra coisa, logo, outra experiência, é estudar a gramática na condição de ser professor e ter, portanto, que aprender para ensinar. Assim, a experiência está concebida a partir da adjetivação, ser enriquecedora e diferente, logo no entendimento de que o que se consegue sentir, a partir da vivência da própria experiência, é o elemento que se usa para tentar descrevê-la, mas o que se faz é uma caracterização da experiência, dada a impossibilidade de ser descrita.

O conhecimento do espaço escolar e de como a escola funciona constituem elementos de reconhecimento do ambiente escolar e de como este se constitui agora como um lugar também de formação e não só de trabalho, onde o professor exerce o ofício de ensinar. A entrada no PIBID promove a chegada ao ambiente escolar, com vistas a percebê-lo, em sua dinâmica organizacional, que dá ao professor em processo de formação a condição de refletir sobre a docência, para além dos muros da universidade. É a entrada numa dimensão real da escola, com aquilo que nela existe, para que o futuro professor compreenda o ofício da docência e se coloque em condições de desenvolvê-lo a partir da realidade que se instaura ao se considerar todo o movimento relacional que é estabelecido na escola. Nesse movimento, chega-se à compreensão de como o ensino de língua é produzido e o que deve saber o sujeito em iniciação para ensinar bem, além de dominar o conteúdo daquilo que ensina.

Em sua narrativa, Marinês concebe a aprendizagem da docência em três dimensões básicas: a primeira, dizendo respeito à necessidade de conhecer a escola e sua organização pedagógica, implica o entendimento de que o ensino de língua se constitui a partir de um planejamento que considera, inclusive, as dificuldades dos estudantes. Assim, o planejamento que a licencianda realiza com a professora supervisora constitui a segunda dimensão. Neste caso, Marinês destaca a interlocução com o outro, no caso o professor supervisor, que passa a ter um papel relevante no percurso formativo, pois é com ele que se planeja e, conseqüentemente, os caminhos metodológicos a seguir são discutidos, tendo em vista garantir que o ensino seja pautado na realidade e nas necessidades dos estudantes. A terceira dimensão é a do reconhecimento de que a aprendizagem de como planejar e ensinar se faz considerando-se alguns contextos, a exemplo da indisciplina dos alunos. Saber lidar com essas questões requer que o professor em formação as vivencie no contexto em que a indisciplina aparece. Só então, é possível pensar no que se ensina e, em matéria de língua

portuguesa, como se ensina. A contextualização do ensino aparece como uma condição que deve ser considerada, nos processos de formação do professor, e só acontece no cotidiano da própria atividade de ensino.

É neste sentido que Marinês nos diz que estuda aspectos da gramática e prepara atividades que vão ser aplicadas. Mas o foco não está nas atividades em si ou no que elas contêm, mas em como elas geram um saber para a bolsista em formação. É o cenário da atividade docente, de planejar uma atividade, com um conteúdo previamente estudado e perceber como os estudantes reagem a isso, que gera para a licencianda a compreensão de como se ensina português na escola. É esse movimento que se apresenta como gerador de um saber sobre a iniciação à docência, dita por ela como *experiência do ser docente, que é muito diferente, é muito mais enriquecedor*.

A ênfase está na ideia de se produzir experiência de ensino considerando-se todas as dificuldades que o professor tem na sala de aula. Na universidade, como nos diz Marinês, *estudamos o conteúdo de gramática, questões da linguagem e até se discute como ensinar esses conteúdos*. Mas o que vale é a experiência produzida na dificuldade da escola, no meio da indisciplina e das limitações que a própria escola enfrenta. É no cenário, talvez, da falta de materiais, de poucos recursos, que o professor em formação precisa ser formado, tendo nesse processo a condição de gestar a sua própria formação. Isso implica também reconhecer que nesse movimento há um modo de estar em um processo de iniciação à docência, que se constitui no entrecruzamento da produção de experiências sobre o ensino que se inicia pela observação. Logo, no PIBID, essa é uma forma de iniciação à docência que se configura no processo formativo como basilar para a aquisição de saberes sobre a docência.

5.3 Experiências formativas na iniciação à docência

A produção de experiências está relacionada aos três elementos de autoformação, que se constituem pela própria abordagem narrativa, em que a bolsista escolhe, seleciona, organiza e reorganiza o conteúdo de sua fala. Esse ciclo gera uma tomada de consciência sobre a compreensão que a bolsista tem da funcionalidade do Programa, ao considerar a escola como o meio físico e social da produção de aprendizagem docente, sobretudo das práticas organizativas de ensino de língua portuguesa. Essa condição reflexiva, oriunda das tomadas de consciência é indissociável da sua própria história de vida e de formação no PIBID. A subjetividade está marcada na produção que faz, ao considerar sob sua ótica pessoal a contribuição que o Programa tem na produção de suas experiências formativas. Nesse

contexto, a narrativa aponta para a impossibilidade de se pensar a autoformação sem articular a relação que se estabelece entre ela, como sujeito de experiência, e o ambiente (escola), em sua complexidade. Nessa relação se produz a tomada de consciência sobre como o PIBID se instaura enquanto espaço/tempo formativo, que lhe dá condição reflexiva para compreender como a docência vai se delineando e se configurando pelas experiências que vive.

As experiências constituem-se pela vivência da licencianda em contextos de ação educativa, de onde emergem as possibilidades de produção de diversos conhecimentos que sustentarão, quando de fato ela se tornar professora de língua portuguesa, algumas decisões de ordem prática, sobretudo no que tange à construção de concepções sobre o ensino de língua e sua funcionalidade, que servirão para justificar as intervenções e proposições educativas que serão adotadas em sua atividade profissional. Assim, de alguma forma, Marinês provavelmente saberá justificar o que faz e apresentar argumentos que expressem sua compreensão de um determinado fenômeno ou de um modo de agir na docência.

Quando de fato a licencianda revela ter conhecimento de possíveis mudanças no seu plano de ação e de pensamento sobre o que seja a docência, isso implica a tomada de decisões de ordem prática, em outras palavras, os saberes da docência. Nessa seara, a narrativa permite concluir que a licencianda já manifesta um indicativo de produção de experiências que lhe são formativas, e que se inscrevem em uma condição de aprendizagem pela vivência na situação. Isso também implica dizer que se instaura, por Marinês, uma compreensão de que o trabalho docente é regido por uma racionalidade prática, que não exclui uma fundamentação teórico-metodológica, mas que precisa ser amplamente planejada e estruturada na lógica da organicidade pedagógica. Assim, o rumo das ações que ela desencadeará corresponde a uma articulação de saberes e de conhecimentos que dão sustentação à sua tomada de decisão e de intervenção no contexto de ensino.

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

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

As aprendizagens experienciais de si no processo de formação constituem-se em dispositivos de compreensão da iniciação ao mundo da docência. Assim, Marinês, através do PIBID, se insere no cotidiano da escola e inicia a aprendizagem da docência, analisando as ações educativas que fazem parte do universo do ser professor de língua materna. Não só analisando, mas vivenciando cada ação, num movimento de pensar a experiência de vir a ser docente, a licencianda procede a uma ressignificação dessa experiência, de modo a gerar uma aprendizagem experiencial.

A aprendizagem experiencial que se desenvolve no contexto da atividade docente resulta de um processo de construção de saberes sobre a docência, que leva em consideração a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 2002, p. 40). Assim, durante a trajetória universitária, as aprendizagens experienciais desenvolvidas no PIBID referem-se ao processo de aprendizagem do conhecimento, que se centra no sujeito da formação, no que ele vivencia, em suas histórias de vida escolar, em suas singularidades e subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação. Tais aspectos vão se configurando como formas de compreensão que Marinês desenvolve sobre as práticas educativas presentes na escola, participando de jornadas, do conselho de classe, da elaboração e aplicação de provas etc. Assim, constitui uma aprendizagem experiencial que se efetiva em sua história de formação e, conseqüentemente, impactará o seu futuro desenvolvimento profissional.

A aprendizagem experiencial na iniciação à docência implica um desenvolvimento prospectivo decorrente da aprendizagem que se produz nas vivências logradas no contexto da profissão docente. Assim, parte-se de saberes docentes já constituídos, que se efetivam na escola como um modo imprescindível de gerar novos aprendizados nos licenciandos, que o fazem de modo experiencial, pela relação com o outro e com o próprio contexto onde as aprendizagens se desenvolvem. Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem. Esta aprendizagem é, sobretudo, reflexiva e motivada por desejos de aprender o que é significativo para a docência. Daí a relevância que Marinês atribui às aprendizagens que produz na vivência de jornadas pedagógicas, conselhos de classe

e outras tantas atividades que se fazem na docência. Assim sendo, apropriar os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão das relações internas da escola, de práticas cotidianas que se inscrevem na cultura da docência e no constructo de saberes inerentes a um profissional docente. Assim, o PIBID possibilita a produção de aprendizagem experiencial que tem relação com:

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

Logo de uma cultura das práticas educativas que se desenvolvem no cotidiano da profissão. Desse modo, a iniciação se configura como um movimento de inserção do licenciando no ambiente onde ele, provavelmente, irá desenvolver seu conhecimento profissional. Essas mesmas atividades são também apontadas pela licencianda Jovina, sinalizando que o PIBID possibilita sua participação na elaboração de planos de aula e demais projetos pedagógicos, o que a faz perceber como os professores lidam com as práticas educativas para o ensino de língua, fato que ela considera de muita relevância para o seu processo formativo. Ela evidencia a compreensão de que, como estudante de uma licenciatura, precisa ir além da atividade de observação de como o professor faz. Vê no planejamento didático da professora supervisora um processo que envolve operações mentais valorizadas por um docente, tais como analisar, refletir, definir, selecionar, estruturar, distribuir ao longo do tempo, e prever formas de agir e organizar.

