



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO (GESTEC)**

DANIELE SANTANA SANTOS

**O DIA DEPOIS DE AMANHÃ: o Pibid na prática profissional de
professoras egressas do Programa na Uneb**

Salvador - BA
2018

DANIELE SANTANA SANTOS

O DIA DEPOIS DE AMANHÃ: o Pibid na prática profissional de professoras egressas do Programa na da Uneb

Trabalho de Conclusão Final do Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em formato de Relatório de Pesquisa para a elaboração de Cartografia sobre o Pibid na Uneb, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Gestão da Educação e Redes Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Márcea Andrade Sales

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Santos , Daniele Santana .

O DIA DEPOIS DE AMANHÃ: o Pibid na prática profissional de professoras egressas do Programa na Uneb / Daniele Santana Santos .-- Salvador, 2018.

83 fls : il.

Orientador: Márcea Andrade Sales

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC, 2018

1. Formação Docente. Iniciação à Docência. Prática Docente. Política Educacional. Pibid na Uneb. I. Sales, Márcea Andrade II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

"O DIA DEPOIS DE AMANHÃ: O PIBID NA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORAS EGRESSAS DO PROGRAMA NA UNEB"

DANIELE SANTANA SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I - Gestão da Educação e Redes Sociais, em 06 de março de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



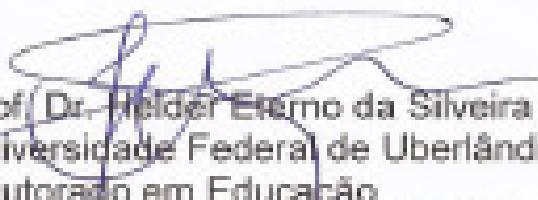
Prof.ª Dr.ª Márcia Andrade Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof.ª Dr.ª Eliene Maria da Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof.ª Dr.ª Rosane Meire Vieira de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

*À Deus, meu pai, minha razão de viver – Ele é para mim,
mais importante do que o ar que respiro.
À Mainha: quer conhecer a nobreza do ser humano?
Conviva com ela!*

AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, é mais do que simplesmente trazer palavras...

Assim, primeiro eu agradeço a Deus, meu pai, meu Senhor, meu Salvador, por tudo o que tem me proporcionado, pela vida, pelo seu amor incondicional a essa filha que se sente tão amada, cuidada e protegida; por me fazer chegar até aqui. Nenhuma palavra pode expressar a gratidão que tenho a Ti. Tudo que tenho, tudo que sou e o que vier a ser, entrego de ti, Senhor. A glória é toda sua! Pai, TE AMO!

À Altamira (Mainha), obrigada pelo apoio incondicional, pelo cuidado. Mesmo não entendendo o que é estar no Mestrado, me apoiou em tudo. A senhora é a melhor pessoa que existe. Te amo infinitamente!

À Antenildes, obrigada por acreditar mais em mim do que eu mesma; obrigada pelas orações, pelo cuidado, pelas palavras cheias de fé e confiança em Cristo. Minha tia mãe!

À toda minha família, Danilo, Ana Carla, Juan, Taty e Fau, primos e primas, Ademario, Luisa (in memoriam), tios e tias, Marina e Edith, Célia. Cada uma de vocês é mais que especial para mim!

À Balbina, minha irmã amiga, pelo companheirismo, pelas orações, pelo cuidado... Por estar comigo também neste momento especial. Esse trabalho é nosso!

À professora Márcea Sales, minha orientadora-mãe: porque ela é assim, mãezona! Não tenho palavras para te agradecer por tudo que faz por mim. A senhora realmente pega uma pedra bruta para lapidar. Obrigada pelas transformações, aprendizagens, cuidado, oportunidades, conversas, conselhos e partilhas... Obrigada por estar em minha vida!

À galera do Gefep - como é bom estar com vocês. Ginaldo, obrigada pelos conselhos, risadas e parceria. Você foi uma das melhores conquistas do Mestrado, meu amigo! Graça, obrigada por tudo que vem me ensinando com suas atitudes, quando eu crescer quero ser parecida com você, minha amiga! Mila, minha eterna supervisora, obrigada pelo carinho de sempre, conversas e aprendizagens, minha amiga! Day, essa menina linda e doce e Aninha, uma amor, obrigada pelas trocas saberes – vocês duas são tão especiais para mim. Tê, cheguei até aqui e você é uma das culpadas: obrigada por ler meu projeto, esse trabalho também é seu. Ivete, Mônica, Juliana, Vivi, Jeo, Neuri, Fábio, Amanda, Rosângela, Rosilene, Ana Paula, pela convivência e carinho recebido. Cada uma de vocês tem uma importância singular para mim.

Ao prof Helder Eterno, por aceitar nosso convite e pelas contribuições valiosas. O Pibid é o senhor e o senhor é o Pibid. Ainda me ensina humildade, sendo quem é...!

À profa Eliene Silva, por aceitar nosso convite, por fazer parte da minha vida acadêmica, pelas oportunidades, aprendizagens e por ser essa pessoa e profissional extraordinária. Te admiro!

À profa Rosane Vieira, por aceitar nosso convite, obrigada pelo caos cognitivo que me causou e pelas aprendizagens. Sabida e muito simples.

À profa Alessandra Assis, por aceitar nosso convite, obrigada pela luta incessante em defesa de uma formação inicial docente de qualidade. Nós somos o Pibid e essa luta é nossa.

Aos meus colegas e amigos da turma 2016, em especial, Zeni, Alana, Adriana, Maria, Ginaldo, Tadeu, Odílio, Lilia, Aline e Ana Duarte: vocês fizeram essa jornada ser mais agradável e feliz. Obrigada pelas partilhas e risos garantidos!

À Lorena Bárbara, Cátia, Ellen, Isabel, Fernanda, Lúcia, Silvia, Bruna, pessoas especiais para mim. Sei que vocês torceram por mim e eu também torço sempre por vocês.

Às meninas e aos meninos do Pibid e da Prograd: Gerse, Sika, Lucca, Felipe, Geiza, Lúcia, Ligia, Fábio, Adilson, Juraci, Priscila, Kesya, Daniela, Aline, Anderson, profa Lurdinha, Sr. Coco, Sr. Amilton, Dory, Ângela, Neilton, Profa. Sandra Simone, Profa. Sandra Magalhães, Profa. Nazaré, Prof. Adriano, prof. Marcos Luciano, profa. Monalisa, D. Vera, Paulinha, Jaqueline, Samily, profa. Martha Benevides, profa. Patrícia Julia, profa. Miriam, profa. Cristiane Lyrius, profa Barbara e todos os bolsistas do Pibid Uneb, por tudo. Na minha memória tem cada palavra, cada gesto de bondade e generosidade que cada um teve comigo. Vocês são especiais e esse trabalho tem um pouco de cada um.

À profa Maise e ao prof Juracy, vocês, lá no Ensino Médio fizeram toda a diferença em minha vida. Estou aqui porque vocês me fizeram acreditar que Universidade pública é lugar de estudante de Escola Pública. Deus os abençoe sempre!

À profa Ana Lago, minha mãe, como ela sempre me diz. A senhora também é muito especial para mim, é um dos meus exemplos de amor pela docência. Te admiro!

À profa Help, obrigada pelas palavras e por acreditar em mim. Te admiro!

À profa Patrícia Magris, você é mais que especial, com seu olhar sensível, olhou para mim e viu além. Sou eternamente grata e espero poder te agradecer com ações. Te quero bem!

À profa Maria Helena e ao prof Amorim, obrigada por tudo. Muito da profissional que sou, agradeço a vocês. Obrigada pela sensibilidade e cuidado com que me trataram. Vocês são especiais!

À profa Kathia Marise, obrigada pela oportunidade e cuidado, a senhora não sabe como lhe sou grata. Onde for, vou continuar contando o que fez por mim. Te admiro!

À profa Dayse Lago, obrigada por tudo, pelo olhar justo e sensível; a senhora me ensina muito! Esse trabalho é seu também. Te admiro!

À profa. Camila Figueiredo, pelas palavras de incentivo e por ser uma chefe que cuida.

À profa. Ana Lúcia e ao prof. Joselito, por todo cuidado, disponibilidade e amizade.

Ao prof. Marcius Gomes, pessoa e profissional que tenho muita admiração. Obrigada pelo cuidado.

Ao prof. Ivan Novaes, suas palavras são degraus desta escada – Deus me fez chegar aqui. Obrigada por me apresentar o mundo da Gestão – amo!

À equipe da Secretaria do Gestec, do prédio da Pós, da Biblioteca, da Cantina, dos corredores, da Portaria, do apoio. Balbina, Kellen, Icilma, Danilo, Sivalda, Iara, Paula, Jeane, Ana Lúcia, Ednilson, Sr Antônio, D. Hildete, Eugênio, Társis, Sr. Edy, Carol e outros que não lembro os nomes, mas lembro das atitudes. Sei cada gesto de competência, de cuidado, de presteza, de atenção, de disponibilidade que tiveram comigo. Vocês são especiais para mim.

A todos os professores do Gestec que tive a oportunidade de ter aula, dentro e fora da sala, pelas aprendizagens, em especial, às profas. Carla Liane, Tânia Hetkowski, Nadia Fialho e Patrícia Lessa. Tenho um carinho e admiração muito especial por vocês.

Aos professores da graduação, Luzinete, Jaqueline, Lanara, Heloisa, Raphael, Adelaide, pelas contribuições valiosas para vida e formação.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), pelas bolsas.

Meu agradecimento especial, as participantes desta pesquisa, como agradecer a vocês? Não sei como! Foi tanta disponibilidade, tanto carinho, que obrigada é pouco para agradecer a cada um de vocês. Vou desejar entre muitas bençãos, que quando vocês estiverem no Mestrado encontrem no campo da pesquisa colaboradoras tão receptivas, carinhosas e disponíveis como eu encontrei. E respondendo à pergunta que todas me fizeram no final das entrevistas, a saber, Dani eu contribuí com você? Coloco aqui minha resposta - Sim, mais do que contribuíram, me ensinaram, fizeram-me ouvir histórias, fizeram-me ficar mais fascinada pela formação docente, fizeram-me sentir que estou na profissão certa, fizeram-me vivenciar o campo de forma ímpar. Cada um/a de vocês é especial para mim. Obrigada pelas histórias belíssimas de vida e formação contadas aqui.