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

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

[...] Eu não tenho nenhuma experiência como professor, não tinha como, não tinha nenhuma experiência em sala de aula. Terminei o ensino médio e, para estudar, fui fazer a universidade. Então, fui fazer o curso de Letras e ele é, como já disse, foi a realização de um sonho, agora dentro do curso de Letras. É... vivenciando cada dia lá no colégio Luiz Eduardo Magalhães e participando da elaboração de planos de aula, e do projeto, no caso dos projetos que têm sido desenvolvidos lá, de leitura viva e elaboração de redações. Então isso, pra mim, tem sido muito, muito importante, porque eu tenho certeza que como, apenas como estudante, observando a sala de aula, eu não teria. É... a experiência, o conteúdo que eu tenho adquirido através do PIBID, né. Eu comecei logo no segundo semestre do de Letras. Eu comecei a participar do PIBID, né e provavelmente eu vá terminar o curso né, e vou continuar, vou até terminar o curso e estarei participando do PIBID, né? (Jovina, entrevista narrativa, 2016)

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

Durante a realização da entrevista, pude perceber a empolgação com que Jovina falava de seu processo de formação na licenciatura, revelando um contentamento por estar num curso que desejava e ter iniciado a docência pela inserção paulatina e cotidiana promovida pelo PIBID. Conviver com as situações da profissão, no contexto escolar, desencadeou na licencianda o gosto e o desejo por querer concluir o curso e por continuar no PIBID até o último semestre da licenciatura. Essa condição lhe parecia formativa, uma vez que ela acreditava desenvolver uma aprendizagem experiencial, sobre a qual ela buscava dar sentido, por ter participado do PIBID.

Em sua narrativa, ela reconhece que o Programa foi importante em seu processo formativo, pois lhe deu condições de viver a escola e desenvolver aprendizagens da docência, em um processo de iniciação inserido no contexto da escola e da profissão. No entanto, ela mesma tece uma crítica ao PIBID, enquanto programa de formação de professores, reconhecendo que ele não se destina a todos, e, nesse caso, na ausência do Programa, a sua formação teria sido diferente. Segundo ela, não seria a mesma coisa. Talvez as aprendizagens

experienciais, que lhe fizeram reconhecer a importância de ter uma formação implicada e desenvolvida no contexto da atuação profissional, não existissem nessa dimensão, dando a ela pouca oportunidade de iniciação à docência durante o curso de licenciatura. Para Jovina, o PIBID precisa constituir-se enquanto uma política de formação para todos, e que faculte a iniciação à docência no início da licenciatura. Se participar do Programa foi tão importante, pelas aprendizagens experienciais do cotidiano escolar, então a formação em licenciatura deve ser pensada, também, a partir de uma articulação entre a formação e a vivência profissional da docência.

Assim, em outro trecho de sua narrativa, Jovina manifesta o papel do PIBID em sua formação:

[...] Eu tenho certeza que eu não seria a mesma pessoa, com os mesmos sonhos e planos, né? Se não tivesse tido a oportunidade de participar do PIBID, né? Então, o PIBID pra mim, me faz, não que eu ainda esteja, assim, preparada pra ser um professor. É o que eu tenho aprendido, vivenciando. É, vendo a minha supervisora elaborando as aulas dela, o tipo de aula, o comportamento dela diante dos alunos que, muitas vezes, não valorizam muito, né [...] que me faz pensar como seria o meu comportamento, a minha posição diante de tudo aquilo que acontece na escola, por exemplo. (Jovina, entrevista narrativa, 2016)

Há um reconhecimento da importância do Programa, pois a coloca no cenário da atividade docente, dando-lhe a oportunidade de vivenciar as práticas produzidas pela professora e compreender como a escola está organizada na relação professor/aluno e como o professor deve estabelecer a relação com seus alunos, a fim de desenvolver o ensino. Neste cenário, é possível afirmar que a narrativa instaura a identificação de um processo de aprendizagem da profissão docente por processo de uma homologia,²³ ou seja, um paralelismo, entre duas dimensões da formação: primeiro, por estar inserida na escola, vendo, na relação com a professora supervisora, as discussões no âmbito da formação, momento em que toma seu próprio percurso formativo para compreender a si como futura professora de

²³Adoto a concepção de homologia no processo educacional, referindo-me às relações entre sujeitos, em que um aprende com a prática do outro. Trata-se de um processo de aprendizagem que ocorre pela interação entre diferentes sujeitos. No caso deste estudo, da aprendizagem dos licenciandos a partir da relação estabelecida com os professores da escola básica. Aprende-se com o outro, mas não se faz igual ao outro. Essa concepção de homologia tem raízes a partir dos estudos de Elias (1982), que mostra como o tecido social está permeado por numerosos modos de interrelação que se entrecruzam, gerando, segundo este autor, configurações que consistem em formas específicas de interdependência que ligam uns indivíduos a outros e que se diferenciam pela longitude e complexidade das diferentes cadeias de interrelações. Assim, também inspirado em Pineau (2004) ancoro a minha compreensão de homologia na ideia da heteroformação, que no contexto do PIBID implica na aprendizagem relacional de professores e licenciandos que, no contexto da escola, interagem de modo interrelacional numa lógica de que há uma interdependência do professor em formação ao buscar aprender com o supervisor, professor que já desenvolve sua prática, por também ter aprendido com outros.

língua portuguesa; segundo, pelas ações no âmbito da sala de aula, com alunos da Educação Básica, em um processo de observação das reais necessidades dos estudantes, no que tange ao que precisam aprender sobre a língua na escola, e de como eles interagem com as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora.

Por esse viés, a compreensão de Jovina passa pelo aspecto de se considerar o princípio do isomorfismo ou da homologia de aprendizagem que sugere haver, na relação entre os instrumentos metodológicos do formador, no caso em tela, a professora supervisora (o plano de ensino, as atividades, a relação com os alunos, as pautas de encontros formativos com os bolsistas que supervisiona etc.) e as práticas e instrumentos da licencianda (participação em planejamentos de atividades e projetos de leitura e ensino gramatical que desenvolverá com os estudantes da escola). Assim, princípios e valores como os da escuta, da construção ativa de conhecimento, do trabalho em grupos, considerando os demais professores e bolsistas acompanhados pela supervisora, poderão ser desencadeadores da aprendizagem da docência experienciada por Jovina na escola.

Esse movimento tem um misto de sofrimento, pelas incertezas, anseios, medos do processo de iniciação, bem como de encantamento, pelo prazer de estar inserido em um contexto, no caso em tela, no PIBID, que desperta certa paixão, o que, segundo Larrosa (2002), é também uma condição para a produção de experiência. A paixão tem um misto de verdade e mentira, medo e coragem, felicidade e sofrimento, prisão e liberdade, pois, segundo este autor:

Na paixão se dá uma tensão entre liberdade e escravidão, no sentido de que o que quer o sujeito é, precisamente, permanecer cativo, viver seu cativeiro, sua dependência daquele por quem está apaixonado. Ocorre também uma tensão entre prazer e dor, entre felicidade e sofrimento, no sentido de que o sujeito apaixonado encontra sua felicidade ou ao menos o cumprimento de seu destino no padecimento que sua paixão lhe proporciona. O que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão. Mas ainda: o sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão. Daí, talvez, a tensão que a paixão extrema suporta entre vida e morte. A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, ela se desenvolve no horizonte da morte, mas de uma morte que é querida e desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver, e às vezes como condição de possibilidade de todo renascimento. (LARROSA, 2002, p. 26)

Relacionar a experiência aos atributos da paixão advém do fato do autor conceber que o sujeito passional é aquele que se permite viver a experiência, produzindo uma reflexão sobre a ação que desenvolve. Antes o sujeito precisa fazer uma reflexão sobre si mesmo, na condição de sujeito passional, que permite que as coisas o toquem, que com ele ocorram e que com ele aconteçam. No âmbito do PIBID, os licenciandos revelam essa posição, ao se

permitirem viver ações educativas de forma plena, para as quais se entregam e vão produzindo, em si mesmos, sentidos sobre aquilo que os toca na e pela ação da atividade docente. Arriscam-se e vivem no limite do receio, do medo, da incerteza, mas também do prazer, da satisfação e da certeza de que a prática educativa foi interessante e significativa para a sua vida, tendo tocado cada um de modo diferente, produzindo, numa mesma ação, diferentes experiências em diferentes sujeitos. Podemos ver isso nas narrativas de Karine, Jovina e Marinês, ao analisarem os sentidos de sua participação em atividades do Programa:

Então, a participação no PIBID tem me dado condição de estudo, de preparação, dos planos. Tá sempre preparado com o que se deve fazer, é... o tempo também por que, querendo ou não, a gente tinha que tentar procurar passar o assunto claro, em determinado período de tempo, uma aula de 50 minutos. No PIBID, eu conseguir dar nesse tempo, mas se não, não tem problema, ele tira outra aula para conseguir sanar as dúvidas existentes da aula anterior. (Karine, entrevista narrativa, 2016)

[...] o PIBID foi um ingrediente fantástico na minha vida, particularmente, foi na minha vida, e ainda está sendo, né, ainda está sendo. O PIBID tem ensinado a me sentir mais preparada, né; tem me ensinado bastante também. Pra mim, é muito bom porque, na verdade, eu tenho, ainda tenho dificuldades, pelo fato de ter passado tanto tempo fora da escola, sem estudar, e agora estou feliz aprendendo muito. (Jovina, entrevista narrativa, 2016)

É, então, em todas essas vivências do PIBID, eu destaco, primeiramente, a prática de poder aplicar os conteúdos, para mim é muito rico, é... estudar algo e aplicar isso, em sala de aula, acho que a minha aprendizagem até mesmo dos conteúdos da universidade não seria tanta, se eu não tivesse aplicando esses conteúdos. E, pude perceber, posso perceber, através do programa, a diferença de você só estudar algo, você acha que sabe só que, quando você vai aplicar aquilo, é diferente. É bem apaixonante mesmo, isso que o PIBID faz. (Marinês, entrevista narrativa, 2016)

No âmbito do PIBID, sobretudo dos sujeitos participantes do estudo, é comum perceber a ideia de que a paixão está presente, suscitada e motivada pela dinâmica do Programa, que coloca o sujeito no cenário da escola, podendo experienciar a complexidade do fazer docente, que vai além das práticas pedagógicas da sala de aula. São as práticas educativas e o trabalho interpessoal, ambos produzidos na escola e na comunidade em que o licenciando está localizado, que promove certo fascínio, especialmente naqueles que veem isso como um elemento importante de seu processo formativo.