Muito obrigada a todos, não pude escrever tudo que gostaria de cada um, porque não teria espaço. Ainda, aqueles que não estão registrados aqui, tenho um carinho por todos, espero agradecer com ações. Neste percurso, tudo foi aprendizagem significativa!

“A vida vem me pedir além do que eu posso dar. É aí que o aprendizado está [...]” (Jorge Vercillo).

Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Verdade maior.

Guimarães Rosa.

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo o Pibid e suas repercussões na prática docente das egressas do Programa na Uneb, considerando suas experiências na iniciação à docência. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - política pública educacional, configurada para incentivar a formação inicial de professores, a partir da articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e particulares e as Escolas de Educação Básica da rede pública de ensino - vem sendo desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) desde o ano de 2009 e tem favorecido maior estreitamento da relação da IES com as Escolas da Educação Básica parceiras do Programa, por todo o território baiano onde a Universidade está inserida; bem como, repensar suas ações para os cursos de licenciatura, fatores que motivaram meu interesse pelo estudo. Na trajetória desta investigação, procurei identificar as referências de iniciação à docência, que estão postas na prática profissional das professoras egressas do Programa no âmbito da Uneb. Para tal, utilizei as seguintes estratégias: análise de aparatos legais sobre formação de professores, em particular, a formação inicial; levantamento bibliográfico sobre a formação de professores e seus desdobramentos, Políticas Públicas educacionais; abordagem (auto) biográfica de História de Vida e Formação e entrevistas narrativas com onze egressas do Programa, que estão atuando na docência em Escolas públicas e privadas da Educação Básica, em diferentes cidades do Estado da Bahia. Os resultados do estudo mostraram que experiências como bolsista de iniciação à docência no Pibid na Uneb foram referências para a constituição da identidade e exercício da docência das egressas. Como referências de iniciação à docência que estão postas na prática das egressas do Pibid na Uneb, evidenciaram-se as seguintes: o entendimento da pesquisa como recurso necessário no desenvolvimento profissional e na formação em exercício, a construção do planejamento a partir de quem são e da necessidade de aprendizagem das suas turmas, a compreensão de que a relação teoria e prática é parte essencial para o exercício profissional, a percepção da reflexão como instrumento importante para pensar e agir sobre suas práticas, entre outras ditas no estudo. Diante dos achados da pesquisa, acredito que esta temática requer estudos mais aprofundados, e com as descobertas realizadas aqui, espero contribuir com a Uneb no contínuo (re) pensar e (re) fazer das suas políticas institucionais e na elaboração dos currículos para os cursos de licenciatura. O estudo tem, ainda, a proposta de continuar a partir da construção da cartografia sobre a Formação Docente, tendo o Pibid e seus egressos como fontes principais de informação.

Palavras-chave: Formação Docente. Iniciação à Docência. Prática Docente. Política Educacional. Pibid na Uneb.

ABSTRACT

This research had as object of study the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) and its repercussions in the teaching practice of the students of the Program in the State University of Bahia (Uneb), considering their experiences in the teaching initiation. Pibid – a public educational policy, configured to encourage the initial formation of teachers, based on the articulation between the public and private Higher Education Institutions (IES) and the public Basic Education Schools - has been developed at the State University of Bahia (Uneb) since 2009 and has favored a closer relationship between the IES and the Basic Education Schools, partners of the Program, throughout the territory of Bahia where the University operates ; as well as review their actions regarding *licenciatura* courses, which motivated my interest in doing this study. In the course of this research, I have tried to identify the references of teaching initiation present in the professional practice of the teachers who graduated from the Program at Uneb. In order to do that, I used the following strategies: analysis of legal bases on teacher training, especially, initial education; bibliographic survey on teacher training and its consequences, Public Educational Policies; (auto) biographical approach of Life History and Formation and narrative interviews with eleven graduates of the Program, who are teaching in public and private basic education schools in different cities of Bahia. The results of the study showed that the experience as a Pibid's scholarship student at Uneb was reference in the constitution of the identity and in the teaching practice of the graduates. As references for teaching initiation in professional practice of former Pibid's students at Uneb, the following were highlighted: the understanding of research as a necessary resource in professional development and in-service training, the planning based in the knowledge of individual identities and learn demands of their classes, the understanding that the relation between theory and practice is an essential part of professional practice, the perception of reflection as an important tool to think and act on their practices, among others presented in the study. In view of the research findings, I believe that this theme requires more in-depth studies, and with the findings made here, I hope to contribute to Uneb in the continuous (re) thinking and (re) making of its institutional policies and in the elaboration of curriculum for *licenciatura* courses. The study also has the proposal to continue from the construction of cartography on Teacher Training, having Pibid and its graduates as the main sources of information.