As narrativas revelam, assim, o olhar valorativo que os licenciandos desenvolvem sobre o Programa, sobretudo por que o analisam do ponto de vista colaborativo, no processo de formação, pois é por meio do PIBID que esses sujeitos estão se aproximando da docência e

conhecendo como ela é desenvolvida no contexto da escola. No entanto, esse encantamento é revelador de outras sensações e emoções que o PIBID desperta, pois, no contexto das experiências vividas na iniciação, há um misto de insegurança, medo, receio de não saber como fazer diante de certas situações que cada licenciando vive na escola.

O processo de inserção dos licenciandos na escola, sobretudo nos primeiros movimentos que o PIBID possibilita, como a chegada à escola e o conhecimento inicial dos contextos da docência em que cada licenciando atuará, é marcado por sensações como medo, receio, angústia, dúvida, insegurança e incertezas. Essas impressões e sensações foram bastante discutidas durante o desenvolvimento do ateliê reflexivo. Ao analisarem e comentarem o momento da chegada à escola, nos primeiros dias de participação no Programa, os bolsistas relatavam que a experiência era boa e ruim, ao mesmo tempo. Assim diziam:

Quando chegou o dia de ir pra escola, conhecer tudo lá, eu fiquei alegre e já me sentindo empolgada. Mas, quando cheguei na escola, deu um friozinho na barriga, um medo de não saber o que fazer, entende, coisas assim. E na hora que a gente estava mesmo na sala, aí é que eu ficava insegura e às vezes nervosa, mas isso tudo era bom, pois eu via que aquela experiência era também boa e que me dava uma segurança, entende. O bom era que eu estava começando a aprender a ser professora. (Marinês, ateliê reflexivo, 2016)

Eu não tive a mesma dificuldade de Jerusa, assim falando do nervosismo que a gente fica. Mas eu também fiquei apreensivo quando fui chegando na escola e fui sabendo o que eu ia ser ali. Que eu tinha que aprender a ser professor de português na escola também. E eu fiquei sem saber como isso ia ser, mas logo eu fui vendo que não é difícil não, é bom e eu passei logo a gostar de estar ali, de poder já estar ali no início do meu curso de graduação. (Jonas, ateliê reflexivo, 2016)

Eu sempre quis ser professora e não tinha a oportunidade, né. Demorei muito, como já falei aqui. Só que lá (na escola) é outra coisa, né. A gente não sabe o que vai encontrar lá. Não sabe como vamos aprender a ser professores. A gente fica com a ideia, né, de... de achar que ser professora é fácil, mas não é não, tem muita coisa ali para aprender, pra saber fazer, e isso dá um friozinho sim. (risos) Mas o que a gente sente é isso mesmo, professor é uma mistura de sentimentos, que depois vai se arrumando. As experiências depois são boas. (Jovina, ateliê reflexivo, 2016)

Na ponderação desses três colaboradores no ateliê, é possível perceber que a experiência da iniciação é mesmo marcada por um misto de sensações e emoções, que vão se modificando, dada a natureza do processo de iniciação. Os sentimentos de incerteza, de insegurança estão presentes, e vão caracterizando uma aprendizagem que se dá em uma experiência concreta, da realidade escolar. A inserção neste contexto implica o

reconhecimento de que o licenciando se envolve em experiências que suscitam boas e más sensações e isso tem a ver com a identificação da aprendizagem que acontece quando se considera o sujeito como um sujeito da experiência. Esse sujeito, segundo Larrosa (2002), também é um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido, por estar inserido no contexto da aprendizagem que se desenvolverá de modo experiencial.

A iniciação à docência, neste contexto, se efetiva pela possibilidade que cada licenciando cria para si de viver a experiência e dela sentir o que sente. Assim, da angústia, da insegurança e do medo vai-se à aceitação, à recepção e à constituição de novas sensações, que são produzidas e evidenciadas na aprendizagem experiencial. Daí chega-se ao encantamento, à paixão pelo fato de perceber que a iniciação gera sentimentos de pertença, de entendimento e envolvimento com a docência. É da compreensão de uma formação para a docência que se constrói experiencialmente no contexto da profissão, que os licenciandos passam a valorizar o PIBID. Assim, o percurso formativo que se constrói é fruto de aprendizagens que se iniciam por experiências reveladoras de sentimentos de insegurança, medo, incerteza, mas que, pela aceitação e o envolvimento de cada sujeito, geram aprendizagens significativas que dão lugar aos bons sentimentos, como a paixão e o encantamento pela docência.

Se o PIBID descortina paixões pela docência, ele também, de modo contrário, pode gerar uma não identificação com o contexto da escola e das dinâmicas. Assim, o Programa não é visto apenas como um espaço que possibilita a identificação prazerosa com a profissão docente. Ao contrário, o Programa serve também para despertar sensações de não identificação dos sujeitos, que passam a não querer exercer a docência. No conjunto dos colaboradores desse estudo, essa perspectiva não se confirma, uma vez que, pelas narrativas, ateliê e memoriais, os seis colaboradores revelam sua identificação com a docência, considerando o PIBID lócus de suas aprendizagens experienciais e manifestando encantamento tanto pelo processo de formação possibilitado neste contexto quanto pela profissão docente.

Nesse movimento, os bolsistas estão se permitindo ser sujeitos de experiência, fazendo um movimento inverso: primeiro, colocando-se na condição passional de se deixarem tocar pelos acontecimentos educativos que o Programa proporciona, gerando, assim, a condição de produção de experiências; e, no segundo momento, tornando-se ativos no processo de reflexão sobre aquilo que os tocou e buscando compreender os sentidos daquela prática para poder tirar dela o melhor proveito, quando de fato forem docentes e surgir, portanto, a obrigatoriedade do pleno exercício da profissão. Essa é uma forma de iniciação à docência que significa viver a experiência e depois usá-la como base estruturante dos modos como os

licenciandos delinearão o seu fazer docente. Essa análise é feita a partir da narrativa de Marinês, que revela esse movimento inverso na produção de experiências educativas na escola:

Nosso coordenador de área sempre sugere muitas leituras, muito textos teóricos, que estejam de acordo com aquilo que nós estamos, com as atividades que nós estamos realizando no PIBID, na escola. Por exemplo, se estamos estudando um livro de gramática contextualizada, então nós fazemos essa experiência na escola de aplicar mesmo essa gramática ao texto, de trabalhar a proposta do livro. Então, nós trabalhamos sempre dessa forma, fazendo reflexões, planejando aquilo que nós vamos fazer, muito bem planejado, as intervenções que nós vamos fazer passam antes de serem feitas, o plano de aula e tudo passa pelo coordenador de área. Então, ele avalia ali o que na visão dele também precisa ser alterado, depois da intervenção feita também nós sentamos novamente, nos reunimos, avaliamos o que deu certo, como foram as experiências, fazemos reflexões sobre o que foi feito, o que foi proveitoso, o que poderia mudar, e assim é muito enriquecedor mesmo, essa relação de juntos, enquanto bolsistas, e supervisores e coordenador, pensarmos tudo o que está sendo feito no programa, e a partir daí desenvolver saberes e modificar nossa prática. (Marinês, entrevista narrativa, 2016)

Uma vez que o sujeito se permitiu, se apaixonou, produziu experiência, refletiu sobre a mesma, talvez, o próximo acontecimento seja a transformação pela qual o sujeito passará. No PIBID, essa transformação quando evidenciada em seu aspecto formativo, cria ao futuro professor a condição de experienciar a docência no tempo real de sua concretude. Assim, podemos dizer que o processo de inserção dos licenciandos no âmbito da escola e da dinâmica do trabalho educativo já promove a transformação desse novo professor, que irá ao exercício laboral com uma perspectiva de produção de experiências diferente de outros que não tiveram a oportunidade de vivenciar a escola em sua dimensão real, factual e contextual. Ademais, há de se validar o fato de que, na escola, a produção de experiências de cada licenciando foi feita na dimensão temporal da subjetividade de cada um, tratando-se de um tempo *kairós*, que se processa no ritmo de aprendizagem de cada sujeito, demarcando o lugar das singularidades e personalidades no processo de aprendizagem. É na dimensão desse tempo que podemos entender a experiência como única, pessoal e subjetiva. Daí o fato de muitos bolsistas participarem de diversas ações educativas no Programa, no que se refere ao ensino de língua materna, mas com a produção de poucas experiências.

Sobre a diversidade de experiências que uma mesma ação promove, tomamos como elemento de análise as reflexões que alguns licenciandos trazem em suas narrativas, demarcando o lugar de singularidade do momento vivido. Apesar de terem participado no

PIBID de ações formativas na escola de cunho semelhante, os estudantes revelam a construção de um olhar pessoalizado, tal como pondera Larrosa (2002), concebendo que muitas coisas acontecem e algumas os tocam, constituindo-se em elementos relevantes que ganham espaço em suas narrativas. Neste sentido, a licencianda Angelina narra uma de suas participações em atividades de ensino de língua e focaliza o que a tocou, que é a relação estabelecida com o professor supervisor. Inserida no contexto de observação das práticas educativas da supervisora, evidencia como esse aspecto a toca de forma a permitir que ela proceda a uma avaliação das ações que são desenvolvidas na escola, de modo a concluir que essa situação impacta a compreensão que terá da docência e de como essa compreensão terá espaço significativo no modo em que ela gestará o ensino, a sala de aula e a sua postura como educadora. Assim ela narra sua experiência:

[...] aí, com a ajuda do professor regente, conseguimos sanar essas dificuldades ou pelo menos diminuir, porque ele vai nos incentivando, vai nos explicando de que forma seria melhor ser executada aquela atividade, porque aquela atividade não estaria dando certo, isso é importantíssimo, porque quando nos formarmos e formos para a sala de aula, já vamos com essa experiência a mais; então, a dificuldade que vamos sentir mais na frente já vai ser muito menor, porque já vamos ter passado por todo esse percurso do projeto e já vamos chegar na escola sabendo muitas realidades, e essas realidades são importantes, porque, para você enfrentar uma dificuldade você, tendo todo esse conhecimento, será muito melhor, muito mais fácil para a gente enquanto docente. Então, o projeto vem sendo muito importante para minha formação acadêmica e também para minha formação para a vida; você passa por muitas coisas, você vê muitas problemáticas que tão ocorrendo ali naquele espaço, e a partir disso também você se forma enquanto ser humano. (Angelina, entrevista narrativa, 2016)

Afirmar que o projeto vem sendo importante para a sua vida acadêmica significa reconhecer que as experiências vivenciadas no âmbito das práticas educativas, que o mesmo oportuniza, a tocam e ganham lugar de destaque, consolidando possíveis aprendizagens do ser professor. Essa condição aproxima a experiência da iniciação à docência ao processo de reflexão que o docente faz de sua prática, ao perceber o movimento implícito de criar e entender os esquemas envolvidos no funcionamento do modo de pensar e agir sobre a docência, ainda que não seja ainda professor. Mas é do lugar dessa experiência que o sujeito constrói a reflexão, pela compreensão que passa a instaurar da prática em que está inserido e da qual, de certa forma, participa. Nessa lógica se evidencia, no processo de iniciação à docência, fato semelhante ao que ocorre com o professor, já em exercício da docência. Assim, as experiências logradas no Programa sinalizam que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2006 p. 48-49)

Já ter passado por algumas experiências de sala de aula, num tácito conhecimento das realidades da escola, promove, por parte do licenciando, uma análise da prática de iniciação à docência, em um constante exercício de autoavaliação e de orientação sobre o que faria e o que não faria para sanar dificuldades observadas no trabalho do professor supervisor. Isso implica relacionar os sentidos produzidos pelas experiências ao processo de construção ideológica, de comportamento do ser professor, que vai se consolidando de modo subjacente às reflexões que se instauram a partir da prática de que participa.

Esse fato é revelado na narrativa de Jonas, que considera que as dificuldades que sentirá, quando se tornar de fato um professor, serão menores e menos impactantes em sua ação pedagógica, uma vez que, já na iniciação à docência, pelo viés da observação da prática do professor supervisor e das reflexões daí decorrentes, desenvolve-se um processo de autoavaliação daquilo que é interessante fazer ou não. É o conhecimento da realidade escolar, do papel do professor, da noção de uma profissionalidade,²⁴ que é construída na dimensão de experiências, de coisas que o tocam, no movimento de sua formação. Trata-se de uma aprendizagem que se efetiva nas experiências construídas, no processo de formação, que implicam um *saber-fazer* do qual o licenciando lançará mão, ao exercer a sua profissão, inscrevendo-se em atitudes, ações e valores, que evidenciam a sua profissionalidade, no âmbito da docência e das artes de seu fazer, no ensino de língua.

Como Angelina o fez, Jonas nos diz que as experiências o tornam mais reflexivo sobre algumas questões pedagógicas que antes não eram e nem poderiam ter sido percebidas, exatamente por não ter tido a oportunidade de vivenciar a escola e o ensino de língua

²⁴ A profissionalidade é entendida aqui como inspiração das discussões produzidas por Nóvoa (1998, p. 31). Esse autor defende a ideia de que o desenvolvimento da docência tem a ver, como ele diz: “com a pessoa do professor e de dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência profissional, fazendo com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual. Os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos”; e, nessas condições, a profissionalidade do professor tem a ver com o desenvolvimento de saberes, por meio dos quais se evidenciam os aspectos de atuação do professor, no desenvolvimento do trabalho educativo na escola, sobretudo em sala de aula. Assim, a profissionalidade envolve valores, atitudes, conhecimentos, saber-fazer e denota um caráter pragmático de atuação do profissional na docência.

portuguesa, em sua complexidade relacional, entre as dúvidas dos alunos e aquilo que o professor de fato deve ensinar. Assim narra o licenciando:

[...] então, a dificuldade que vamos sentir mais na frente já vai ser muito menor, porque já vamos ter passado por todo esse percurso do projeto e já vamos chegar na escola sabendo muitas realidades, e essas realidades são importantes, porque, para você enfrentar uma dificuldade, você tendo todo esse conhecimento será muito melhor. O pensamento que eu digo é essa preparação mais madura; claro que a gente sempre se prepara, mas, depois de tanta experiência, depois de tanto tempo, a gente vai percebendo questões que antes não eram percebidas, a gente vai percebendo. (Jonas, entrevista narrativa, 2016)

A aprendizagem experiencial para Jonas é entendida como uma preparação mais madura, que para ele significa ter desenvolvido um *saber-fazer* que o auxilie a desenvolver ações educativas no contexto da profissão. Há um reconhecimento de que a formação inicial de professores demanda uma vivência temporal e de produção de experiências, no cotidiano escolar, que possibilitam ao licenciando as condições de perceber e aprender a lidar com os contextos da sala de aula, logo com as artes do fazer na docência, segundo a narrativa do licenciando, a partir de aspectos percebidos e apreendidos nos contextos específicos em que essas artes são produzidas.

Ter passado por todo o percurso do projeto, neste caso do subprojeto de que participa, permitiu a Jonas conceber que a futura chegada à escola, como docente de fato, será marcada com o sabor de uma preparação para o exercício profissional, que dará condições ao futuro professor de já ter desenvolvido experiências e logrado o desenvolvimento de saberes da docência que nortearão a sua prática. Enfrentar dificuldades, tendo conhecimento das realidades do ensino, será melhor, vez que a reflexão levou-o à criação de estratégias e metodologias que dão pistas ao sujeito de como fazer e porque fazer melhor, baseado nos preceitos dos conhecimentos implícitos produzidos nele pela dimensão das práticas educativas, a partir das quais desenvolveu experiências formativas.

Neste sentido, o conhecimento construído na teia da ação pedagógica da sala de aula, em se tratando do ensino de língua, constitui para o licenciando um conjunto de saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos, metodologias, estratégias), que vão sendo adquiridos através da experiência. Em outras palavras, daquilo que o toca em seu percurso formativo, mobilizando sua atividade intelectual em direção à construção de ideias e valores sobre o trabalho do professor, tendo nascido da sua própria trajetória de formação e de sua subjetividade como sujeito de relações na escola.

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

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

Em sua narrativa, Jerusa focaliza o conceito de experiência, tomando-o não em uma lógica de construção de saber pelo processo de repetição, mas em uma relação, como concebe Larrosa (2002), de algo que a toca e que é gestado na entrega do sujeito a uma ação, sobre a qual impera a sua permissividade a fim de produzir sentidos sobre aquilo que a toca e só então poder gerar reflexão sobre o que acontece. Daí a ideia que a licencianda traz de estar em constante movimento de produção de um saber, marcado por novos fatos e novos acontecimentos, que contribuem para a construção de saberes da experiência, que necessariamente não se produzem a partir da prática por ela produzida, mas da qual participa, como sujeito em processo de formação, demarcando a produção de uma experiência que se faz no ato relacional, logo na produção mesmo de um saber da experiência.

Neste sentido, as narrativas ganham um lugar especial na análise da experiência, vez que elas se processam a partir da concepção do sujeito como um sujeito de linguagem, que reflete sobre si e sobre como o PIBID lhe possibilitou a experiência que é caracterizada como formativa, exatamente pela condição de inserção, participação e produção de saberes que se constroem no cotidiano da escola, no contexto da ação educativa e, sobretudo, na relação com o outro.

Assim, a narrativa constitui-se em um modo de usar a palavra, na sua representação simbólica, que permite fluir os significados que cada sujeito produz para dar sentido à

experiência construída em sua trajetória formativa no PIBID. O sujeito faz emergir o sentido da experiência pela linguagem, que passa a ser considerada como uma ordem simbólica na qual as práticas educativas, os sentidos e as experiências pedagógicas encontram seus fundamentos. Ela é concebida como um efeito de sentidos entre os sujeitos de experiência, produzindo sentidos, reconhecimentos, relações de poder e a constituição de identidades docentes. Nessa direção, o sujeito não tem o controle da produção de sentidos, assim como também não o tem com relação à produção das experiências, vez que elas acontecem do inesperado, da ordem da passividade e da paixão, pelo risco que este sujeito assume de produzir novos sentidos e sabores sobre o que se vivencia.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS – REVELANDO EXPERIÊNCIAS DA CAMINHADA FORMATIVA

Os momentos que tive a oportunidade de falar durante essa pesquisa também foram significativos, pois pude mostrar aos colegas que estavam comigo na caminhada que eu também estou produzindo e sendo produzido no contexto do PIBID. Os momentos de fala foram essenciais para que eu pudesse me colocar como sujeito narrador e como personagem da narrativa, uma vez que estavam sendo evocados por mim os meus próprios processos formativos com o PIBID. (Jonas, colaborador da pesquisa, 2016)

Ao chegar à escrita das considerações finais da pesquisa, a faço tomando a fala de Jonas como epígrafe, por considerar que posso compreender, a partir dela, o interessante resultado que o estudo promoveu, constituindo-se em uma pesquisa formação, por meio da qual os sujeitos puderam narrar e escrever sobre suas trajetórias no PIBID, encontrando e produzindo nelas sentidos para a sua formação docente. Assim, poder participar da pesquisa significou para Jonas um momento de fala e reflexão de si, como modo de compreender seu processo formativo no Programa.

Pensar a formação, nessa tese, teve um lugar de singularidade em que os processos identitários foram sendo compreendidos, considerando as experiências e as trajetórias de formação de cada licenciando, reveladas a partir das observações, do ateliê reflexivo e do memorial, que foi produzido em uma ancoragem (auto)biográfica que favoreceu aos participantes a compreensão de seus processos formativos no PIBID, a partir das escritas de si.