Keywords: Teacher Training. Teaching Initiation. Teaching Practice. Educational politics. Pibid at Uneb.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa da Universidade do Estado da Bahia.....	32
--	----

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Faixa Etária das Egressas e seu Percentual.....	34
Tabela 2 - Tempo de formado no curso de Pedagogia.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIHVIF	Association Internationale des Histoires de Vie en Formation
ASCOM	Assessoria de Comunicação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DEDC I	Departamento de Educação – Campus I
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
EM	Entrevista Narrativa
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
GERINF	Gerência de Informática
GESTEC	Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
ID	Bolsista de iniciação à docência
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
PROGRAD	Pró Reitora de Ensino de Graduação
PROGRID	Programa de Iniciação à Docência
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEAVI	Secretaria de Avaliação Institucional
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

IMPLICAÇÕES DE UMA ITINERÂNCIA.....	15
Itinerâncias implicadas: da Educação Básica à Universidade.....	16
Experiências no Pibid na Uneb.....	19
Na gestão do Pibid e os fios para a escrita sobre as egressas do Programa.....	21
FIOS PARA AS TRILHAS DA PESQUISA.....	25
O Método (Auto) Biográfico e os fios da Escrita.....	27
A Entrevista Narrativa como Dispositivo de Construção de Informação.....	28
Espaço da Pesquisa.....	31
Sobre as participantes da pesquisa.....	33
ENTRE LUGARES DA FORMAÇÃO / INICIAÇÃO DOCENTE: o Programa	
Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.....	39
Documentos legais e a formação inicial de professores.....	42
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.....	45
LINHAS TECIDAS E CRUZADAS: referências de iniciação à docência na	
prática profissional das egressas do Pibid Uneb.....	54
A entrada no Pibid.....	59
Experiências com a iniciação à docência.....	60
Da iniciação à docência no Pibid à prática profissional: O que tem de você em mim? ...	62
Perspectivas futuras na docência: o que esperam as egressas?	75
CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS: a pesquisa precisa continuar.....	77
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE A - Ficha de identificação e perfil dos entrevistados.....	I
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista narrativa e as questões exmanentes.....	II

IMPLICAÇÕES DE UMA ITINERÂNCIA

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. [...] ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte [...] Marina Colasanti (A Moça tecelã).

Tecer era tudo o que fazia..., era tudo o que queria fazer: tecer as referências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) na constituição da docência de professores que foram bolsistas do Programa, a partir de suas histórias de vida e de formação. E esse tecer se materializa nas páginas deste estudo no qual apresento os resultados da pesquisa empreendida no Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), que investigou egressos do subprojeto Pibid do curso de Pedagogia do Departamento de Educação, Campus I/Uneb. Assim, parto do princípio de que formação e prática docente são experiências que, narradas, produzem sentido e criam fatos.

Entrelaçar histórias de vida e histórias de formação das egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia que participaram do Pibid, e hoje atuam como docentes na Educação Básica, é utilizar cada história contada como um fio de linha que será utilizado no tear desta escrita para costurar, juntar o empírico e o teórico, produzindo sentido a este Trabalho de conclusão do Mestrado que, a partir das narrativas das egressas ex-bolsistas de iniciação à docência sobre formação inicial docente, busca analisar as referências da iniciação à docência, postas na prática docente das professoras egressas do subprojeto do curso de Pedagogia da Uneb – Campus I – Salvador.

Nas últimas décadas, no Brasil, há uma efervescente discussão no cenário educacional sobre a política de formação e de valorização da carreira de professores da Educação Básica, em especial, a formação inicial docente nos cursos de licenciatura. No bojo dessas políticas, o Pibid entra em cena e provoca novos olhares sobre a formação inicial docente. Imersa nesse contexto, inicialmente como bolsista de iniciação à docência, e depois como técnica na Coordenação Institucional do Programa na Uneb, surge o questionamento que constitui o ponto de partida da pesquisa desenvolvida no Gestec, qual seja: quais referências da iniciação à docência estão postas na prática profissional das egressas do Pibid na Uneb, no subprojeto de Pedagogia Campus I.

A partir desse questionamento, foi delineado o objetivo principal deste estudo: *analisar as referências da iniciação à docência que estão postas na prática docente das professoras egressas do subprojeto do curso de Pedagogia da Uneb/Campus I.* Para o alcance desse objetivo, outros mais específicos foram elaborados, a saber: *conhecer a legislação e as políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil; analisar o contexto e a constituição da formação de professores no Brasil; descrever o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no âmbito da Uneb; identificar as contribuições do Pibid na Uneb na constituição da identidade e da prática profissional das egressas do Programa.*

Ouvir egressas do Pibid na Uneb foi legitimar vozes que se entrelaçam com o desenvolvimento do Programa, pois para compreender como um Programa se articula com a sociedade, seu egresso é a principal fonte de informações para nos ajudar a perceber o alcance, efeitos e consequências de uma ação educativa (LORDELO e DAZZANI,2012).

Assim, o grupo de onze egressas do Pibid na Uneb compõe os sujeitos desta pesquisa que, hoje, atuam na escola da Educação Básica. Pesquisar é um processo e as narrativas que aqui trago têm o Pibid como um terceiro espaço da formação docente - espaço de experimentações e vivências da/na prática docente, durante o percurso da formação na licenciatura, o qual acaba por reverberar no exercício docente das egressas do Programa.

Larrosa (2002, p. 21) nos diz que “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras [...]”. Então, aqui estou, ou melhor, aqui estamos – eu e o grupo de egressas que colaborou com este estudo e deixou suas marcas de vida e de formação, narrando suas histórias sobre a iniciação à docência no Pibid na Uneb.

Cumprindo os pressupostos da modalidade de pesquisa engajada, tipificada nos Programas Profissionais *strico sensu*, este texto se constitui num Relatório de Pesquisa com o intuito de fomentar organização de uma *Cartografia do Pibid na Uneb*, considerando suas contribuições para sua formação docente.

Itinerâncias implicadas: da Educação Básica à Universidade

Comecei o curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, no ano de 2008. Escolhi a Pedagogia porque tinha o desejo de ajudar as pessoas a verem/estarem o/no mundo de uma forma diferente; mostrar, principalmente, às pessoas do estrato social menos favorecido que, por meio da Educação, é possível (re)transformar seu próprio mundo. Queria ser, na vida das pessoas, agente mediador da mudança de mentalidade. Assim, o ingresso na

licenciatura em Pedagogia não foi por falta de escolha, mas por vontade de contribuir com vidas e construir uma carreira profissional exitosa. Eu sabia onde queria estar!

A minha relação com Pedagogia começa antes de entrar na Universidade, mesmo sem acreditar que a formação docente seja vocação, mas sim, posicionamento de escolha de uma profissão. Ainda criança, lembro-me de quando comprava cadernos e criava situações didáticas para ensinar a minha prima as primeiras letras porque ela não conseguia aprender na escola. Eu a ensinava de várias formas, o que tornava a aprendizagem saborosa - e ela aprendeu as primeiras letras comigo.

Ao entrar na Universidade por escolha profissional, vi na Pedagogia um curso que me levaria ao *como ensinar*, como despertar o prazer pela escola e pelo aprender; porque a quem ensinar eu já sabia: as pessoas que, assim como eu, tiveram a escola pública como o único espaço de vivenciar experiências de leituras de mundo e de formação pessoal e profissional, ou melhor, de conseguir perceber o sentido de cada momento vivido, dentro e fora da escola. Queria ensinar com qualidade e com estratégias diversas; mostrar o mundo através das letras, dos números e dos experimentos; exercer a docência de forma consciente e responsável - uma consciência de quem sabia como e o que ensina e o que pretendia alcançar na mediação do processo educativo.

Em minhas itinerâncias no curso de Pedagogia tive muitas experiências que me marcaram. Uma delas foi quando uma professora pediu para que escrevêssemos como começou a leitura nas nossas vidas. Eu não tinha esse registro em minha memória, exceto pela leitura do livro *A Moreninha* de Joaquim Manuel de Macedo, no 3º ano do Ensino Médio, o que me surpreendeu muito!

Esse episódio me instigou a buscar informações com minha família e também com uma pessoa da escola em que estudei a Educação Infantil, e ouvi: - “não teve, invente”, ou seja, não havia contação de história para as crianças nessa escola. Além disso, meus familiares também relataram que não me contavam histórias. Nesse momento, percebi que algumas lacunas da minha formação na Educação Básica me acompanhavam e interferiam no meu percurso no Ensino Superior. Passo, então, a me interessar por ouvir, ler e contar histórias.

Tal questão se associa ao meu interesse em realizar uma pesquisa narrativa e ter como dispositivo de produção de informações a entrevista narrativa - tenho como particular motivo a oportunidade de ouvir histórias sobre a formação docente. Esse interesse marcou os contatos que tive com os sujeitos da pesquisa, sempre ávida para escutar suas histórias de vida e formação.

No decurso da licenciatura em Pedagogia, fui percebendo que não tinha memórias significativas sobre meu percurso formativo na Educação Básica, exceto que eu era uma estudante extremamente tímida! Desta época, tenho dois professores que trago como importante referência para meu percurso na Educação Básica: uma professora do 3º ano do Ensino Médio, quem me motivou a ler meu primeiro livro de literatura e, depois disso, vieram vários momentos de leituras com prazer; e um professor de Geografia quem me disse que deveríamos fazer curso superior, que podíamos ser e fazer melhor, que entender de política e economia era essencial para nossa formação humana.

As atitudes desses dois professores me fizeram pensar que eu poderia ir além do Ensino Médio. Hoje, ser professor é incentivar outras vidas a pensarem e agirem além do que sua condição econômica e social permite. Nasce, assim, meu interesse em fazer um curso superior em uma universidade pública para ser professora.

Cursando o Ensino Superior, tive o prazer e a oportunidade de ser monitora de ensino, ser bolsista do Programa de Assistência Estudantil, ser bolsista de iniciação à docência no Pibid e, principalmente, ser convidada a trabalhar com professores que me viram além da timidez. Fui apresentada a desafios didáticos, de vida e formativos, os quais foram essenciais para me fazer pensar com mais responsabilidade sobre a formação e a profissão do pedagogo – vivi intensamente a Universidade! Aprendi com algumas professoras que ser pedagoga é ser protagonista da sua história de vida e de formação, é fazer sempre o melhor em todos os espaços em que esteja atuando, é busca constante, é ser autônoma, ter escuta sensível e olhar aguçado.

Foi o contato mais próximo com duas professoras, em especial, cada uma com seu jeito singular de ser profissional docente, que me mostrou o protagonismo do professor orientador dos futuros professores na Instituição de Ensino Superior (IES). Nesse contexto, nasce o meu interesse em estudar a formação inicial docente - até esse momento eu não sabia como, nem onde. Achava o modo como essas professoras auxiliavam e contribuía com os futuros docentes bastante interessante. Ficava me perguntando: o que é essa formação inicial de professores? Como ela acontece? Como é constituída? Como aprender a dar aulas? Como formar professores? Estas e outras indagações permeavam meus pensamentos em todas as atividades em que eu estava com elas.