Neste sentido, a abordagem (auto)biográfica foi relevante para que se pudesse compreender que o ato de narrar sua própria história de vida ou de formação constitui-se para os licenciandos como num momento em que a reflexão se instaurou como forma do sujeito compreender a si mesmo e ao outro, na relação que se estabelece na e pela linguagem. Assim, tanto os memoriais como os outros instrumentos (auto)biográficos, em que a narração figura como forma do sujeito produzir uma escrita de si, foram significativos para que as experiências de formação no PIBID pudessem ser registradas, desvelando os sentidos que atribuem a cada experiência. Assim, a narrativa demarcou um lugar onde o sujeito organizou sua compreensão do percurso formativo no PIBID, em um constante movimento de reflexão e autorreflexão, sobretudo no ateliê reflexivo, focalizando as experiências produzidas nas temporalidades, no cotidiano e na própria iniciação, e revelando como todo esse percurso tem relação com a produção de sua identidade docente.

O trabalho revelou, ainda, que, no cenário do PIBID, o conceito de formação é concebido em um movimento reflexivo de compreensão da profissão docente, sendo entendido a partir da inserção dos licenciandos no contexto da escola e da apreensão das dinâmicas do trabalho docente, estruturado em práticas organizativas que levam em consideração a escola e o seu cotidiano. Nesta direção, o estudo evidenciou que a formação é um processo gerado pelo constante movimento de construção e reconstrução das aprendizagens pessoais e profissionais, que se fazem e refazem nas experiências do sujeito. Nessa lógica, os processos formativos se relacionam com a construção da identidade, em uma

dimensão de consciência e autoconsciência que permite ao sujeito entender e compreender a sua trajetória de vida e formação.

A partir da lógica de se considerar o sujeito enquanto um protagonista do processo de formação, o PIBID constituiu uma oportunidade de aprender pela experiência, em um espaço e um tempo que permitiram, a cada licenciando, a partir da sua própria história, como sujeito de aprendizagem, desenvolver um sentimento de pertença. Deste modo, o cotidiano pedagógico do Programa facultou ao licenciando produzir e refletir sobre suas experiências formativas, favorecendo a compreensão do seu percurso de formação e de produção da identidade docente.

Considerando que o processo de formação não é centrado na acumulação de cursos, mas na imersão do sujeito no cotidiano de práticas sobre as quais precisa refletir, a formação inicial no PIBID possibilitou que os licenciandos desenvolvessem um pensamento reflexivo sobre o ser professor, logo sobre a identidade docente. Neste sentido, adotando uma perspectiva autorreflexiva, que considera o saber fruto da experiência como um elemento da produção da identidade docente, o Programa, que se iniciou e perdurou por todo o processo de formação, perdurará, conseqüentemente, na futura atuação profissional. Assim, o PIBID, pela sua dinâmica de inserção do licenciando em atividades práticas da docência, trouxe à baila a condição de se pensar a produção da identidade docente, estando o sujeito ainda em formação, sem a entrada na profissão, de modo formal.

A concepção de formação que emergiu da pesquisa sugere que no PIBID os licenciandos desenvolveram uma compreensão de si, produzindo um pensamento autônomo, a partir de uma perspectiva que considerou a condição reflexiva do processo identitário como ancorada nas experiências formativas que se constituíram a partir da tríade. Assim, na trajetória de formação, a reflexão sobre a constituição identitária se fez pela busca da compreensão de como os processos vão se consolidando pela produção de uma consciência que identifica o licenciando com as experiências que ele produziu, bem como com as que pretende produzir, quando de sua inserção na profissão docente.

Essa identificação tem relações com as experiências que cada licenciando foi revelando, ao longo de sua trajetória de formação no PIBID, criando condições para que se defenda a ideia de que, antes mesmo da entrada na profissão, o PIBID oportuniza a constituição de um processo identitário do ser professor, que é transversalizado pela tríade, sobretudo em se tratando da produção de experiências da docência em língua materna, que emerge como ponto de reflexão para alguns licenciandos, ao se perceberem em uma dinâmica de identificação com a docência. Nessa lógica, e como resultado que pude evidenciar nessa

tese, a formação gera espaço de compreensão da autoformação, como um processo centrado nas experiências do sujeito e na produção das identidades e subjetividades por meio da ação de falar de si, em um constante movimento reflexivo, que se faz e refaz, levando o licenciando a trazer à baila os sentidos que ele mesmo atribui ao seu processo de formação no PIBID.

Essa pesquisa possibilitou-me analisar de que forma o PIBID se apresenta no cenário de formação docente, como lócus em que o licenciando pode fazer um investimento pessoal que resulta na iniciação da constituição da identidade pessoal, que, a meu ver, resulta, também, na produção inicial da identidade docente, vez que assim como o professor que inicia a profissão vivencia questões do cotidiano escolar que reverberam na construção da sua identidade profissional, teve o licenciando a condição de vivenciar questões relativas à dinâmica da escola, numa dimensão de tempos e espaços formativos que lhe permitiram desenvolver experiências que terão reflexos na produção de sua identidade docente, ainda em processo inicial, logo, ainda em formação.

A produção da identidade docente surge como um elemento de reflexão que o licenciando faz de si, ao perceber identificações com as práticas organizativas do fazer docente com as quais conviveu na escola, durante seu percurso formativo no PIBID. Assim, a pesquisa aponta para o reconhecimento de que a identidade docente se desenvolve no cotidiano da escola, visto como espaço de aprendizagem da docência e um processo de construção situado a partir das experiências produzidas no processo de iniciação.

Neste contexto, percebi que a relação com professores que estão em pleno exercício na escola, em se tratando do ensino de língua materna, foi também determinante para a aprendizagem da docência. A esse respeito, a pesquisa evidenciou que o licenciando aprende com os professores em exercício, não a partir da imitação de modelos preexistentes, mas busca, nas práticas desses professores, uma compreensão sobre como a docência deve ser por eles desenvolvida, quando de fato forem docentes. A homologia da prática, portanto, foi vista como um processo de aprendizagem da docência que considera a relação com quem já está na profissão como um modo de apreensão do fazer docente. Isso implicou um reconhecimento de que se aprende com o professor supervisor, mas não se faz exatamente o que este professor faz. Não há de se negar que nessa relação houve espaço para que o licenciando desenvolvesse reflexões sobre o seu processo identitário como docente, levando em consideração como a profissão é desenvolvida por docentes, já em exercício profissional, no contexto escolar.

Nesta tese, a construção da identidade docente é defendida, portanto, como produto de um processo complexo, que se sustenta em dimensões que vão desde a aceitação dos valores e princípios da profissão, vistos no cotidiano da escola, indo até o desenvolvimento de

experiências do ser professor no PIBID, tendo em vista que essas são frutos das vivências dos licenciandos com os professores, na execução de sua atividade pedagógica, como também o são em certas ações que os licenciandos, supervisionados pelos professores que os acompanham, desenvolvem na escola, logo pela autoconsciência que é produto das reflexões que o licenciando elabora sobre a iniciação à docência, percebendo-a como um reflexo da sua forma de pensar e de agir.

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

Nesta direção, as ações efetivadas no Programa permitiram que os licenciandos realizassem, em parceria com os professores supervisores das escolas, práticas norteadoras de sua formação inicial. Simultaneamente, estas ações facultaram aos professores supervisores um envolvimento com o processo de formação e uma reflexão sobre a própria prática, estando assim, segundo Nóvoa (2007), em um movimento reflexivo de relevância para a construção da identidade docente do professor, que se faz e refaz no âmbito da escola, como um todo, principalmente da sala de aula, palco de suas ações, decisões e maiores reflexões. É nesse cenário que o licenciando se inseriu, sendo favorecido e tornando-se, ele também, agente de um processo sistemático de reflexão sobre a docência, o que contribuiu significativamente para a produção de sua identidade docente.

A participação ativa nas atividades do Programa estimulou a formação inicial a se desenvolver na dimensão da prática real da docência, tendo o licenciando a oportunidade de mover-se pela reflexão com vistas à internalização de saberes relacionados às competências profissionais que precisará desenvolver enquanto futuro educador. O senso de preparação para o exercício da docência foi outro, por ter sido balizado e construído nas teias e tessituras da realidade do ambiente escolar e dos conflitos que o docente vivencia ao longo de sua profissão. Nesta lógica, o PIBID transversalizou o processo de formação dos licenciandos, facultando-lhes compreender, na prática, a forma de desenvolver saberes docentes que permitirão aos futuros professores consolidar suas ações pautados em um processo de reflexão que lhes dê condições de exercer bem o ofício de professor.

Através do PIBID foi possível fazer um movimento de reflexão sobre a docência, como forma de se assumir a ideia de que as experiências precisam ser narradas e entendidas, a partir das ações que cada sujeito faz ao falar de si e de como pensa e age no Programa. Essa possibilidade se evidenciou, dentre outras razões, porque as narrativas universalizam experiências, revelando as influências que são frutos das relações estabelecidas no âmbito da prática escolar. Foi a partir da socialização, na escola e em seu cotidiano, que o licenciando no PIBID foi construindo e percebendo como as experiências do ser professor emergiram como possibilidade de reflexão e constituição dos processos identitários que tiveram, no Programa, uma motivação pela tríade formativa: temporalidades, cotidiano escolar e iniciação à docência.

Desta forma, o estudo mostrou que cada licenciando desenvolveu experiências, em diferentes tempos formativos, por meio dos quais pôde viver tanto o tempo da docência na cronologia da escola, como o seu tempo pessoal, subjetivo, de aprendizagem da docência. A temporalidade foi significativa, quando experienciada no cotidiano da escola, em que as relações entre diferentes sujeitos permitiram compreender como as experiências são singulares para cada um. Vivemos uma mesma experiência, mas ela toca cada um de uma maneira diferente. Assim como as experiências são diferentes do ponto de vista do que elas podem provocar de reflexões e produção de sentido, para cada sujeito, diferentes são os processos identitários, em se considerando as subjetividades de cada um. O que a minha identidade é para mim não significa ser para o outro, e vice-versa. Está aí a prova de que o subjetivo e o eu se dualizam, pois não posso assumir que reconheço a minha identidade para mim mesmo, como o faço para o outro. É dessa dinâmica que Dubar (2005) nos incita a pensar além da abordagem de uma relação interindividual do eu e do outro, para assumir uma perspectiva de compreender a essência da socialização da identidade para si e para o outro.