Durante todo o percurso do curso, alguns professores, além dos de Estágio Supervisionado, buscaram fazer essa articulação. No entanto, a desarticulação entre os componentes, contribuiu para pensarmos a prática de forma isolada. Sobre essa fragmentação

Gatti (2010, p. 1371) diz que “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”.

Os estágios curriculares foram importantes, mas ainda fazia falta maior imersão na prática, para relacioná-la à teoria aprendida na Universidade, ou seja, de um tempo maior para aprender a fazer a articular teoria prática e a refletir sobre essa prática, da supervisão dos professores mais próxima. Pude fazer essa articulação quando passei a pensar sobre o objeto de pesquisa do meu Trabalho de Conclusão Curso¹. A partir das experiências nos Estágios, investiguei a gestão democrática citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que preconiza,

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

As vivências com os Estágios Supervisionados me fizeram entender que eu precisava de uma experiência maior no curso para buscar entender o que era ser professor e como ensinar. Mais ainda, entender que profissional que eu estava me constituindo, quais concepções teóricas permeavam a minha prática. Foram esses momentos de reflexão sobre minha própria formação que também colaboraram para que eu fizesse a seleção do Pibid.

Nessa itinerância, entendo que sou o sujeito da experiência na medida em que me permito ser “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2002, p. 19).

Experiências no Pibid na Uneb

Com o Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nº 01/2011, o curso de Pedagogia da Uneb integra o Programa com o projeto institucional *Ensino Superior e Educação Básica: articulando saberes*. Com o Edital Uneb nº 028/2011, temos a seleção de bolsistas de iniciação à docência e eu passo a integrar o Pibid na Uneb. À época, eu estava em um estágio não curricular, buscando ter experiência em sala de

¹ SANTANA, Daniele. S. A gestão participativa da escola no contexto da sociedade contemporânea na visão da comunidade da Escola Municipal Deputado Gersino Coelho, Salvador – Bahia. TCC. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus I/Salvador. Licenciatura em Pedagogia. 2012.

aula: queria saber como era ensinar, já que nos estágios supervisionados, o período destinado para realizar intervenções é curto. Atuando em sala de aula, voluntariamente passei a conhecer o cotidiano da escola; a falta de apoio de professores mais experientes para fazer o planejamento que fosse além do que já existia na escola. Tinha sempre a impressão de que os estudantes não estavam aprendendo; preocupava-me com a aprendizagem e os conteúdos que ministrava; questionava-me a respeito do que eu poderia fazer para que aqueles estudantes tivessem interesse com a própria formação escolar.

Busquei criar outras estratégias, inclusive com jogos. Mas, para mim, os estudantes ainda não estavam aprendendo o suficiente. Era a primeira vez que estava como regente em sala de aula e acreditava não saber mediar atividades de maneira satisfatória.

Percebi, então, que precisava fazer algo diferente pela minha formação, algo que me possibilitasse ir mais além. Estava em sala de aula, aprendendo a dar aula; mas precisava me manter financeiramente para estar na Universidade. Em muitos momentos da experiência na Educação Básica, tive vontade de desistir de ser professora, pois, por mais que planejasse, os estudantes pareciam que não estavam dispostos a aprender. Essas e outras questões ganham outro contorno quando passei a integrar o Pibid como bolsista de iniciação à docência. Permaneci no Pibid na Uneb no período de 2011 e 2012, quando me graduei.

Como bolsista de iniciação à docência, no Pibid, vivenciei momentos ímpares no sentido do que seja aprender a ser professor, tendo em vista as reflexões sobre minha prática docente e dos meus colegas; a colaboração como elemento imprescindível para a formação docente; os desafios do exercício da profissão docente. Apesar dos desafios das atividades propostas na iniciação à docência no Pibid, tudo parecia ser mais “fácil” porque sabíamos que estávamos sendo assistidos por professores - da Universidade e da Educação Básica, os quais tinham mais experiências e poderiam nos orientar.

Na parceria entre Universidade e Escola da Educação Básica, como espaço-tempo de formação inicial docente no Pibid, não via relação de hierarquia; eram, antes, espaços de formação docente. Isso permitia entender que era possível a articulação entre teoria e prática, pois toda prática docente é permeada de intencionalidade e de concepções teóricas; cada sala de aula, ainda que na própria escola, tem suas particularidades. Logo, enquanto professora, precisava respeitar a singularidade de cada estudante e ter um planejamento que possibilitasse este a se envolver com sua própria aprendizagem. Entendi, então, que era a mediadora do processo educativo e não a detentora do saber, porque os estudantes, ainda que crianças traziam conhecimentos. Sobre esse processo Jófilli (2002, p. 199) esclarece que “as

estratégias de ensino devem ser planejadas para auxiliar o estudante a criar novas ideias ou integrá-las com seus conceitos prévios”.

Assim, na condição de bolsista de iniciação à docência, fui experimentando e vivenciando a docência, mediada pelas experiências com docentes mais experientes e colegas que partilhavam das aventuras do aprender sobre a docência.

Na gestão do Pibid e os fios para a escrita sobre as egressas do Programa

Depois de participar do subprojeto de Pedagogia, no Pibid na Uneb, em 2013, já formada, passei a trabalhar na Pró Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd), na Uneb. Assim, fui convidada por uma das Coordenadoras do Programa a atuar como Técnica Administrativa, junto à Coordenação Institucional do Pibid na Uneb, a partir de 2014.

Atuando no Pibid na Uneb, agora junto à gestão, vivi o estranhamento inerente ao ambiente atual, já que ali o universo era outro, eu agora estava experienciando o Pibid pelo ângulo da gestão, e com isso tive a oportunidade de aprender a trabalhar com o Sistema da Capes, vivenciar o relacionamento com Coordenadores de Área, entre outros.

No cotidiano desse trabalho, junto à Coordenação do Pibid na Uneb, passei a ler Documentos que dizem respeito ao Programa - Portaria 096/2013; Projeto Institucional da Uneb, submetido ao edital Capes 061/2013; Subprojeto de Pedagogia – Departamento de Educação – Campus I – Salvador (DEDC I), dentre outros que passei a conhecer ao acompanhar a gestão do Programa. Assim, comecei a aprender sobre como o Programa era gerenciado.

Ao atuar junto à Coordenação Institucional, foi possível perceber esforços e desafios da Equipe Pibid na Uneb, para geri-lo em uma instituição multicampi, abrangendo 19 Campi, distribuídos por todo estado baiano. Neste cenário acompanhei 49 subprojetos do Pibid Capes e 10 subprojetos do Pibid da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

Agora, como bolsista, observava o compromisso da Coordenação de Área e da bolsista de Supervisão no acompanhamento dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), de proporcionar atividades inovadoras e desafiadoras. Paralelamente, também observava a responsabilidade e o querer dos licenciandos em refletir sobre sua formação docente. Começo, assim, a entrelaçar esses dois tempos e espaços, e me pergunto: onde estão atuando os egressos? As ações do Programa conseguem repercutir na sua prática docente? Com esses questionamentos, surge o interesse em realizar esta pesquisa.

A pesquisa nos desterritorializa todo o tempo. Pretendia realizar um estudo que fosse relevante, envolvendo a Educação, em especial a Uneb. Fiquei estimulada a investigar as

referências de iniciação à docência na prática docente dos egressos do Programa na Uneb, justificado pela importância de apresentar questões políticas e sociais que envolvem a formação docente; bem como narrar a complexidade do aprender a ser professor, tendo em vista a importância de conhecer uma dada realidade, em um tempo-espaço; constituir outros saberes sobre a formação docente, em particular a formação inicial de professores. Aqui, encontrei, então, o primeiro fio para tecer este texto.

A segunda questão foi entender, ainda no período que estava atuando junto à Coordenação Institucional do Pibid na Uneb, que o Programa acontece na Universidade desde 2009 e o Projeto Institucional de 2013 prevê um estudo sobre os egressos do Programa na Instituição de Ensino Superior; mas, até o momento, não tinha ocorrido – mais um fio para tecer este estudo.

Desde então, venho buscando leituras para pensar sobre as contribuições do Pibid na Uneb na formação profissional das egressas da licenciatura em Pedagogia. Nesse processo, encontrei o terceiro fio para esta pesquisa: um Estudo Avaliativo do Pibid realizado pela Fundação Carlos Chagas (Gatti, 2014), no qual 54% das IES respondentes informam que não há mecanismos de acompanhamento, nem identificação da atuação profissional dos egressos do Programa. Assim, o estudo supracitado propõe que as IES criem mecanismos de acompanhamento da trajetória dos egressos do Programa.

Nessa minha itinerância, cheguei a outro fio com o qual argumento a relevância desta pesquisa: o quantitativo de trabalhos que tiveram os egressos do Programa como fonte do estudo. Início a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, para verificar o quantitativo de pesquisas sobre os egressos do Pibid em nível de mestrado e doutorado. Em 2016 encontrei 17 dissertações tendo o Pibid como objeto, mas nenhuma sobre seus egressos. Em 2017, retomei essa pesquisa para verificar se já haviam sido cadastrados novos estudos, iniciando com a palavra <Pibid> - o sistema encontrou 523 respostas, ao ler os resumos dos trabalhos cadastrados, identifiquei que 360 tiveram o Pibid e seus atores como objeto de pesquisa. No entanto, deste universo, somente 34 têm os bolsistas de iniciação à docência - egressos - como objeto do estudo, ou esses fazem parte do estudo. Os trabalhos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, abordam perspectivas diferentes em relação à atuação desses sujeitos quando assumiam o Pibid como mais um espaço de formação, dentro da formação no curso de licenciatura.

Trago esses fios que me fizeram assumir este estudo como uma das prioridades da minha formação pessoal e profissional por entender que, ao investigar as referências do Pibid na prática docente dos seus egressos espero contribuir com a Uneb, no registro de um

Programa que foi/é desenvolvido na Universidade, buscando a qualificação da formação docente ao induzir estes profissionais a permanecerem na Educação Básica. Assim, recorro a Gatti (2014, p. 103) em um dos seus estudos avaliativos, que nos diz,

Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores.

Sobre a contribuição da Uneb para a formação de professores na Bahia, trago Barbosa (2016, p. 101) para quem,

É preciso pensar a Universidade do Estado da Bahia em meio às contradições e tensões existentes entre o desempenhar de suas funções tradicionais e os novos desafios que a contemporaneidade lhe apresenta. Entre as funções tradicionais destacamos a formação de profissionais qualificados para atuação nas instituições de educação básica no Estado [...]. A formação de licenciados por esta Universidade surge, inicialmente, como política pública, e logo, dado a experiência conquistada [...]. De modo que essa Instituição assume o papel fundamental na formação de professores no interior do Estado. [...]