De fato, o processo biográfico favoreceu a compreensão de como ocorre a construção dos tempos formativos, *kronos* e *kairós*, dos sentidos para as experiências, a partir da iniciação à docência, no cotidiano escolar, e como esses elementos se relacionam com a produção da identidade dos licenciandos, também influenciados pelas relações que são socialmente estabelecidas em sua história de vida e de formação na licenciatura. Se isso foi verdadeiro, na pesquisa, foi verdadeiro, também, que, pela possibilidade de narrar suas experiências, os licenciandos estabeleceram relações com tantos outros sujeitos, a partir de sua inserção e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na escola, condições oportunizadas pelo PIBID. A iniciação à docência está entremeada à formação, pois mesmo não assumindo todos os papéis e atributos de um professor, quando assume uma sala de aula, o licenciando

esteve experienciando o mundo da docência, estabelecendo relações que promoverão condições para que seja possível desenvolver uma formação docente que lhe faculte o sentimento de pertença ao mundo da docência.

Assim, pelos resultados da pesquisa ratifico o argumento de que o processo de constituição da identidade docente ocorre em diferentes tempos e momentos da formação na licenciatura, que atravessam a profissão desde o momento de sua escolha. Estar no processo de formação, para muitos, pode não ter sido o indicativo de uma escolha, mas de fato, nele estando, as relações se estabelecem com os grupos e consigo mesmo, provocando momentos reflexivos em que as experiências são frutos do tempo não cronológico, apenas, mas da subjetividade do sujeito. E não há como não perceber nesse processo o lugar das experiências formativas, que se constituíram em elementos importantes para a tomada de decisões, quando no exercício da profissão.

Enfim, o processo formativo e relacional é demarcado por diferentes tempos. O tempo surgiu como um elemento vital aos processos de produção identitária, estando presente tanto na produção relacional como na biográfica, pois é no tempo de convivência e de narração que as experiências foram sendo relatadas e compreendidas pelo fio da trajetória de formação. Em outras palavras, as temporalidades foram um elemento considerável na produção identitária, mesmo porque o tempo não assume uma única conotação social para o sujeito. Há uma dimensão psicológica na temporalidade, que evidencia o surgimento de um tempo da subjetividade do sujeito, o tempo que a tradição grega chamou de *kairós*.

Nesta perspectiva, o PIBID promove aos licenciandos a inserção destes em uma dinâmica do espaço escolar que não é forjada para uma situação específica, pois a participação do estudante no Programa dura todo o ano letivo, na maioria das vezes, ao longo de três a quatro anos. Assim, os movimentos, práticas e tempos formativos dos licenciandos são plenamente tecidos na realidade da escola e nos conflitos vivenciados no dia dia dos que lá estão. É sabido que na contemporaneidade as trajetórias de formação se consolidam a partir das diversas socializações pelas quais passam os professores, o que de fato já permite assegurar um desenvolvimento do processo identitário docente.

Tomo essa tese como uma narrativa que produzi a partir das minhas experiências enquanto pesquisador e, sobretudo, enquanto educador, que, buscando entender a temática aqui desenvolvida, me voltei para me compreender educador, também, em processo de formação. Assim, enveredei pelas escritas de si, pensando-as como prática de formação, e,

como nos diz Passeggi (2011), em uma dimensão autopoietica²⁵ da reflexão biográfica. Assim, vi-me na condição de produzir e ser produzido por esta pesquisa, na medida em que a minha história de vida e formação passou a ser o elemento inicial de motivação e reflexão para a construção biográfica que fiz de mim e, em determinados contextos, dos colaboradores desse estudo. Partir da minha história de formação foi o caminho escolhido para problematizar a formação inicial de professores, que se apresenta no PIBID com possibilidades outras de produção de vivências e experiências do ser professor. Tentar entender o meu percurso formativo na licenciatura em Letras foi o ponto de partida para realizar este trabalho, que desde o início de sua concepção, quando ainda em 2013 eu redigia o projeto para a seleção doutoral, já estava guiado pela perspectiva de narrar parte da minha história de formação, como forma de estabelecer relações para o entendimento da história do outro.

Ao final da caminhada que, em verdade, não se encerra, mas constitui um novo recomeço, um ponto de partida para novos caminhos, tenho a clareza de que, ao narrar minha própria história, como fiz na introdução dessa tese, procurei construir e atribuir sentido às minhas experiências e, nesse percurso, construí outra reflexão de mim, em um movimento de reinvenção de meus percursos e trajetórias formativas. Nesse movimento, eu me permiti viver, aprender, ser tocado pela pesquisa, de modo a ser conduzido por ela, na produção de minha própria história no PPGEduc e nas travessias do campo de investigação. Assim, a minha sensação e a aprendizagem experiencial se revelam de modo singular pelos ditos de Larrosa (2002), ao considerar que somos sujeitos da experiência, exatamente porque nos permitimos vivê-la e por ela sermos tocados.

Essa tese, de diversas maneiras, me tocou durante os quatro anos em que fiquei atravessado por ela e por tudo que ela me trouxe no pacote formativo. Assim, entendo que todo esse texto se configura como uma narrativa aberta e contingente da minha história de formação doutoral, que passou a ser a história de quem fui nessa travessia, transformado pela relação de tudo que no percurso me aconteceu. Assim, é sob a inspiração dos escritos sobre a experiência de Larrosa (2002) que me vejo numa reinvenção de mim, que me conduz aos processos de ressignificação de todas as minhas experiências, fruto daquilo que me aconteceu no percurso formativo e que me constituiu um sujeito da formação que, como os colaboradores dessa pesquisa, foi um sujeito de aprendizagem experiencial, que viu, nas

²⁵ Segundo Passeggi (2011, p. 156), “Autopoiése – do grego (autos), “próprio”; (poiésis), criação, invenção, produção”. Neologismo criado por Humberto Maturana e Francisco Varela, nos anos de 1970, para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

tessituras da pesquisa (auto)biográfica, a condição de desenvolver todo esse processo e reconstruir a minha história de formação enquanto pesquisador.

Trata-se de refletir sobre a experiência de tomar a mim mesmo, no contexto de minha trajetória de pesquisa e produção dessa tese, como objeto de reflexão, das possibilidades de expor os sentidos para essas experiências, ainda que consciente de apenas caracterizá-las, logo, a impossibilidade de descrevê-las em sua essencialidade. Mas, ao tentar falar desse meu processo, me coloco na condição de formar-me nos diversos contextos em que me inseri, dados os movimentos que me possibilitaram essa pesquisa, sobretudo pela intersecção de minha história com a história do outro, em especial com as histórias dos licenciandos, meus colaboradores nesse estudo.

Nesta pesquisa, portanto, analisamos como o PIBID se insere como um processo formativo na licenciatura, em uma configuração analítica que o caracterizou como espaço e tempo formativos. Neste contexto, pude perceber como o Programa se instaura enquanto um espaço de formação, nas licenciaturas, promovendo uma articulação entre escola básica e universidade. É evidente, pelos resultados e a análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa, que o Programa se apresenta como uma proposta de formação docente que se fundamenta em dois princípios básicos: o de ampliar a formação em diferentes temporalidades, bem como o de inserir o sujeito em formação no cotidiano escolar, para que seja possível produzir experiências do ser professor, em uma perspectiva de possibilitar uma formação universitária transversalizada pelos contextos e situações reais da docência.

A grande questão é que se trata de um Programa que não está presente em todas as licenciaturas, não é para todos e apresenta outras questões que o fragilizam, tais como: a) as universidades só o desenvolvem mediante auxílio financeiro para o pagamento de bolsas; b) os editais limitam o número de participantes em cada subprojeto; c) em um mesmo edital, só é possível a existência de um único subprojeto por colegiado de curso; d) a elaboração de subprojetos está condicionada às motivações de professores da universidade; e) as escolas parceiras modificam as proposições do subprojeto, inserindo o licenciando em contextos não previstos no PIBID; e f) os professores supervisores nem sempre estão na mesma área de formação do licenciando, e se inscrevem motivados pela necessidade da bolsa.

Neste contexto, fazer ou não o projeto institucional para a realização do PIBID está a critério das universidades, dos colegiados de curso. Não há uma obrigatoriedade das instituições de desenvolver o Programa, ainda que se reconheça o papel do PIBID na LDB. O que de fato determina se uma universidade participará ou não é a sua iniciativa de pensar um projeto institucional para o Programa e submetê-lo a editais de fomento. Ainda há a questão

de submissão de propostas do PIBID por universidades e a não existência de recurso no edital para o atendimento de todos. Apesar do grande número de universidades federais e estaduais que desenvolvem o Programa, ele ainda não é uma realidade em todas elas. Ademais, há o caso do limite de vagas, em cada projeto e subprojeto, o que já segrega a participação dos envolvidos. Não é para todos, não atende a todos e isso, por si só, já é uma grande fragilidade.

É preciso considerar, ainda, a limitação de subprojetos, dois por colegiado de curso. Um mesmo colegiado só pode concorrer a, no máximo, dois subprojetos, sendo um específico do curso e, o outro, interdisciplinar. A escrita dos subprojetos está condicionada à motivação de um ou mais docentes, que podem decidir, ou não, escrever um subprojeto para concorrer. Se nenhum docente quiser participar, o Programa já deixa de ser uma realidade naquele curso. A UNEB, por exemplo, conta com situações desta natureza, onde o PIBID ainda não é uma realidade em alguns cursos de licenciatura.

Apesar de existirem muitos trabalhos que focam o PIBID, como um interessante Programa de formação de professores, é preciso considerar que há fragilidades, que estão, sim, no PIBID, talvez por ser ele mais um Programa governamental, que nasce na perspectiva de atrair sujeitos para a realização da licenciatura. A possibilidade de formar o professor e dar a ele a condição de, durante a formação, viver a escola e inserir-se em um movimento reflexivo sobre a docência, são formas de se pensar uma política de formação de professores que se efetive na própria licenciatura. Neste contexto, o PIBID tem se constituído, como no caso do estudo apresentado nesta tese, em um espaço de formação que torna o sujeito protagonista do seu processo de aprendizagem, sobretudo pela visibilidade da tríade formativa, na qual as temporalidades, o cotidiano escolar e a iniciação à docência constituem a base de produção de experiências do ser professor, logo de iniciação da constituição da identidade docente que se inicia já na formação.

Assim, neste estudo, foi possível analisar como o PIBID é valorizado pelos licenciandos, vez que os insere em práticas educativas produzidas no cotidiano escolar e lhes oportuniza a produção de experiências que os faz perceber como a docência é desenvolvida nos contextos reais da Educação Básica. Essa é uma condição criada pelo PIBID, dada a temporalidade do processo de formação que se evidencia no Programa, que leva em consideração os diferentes tempos: o da escola e o dos sujeitos que nela estão. Considerando os sentidos que emergiram das narrativas, o PIBID é analisado como lócus formativo, em que a tríade, estruturada pela temporalidade, cotidiano escolar e iniciação à docência, revela como o professor em formação cria um percurso formativo, a partir do qual a reflexão de si e de suas experiências o fazem desenvolver e compreender como o processo identitário docente se

constitui como um elemento perene, flexível, mas que se inicia ainda na formação inicial, antes da entrada na profissão.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. **Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID: narrativas e práticas**. 2016 199f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

ALVAREZ, Maria Esmeralda Ballester. **Organização, sistemas e métodos**. São Paulo: McGraw Hill, 1991. v. 1 e 2.

ALVES, Francisco Cleiton. **Iniciação à docência: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do PIBID**. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite et al. (Orgs.) **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: VORRABER, Marisa. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 26-42.

ANDRÉ, Marli. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência**. 38ª Reunião Nacional da Anped. São Luis – MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf. Acesso em: 26 out. 2017.

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

ARISTÓTELES. **Da Geração e da Corrupção** – Seguido de Convite à Filosofia. São Paulo: Landy, 2001.

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BACH, Richard. **A ponte para o sempre**. Trad. A.B. Pinheiro de Lemos. São Paulo: Record 1984.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003.

BAKHTIN, Michail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BRANDÃO, Vera M. T. Oficina de memória – Teoria e prática: relato sobre a construção de um projeto. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, EDUC, v4, n6. p. 181-195, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Presidencial nº 92.937, de 17 de julho de 1986**. Dispõe Reconhecimento do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com as habilitações em Pre-Escolar e Primeiras Séries do 1º Grau ministrado pela Universidade do Estado da Bahia, Brasília, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação – **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002 Brasília, maio de 2002.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências, Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília, 2013. Disponível em Acesso em 14.jul.2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação nº 12.796**, de 04 de abril de 2013.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, 2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei. 5.180**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências, Brasília, 2016.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** [cd-rom]. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000. p. 78-94.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. as artes de fazer**. 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 86-100.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 21. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COURTOIS, B. et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, J-M.; BERTON, F.; BORU, J-J. (Coords.). **Situations de travail et formation**. Paris: L'Harmattan, 1996. p. 165-201.

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.

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

DOMINICÉ, P. **L'Histoire de Vie Comme Processus de Formation**. Paris: Édition L'Harmattan, 1990.

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

ELIAS, Norbert. **Sociologia fundamental**. Barcelona: Gedisa, 1982.

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

EREBEN, Michael. “**Biografia y autobiografia**”. El significado del método autobiográfico. Semestre sulla condizione adulta e processi formativi- 4 Otome, 1996. Milano: Edizione Angelo Guerini e Associati, 1996.

ESTADO DA BAHIA. **Lei Delegada n° 66, de 1° de junho de 1983**. Dipõe sobre a criação da UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA e dá outras providências. Palácio do Governador, Salvador, 1983.

FARACO, Carlos Alberto. O espírito não pode ser o portador do ritmo. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 17-24, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FONTANA, Roseli A. Cação. De que tempos a escola é feita? In: VIELLA, Maria dos Anjos. (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó, Argos 2003. p. 119-142.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernadete. Prefácio. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; BOTTEGA, Rita Maria Decarli. (Orgs.). **A formação docente do PIBID no Brasil: reflexões e (con)vivências**. Campinas: Pontes, 2014, p. 9-13.

GEHRING, Fernanda Maria Müller. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID**. 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2016.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 316p.

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. In: GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1997. p. 11-70.

GUIMARÃES, Valter. Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

HASSARD, J. Tempo de trabalho: outra dimensão esquecida nas organizações. In: CHANLAT, J. J. (Coord.). **O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas**. Tradução de A. M. Rodrigues. São Paulo: Atlas, 1996. p. 175-193.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

J.M. Labelle, **La réciprocité éducative**. Paris, Presses Universitaires de France, PUF, 1996.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação, PUCRS**, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

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

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-113.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, v., n., p. 01-11, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 1ed. 1. Reimp. (Coleção: Experiência e Sentido).

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. São Paulo: Record; Altaya, 1998.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myria Lichtenstein e Mário Corso; supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto Inovação Educacional, 1995. p. 15-53.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997a. p. 15-34.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997b.

NÓVOA, António. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1988. p. 22-34.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NOVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

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

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: Unesp, 2013. p. 189-203.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.) **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Discutindo a formação inicial de professores de língua materna: o processo de disciplinarização dos saberes de referência. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA, 4., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC/SP, 2004. p. 01 - 17.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
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 e LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Políticas educacionais em disputa e novas legislações na formação de professores, apresentaram a pesquisa os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? 38ª Reunião Nacional da ANPED**. São Luís – MA, 2017 p.1-15 Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf. Acesso em: 26 out. 2017.

PINHO, Ana Sueli Texeira de. **O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo à simultaneidade**. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

RIOS, Jane A. V. P. Narrativas e memórias da profissão docente no meio rural. In: FONTOURA, H. A.; LELIS, I. A. O. M; CHAVES, I. M. A. (Orgs). **Espaços formativos, memórias e narrativas**. Curitiba: CRV, 2014. p. 273-287.

ROLDÃO, M. Formar para a excelência profissional — pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, UMESP, ano 10, v. 1, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007.

SANTIM, Márcio. **Língua para o PIBID – uma (im)posição política**. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

SANTOS, Hilderlândia Penha Machado. **Docência na Educação Básica: Formação Continuada do Professor Supervisor no Espaço do PIBID**. 2017 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1997.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Eliene Maria da. **A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID/CAPES na Universidade do Estado da Bahia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008. p. 89-98.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão; narrar a vida. **Revista Educação, Pesquisa (auto)biográfica, Experiência e Formação**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011a.

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

ZIMMER, Denise Raquel. **As contribuições do PIBID de Língua Portuguesa para a formação contínua: entrelaçando competências e saberes docentes**. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascável, 2016

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEDUC (DOUTORADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: TEMPORALIDADES, TRAJETÓRIAS E PRODUÇÃO IDENTITÁRIA**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: TEMPORALIDADES, TRAJETÓRIAS E PRODUÇÃO IDENTITÁRIA

OBJETIVOS:

- ✓ Compreender os sentidos da trajetória de formação docente de licenciandos em Letras, participantes do PIBID, e sua relação com a construção da identidade docente;
- ✓ Analisar o processo de constituição da identidade docente a partir das trajetórias de formação dos estudantes de Letras que participam do PIBID;
- ✓ Identificar como as temporalidades na trajetória de formação dos licenciandos se relacionam com a constituição da identidade docente;
- ✓ Analisar as experiências e vivências da trajetória de formação docente dos licenciandos no PIBID.

ESPAÇO: UNEB – DCHT – Campus XVI – Irecê e escolas parceiras Colégio Modelo de Irecê e Escola Estadual Polivalente de Irecê, onde o subprojeto do PIBID é desenvolvido.

SUJEITOS: Discentes do curso de Licenciatura em Letras da UNEB do DCHT – Campus XVI, participantes (bolsitas) do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; aplicação de perfil biográfico.

Fase II – Levantamento de histórias de formação - Realização de ateliê reflexivo para a produção de memoriais de Formação. Realização de entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio; Transcrição; Textualização; Devolução do texto final para os participantes do estudo. Observação de atuação dos bolsitas em todos os atos do subprojeto

do PIBID.

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

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de formação e atuação no PIBID, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de formação, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês estão participando de uma pesquisa em que trarão à tona em suas narrativas as suas trajetórias de atuação no Programa, podendo revelar no percurso situações do cotidiano que não gostariam em tese de partilhar ou revelar a ninguém. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis percepções de como a docência pode se configurar a partir das experiências formativas oportunizadas pelo PIBID;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre a a docência em língua portuguesa;
- Contribuição e fomentação das discussões sobre o PIBID na formação do professor de língua portuguesa e constituição da identidade docente.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de março de 2016 a dezembro de 2017, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2018;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Fabrício Oliveira da Silva – Rua Dr. Macário Cerqueira, 879 Apt. 602. Bairro Muchila – Município – Feira de Santana – BA. Cep. 44005-000 Tel. (75) 98817-9194 (Doutorando responsável pela pesquisa)
- Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios – Avenida Cardeal da Silva, 523 Ed. Liliana, apt. 703 – Federação Salvador – BA. Cep: 40231-305 Tel. (71) 99204-3623 (Orientadora do curso de Doutorado)

Irecê/BA, ____ de _____ de 2015.

Fabricio Oliveira da Silva
Coordenador da Pesquisa

Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE B – Proposições do Ateliê Reflexivo

O ateliê reflexivo foi realizado em seis sessões que duraram em média de três a quatro horas cada. Sempre com os seis bolsistas presentes, iniciávamos o ateliê com sensibilizações sobre a temática a ser tratada no dia. Às vezes os próprios bolsistas traziam frases, slogans, charges, pensamentos ligados à sua experiência com a profissão docente e iniciávamos com ideias sobre o que estava sendo apresentado no início das sessões. Em outras situações, eu levava pequenos poemas, ou vídeos, como o vídeo *Vida Maria*, para iniciar as discussões da sessão.

Todo o trabalho desenvolvido no ateliê teve três objetivos principais, que foram: favorecer um ambiente de reflexão sobre as vivências no PIBID, numa perspectiva de troca dialógica em que a experiência de um é analisada e refletida pelo outro; permitir a construção do memorial de formação e constituir dados sobre os sentidos do processo de escolarização, opção pela profissão e das experiências no PIBID.

Esses objetivos me levaram a pensar nas razões para as quais o ateliê estava sendo desenvolvido. Neste sentido, vislumbrei, inicialmente, cinco razões, quais sejam: construção do cenário temporal e espacial para a compreensão das aprendizagens experienciais; constituição de uma dinâmica possível de compreender a história de vida (formação e escolarização) em diferentes tempos: passado, presente e futuro; produção de um cenário por meio do qual as experiências no PIBID sejam refletidas; percepção de como os sujeitos da pesquisa se portam diante de suas próprias experiências, bem como diante das dos colegas e favorecer um ser-a-vir na constituição da docência a partir das experiências formativas do PIBID e refletida na escrita do memorial.

Idealizados os objetivos e as razões, passei a considerar, até mesmo pela sugestão da banca da primeira qualificação, nos eixos estruturantes do ateliê. Assim defini que seriam três os eixos em torno dos quais as discussões passariam a figurar tanto nas reflexões orais das sessões, como na escrita do memorial de formação, produto do ateliê. No primeiro eixo os licenciandos trataram dos processos de escolarização, focando em suas trajetórias de vida e de formação, mas com foco na chegada à universidade, sobretudo no PIBID. No segundo eixo foi o momento dedicado a pensar a opção pela profissão, trazendo à baila as motivações pessoais que cada um teve para fazer a escolha pelo curso de licenciatura, e no caso específico destes sujeitos, pela licenciatura em Letras. O terceiro e último eixo, não menos importante que os outros dois, foi dedicado à produção de reflexões sobre os sentidos que cada um atribui

para as experiências no PIBID. Esse eixo buscou focalizar a centralidade da formação a partir das experiências do ser professor logradas no cotidiano da escola, sobretudo na dinâmica organizacional do Programa.

Tendo definido, portanto, objetivos, razões e os eixos estruturantes, o ateliê foi desenvolvido em cinco etapas, descritas no quadro a seguir.

QUADRO 1 – ETAPAS DO ATELIÊ REFLEXIVO

Etapa 01	Apresentar a proposta do ateliê reflexivo, com o objetivo de sensibilizar e conscientizar o grupo para a participação na atividade. Foi neste momento que apresentei os fundamentos, objetivos, justificativas e etapas a serem realizadas no desenvolvimento da pesquisa. Promovi uma roda de conversa, para avaliar a importância que cada sujeito atribui à reflexão coletiva, bem como analisar a disposição de cada participante em desenvolver suas narrativas e reflexões nos demais momentos. A sensibilização aqui aconteceu com um vídeo curto, da Secretaria de Educação do Estado de Ceará, chamado Vida Maria. A justificativa para a sensibilização com esse vídeo deve-se ao objetivo de discutir o papel da escola, da formação inicial e do Programa, de forma introdutória. Ao final deste encontro, entreguei a cópia das entrevistas transcritas, solicitando que lessem e trouxessem para o próximo encontro.
Etapa 02	A segunda seção foi o momento de pensar o primeiro eixo, que foi o processo de escolarização. No início, cada um pôde falar das impressões sobre a leitura feita das entrevistas, destacando o que desejassem. Foi um momento interessante, pois eles disseram que se viam nas narrativas, e que eram capazes de se reconhecer no texto. Ratificam o que escreveram, mas chamaram a atenção para o fato de que se surpreenderam com a transcrição, que revelou alguns vícios de oralidade. Chamou a atenção dos licenciandos a distinção entre as modalidades escrita e oral. A sensibilização aconteceu pelos próprios sujeitos, que foram convidados a relacionar a escolarização com algum texto, filme ou outro gênero qualquer, que tenha marcado sua vida e que tenha relação direta com a sua escolarização. De filmes, como <i>Ao mestre com carinho</i> , aos poemas e imagens de primeiros professores e escolas, os licenciandos foram falando deste arsenal, trazendo à tona sua história de escolarização, refletindo e atribuindo novos sentidos, que foram dando corpo ao memorial, que se iniciou no encontro anterior, mas que

	<p>nessa segunda sessão a construção da escrita foi maior, ficando os sujeitos, em torno de duas horas, só escrevendo. Essa sessão foi encerrada com leituras de pequenos trechos e fragmentos da escrita de cada um, seguidas de novas reflexões do grupo. Foi solicitado que a escrita continuasse e que as reflexões fossem levadas ao texto.</p>
<p>Etapa 03</p>	<p>O terceiro momento teve início com a retomada do memorial e a leitura dos escritos em casa. Cada um leu e fez um comentário sobre a experiência de ter escrito sobre seu processo de escolarização. Seguiu-se uma discussão sobre os sentidos que entrecruzavam os diferentes processos de escolarização, mas com a percepção de que o curso de Letras e o PIBID convergiam para uma identificação, que aparecia em todos os memoriais, como uma forma de reconhecimento de que a escolarização culminava no momento em que viviam, que era a inserção no curso e no Programa. Após essa leitura, solicitei que cada um voltasse para a entrevista e escolhesse um ou mais fragmentos que tinha relação com a profissão docente. Após isso, os estudantes fizeram a leitura e abrimos a discussão para pensar os vários sentidos que estavam nesses trechos e de como eles se relacionavam com o processo de escolarização de cada um. A sensibilização surge das próprias narrativas dos estudantes, e teve como foco inicial pensar e refletir sobre a escolha da profissão. O ponto principal de reflexão nesse ateliê era trazer as experiências do PIBID para promover uma discussão sobre a iniciação à docência em Língua Portuguesa. A centralidade do que se discutiu aqui, vislumbrou a análise de como o PIBID cria um espaço de reflexão para que o estudante se encontre em situação de discutir os processos de ensino e de aprendizagem na área de linguagem. Assim, a sessão seguiu-se com a escrita do memorial, em que o foco foi o registro das experiências com a iniciação à docência em Língua Portuguesa. Espaços e tempos formativos foram eixos que emergiram como elementos significativos para a construção/registro do memorial de cada sujeito. Esse também foi um momento destinado à descrição de todos os elementos estruturantes de suas trajetórias formativas, no âmbito da licenciatura, mais especificamente no contexto do PIBID.</p>
<p>Etapa 04</p>	<p>No quarto momento, ainda articulando as questões da escolha da profissão, realizamos a segunda parte de escrita dos memoriais, sobre essa temática, mas agora com foco na docência, de forma mais geral, pensando no cotidiano da</p>

	<p>escola e nas práticas organizativas do professor para o exercício da profissão. Após a leitura dos escritos no memorial do encontro anterior, foi solicitado que cada um enfocasse, na escrita, questões relacionadas às práticas educativas produzidas pelo sujeito na docência, demarcando as dificuldades, facilidades que têm encontrado na atuação, principalmente na escola. O eixo docência foi o norteador dessa segunda parte, sobre a qual continuamos a discutir e a escrever sobre a escolha da profissão. Os licenciandos foram convidados a, não só descrever, mas a narrar, analisando suas experiências relacionadas à iniciação à docência. Partiu-se da ideia, já idealizada na sessão anterior, mas aqui a motivação foi para que os sujeitos tratassem dos registros específicos que abordam as experiências que estão tendo com relação ao trabalho pedagógico na escola. Nesta parte, portanto, os escritos permitiram que os licenciandos abordassem os momentos em que as especificidades da profissão se faziam compreender no percurso formativo do Programa. Aqui, também, intencionei poder analisar como os sentidos de ser professor de Língua Portuguesa, os desafios e os dilemas são vivenciados pelos licenciandos. Foi por essa motivação que busquei depreender as análises e discussões a respeito da produção da identidade docente, que cada um revela em sua compreensão, e, assim, apesar de não serem professores, o que se desejou perceber é se a identidade docente vai se configurando a partir da sua inserção no PIBID, entendido como lócus e tempo de formação.</p>
<p>Etapa 05</p>	<p>Já no quinto, e último momento do ateliê reflexivo, priorizei a retomada de tudo que já tinha sido discutido, inclusive promovendo leituras e reflexões de parte do memorial, numa atitude de valorizar os pensamentos e ideias que eles iam produzindo a partir das discussões. Nessa etapa, a discussão foi em torno da compreensão de experiência e de seus significados, no contexto da formação do professor no Programa. Assim, o encontro seguiu com a escrita e a socialização, a partir da leitura dos memoriais, a discussão e a reflexão sobre os aspectos que cada sujeito considera relevante e que deseja, portanto, abordar, considerando os sentidos das experiências no PIBID. A socialização visou, entre outros aspectos, perceber se houve discrepâncias a respeito da docência, tempo e espaço de formação, ou se o que se registra marca as singularidades de cada sujeito da pesquisa. Tratou-se, no entanto, de um momento em que os aspectos dialógicos</p>

	foram relevantes para a compreensão dos diferentes posicionamentos que os sujeitos assumiram no Programa. A sessão foi encerrada, com os agradecimentos e com a informação de que teríamos apenas um novo encontro para confraternização e entrega dos memoriais.
--	---

QUADRO 2 – CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DAS ETAPAS

18/08/16	Realização da primeira Etapa
15/09/16	Realização da segunda Etapa
29/09/16	Realização da terceira Etapa
20/10/16	Realização da quarta Etapa
10/11/16	Realização da última Etapa
24/11/16	Entrega do memorial e confraternização