Ambas as autoras argumentam a relevância de iniciativas voltadas à formação docente - uma do Programa e outra da Instituição de Ensino Superior. A primeira traz a escuta dos participantes do Programa a respeito da sua importância para a complementariedade da formação inicial de professores em virtude da sua metodologia. Aborda também a possibilidade de um novo olhar para as licenciaturas. E por fim, tece sobre as contribuições para as escolas e para o ensino. A segunda traz a importância da Uneb no cenário educacional baiano para a formação de professores para a Educação Básica. O entrelace entre o Programa e a Uneb, com o objetivo de contribuir para formar professores, faz-me perceber mais uma relevância deste estudo.

Assim sendo, argumento que analisar as referências do Pibid na prática docente através das histórias de vida e formação das suas egressas se constituiu em uma pesquisa fecunda sobre aspectos, saberes, relevância social e política que tecem a formação inicial de professores. Na oportunidade, informo que neste estudo optei por tratar os participantes da pesquisa no gênero feminino, em virtude de 91% ser deste gênero.

O estudo está organizado em cinco momentos. O primeiro conta os caminhos que me levaram à realização desta pesquisa. O segundo mostra a trajetória e escolhas metodológicas deste estudo. No terceiro momento, trago o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência à luz das políticas públicas, bem como breve percurso histórico dos aparatos legais sobre a formação de professores, em especial, a formação inicial até chegar à criação e desenvolvimento do Pibid. O quarto retrata o movimento de consolidação do Programa na Universidade do Estado da Bahia e os achados da pesquisa, respondendo a questão e o objetivo principal da investigação. O quinto e último momento, traz as considerações que entendo que não são finais, pois elas se abrem para o início de outro processo: a proposta de organização de uma *cartografia do Pibid na Uneb*, considerando suas contribuições na formação docente.

Assim, reitero a relevância deste estudo, para o contínuo (re) pensar e (re) elaborar de ações para a formação inicial do docente da Educação Básica e às políticas públicas educacionais voltadas à esta fase da formação, consideradas cruciais para o desenvolvimento da profissão docente.

FIOS PARA AS TRILHAS DA PESQUISA

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
(Cora Carolina)

Construir a trajetória metodológica desta pesquisa não foi tarefa fácil! Muitas vezes foi como sentar ao tear, segurar a lançadeira e, jogando-a de um lado para outro, começar a produzir os tecidos e depois desfazer o que imaginava estar pronto, para tecer novamente e novamente, até encontrar o entrelace dos fios mais apropriados para tecer o caminho que assumi para seguir.

Após a definição do objeto e dos objetivos, comecei a pensar no delineamento do percurso metodológico. Diante das inúmeras dúvidas, recorri à literatura para entender melhor os caminhos de uma pesquisa. Li, reli, fiz fichamentos e, nesse processo, vi que a abordagem que me ajudaria a desenvolver minha investigação era a qualitativa. Feita a escolha, busquei, então, justificá-la. Para Rey (2015, p. 81) a pesquisa qualitativa,

[...] representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento.

Esse aspecto da pesquisa qualitativa assinalado por Rey (2015) proporcionou a possibilidade de fazer e refazer a pergunta de partida, os objetivos, os parâmetros teóricos e a metodologia para discutir sobre a formação inicial docente no Brasil, a partir do compromisso com a produção do conhecimento e do cuidado com a investigação realizada.

Sobre a relação do pesquisador com a pesquisa, para o autor, “envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui” (REY, 2015, p.81). Assim sendo, a escolha desta perspectiva, para mim, enquanto investigadora, permitiu perceber o campo de pesquisa como algo próximo, mas não ingênuo, nem comum, mas sim complexo e cheio de singularidades e pluralidades; de respeito às histórias aqui, voluntariamente, narradas.

Com um olhar aguçado e uma escuta atenta, percebi que o objeto do estudo foi se constituindo, principalmente, a partir do campo da pesquisa, quando fui organizando reflexões sobre os elementos constitutivos deste estudo. Conforme assinala Flick (2009, p. 25), “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte

explícita da produção do conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo”.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 37) comenta que “[esta] dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Consequentemente, a pesquisa qualitativa ocupa posição estratégica para desenhar caminhos para estudos na área de Educação, na medida em que,

[...] trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (ANDRÉ e GATTI, 2008, p. 09)

A pesquisa qualitativa em Educação permite maior flexibilidade em relação a seus objetivos e tarefas, possibilita retratar o objeto da pesquisa a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes do estudo, bem como, traz a consciência de que a subjetividade dos envolvidos na pesquisa (colaboradores e pesquisador) interfere no processo da investigação.

Assim, nesta escrita, argumento sobre elementos relevantes do problema estudado: quais as referências de iniciação à docência estão postas na prática profissional das egressas do Pibid na Uneb, no subprojeto de Pedagogia Campus I?

A utilização da pesquisa qualitativa se configurou em um processo contínuo de construção de versões da realidade, a partir dos elementos evidenciados nas leituras do contexto social, do envolvimento dos participantes da pesquisa e da pesquisadora e dos aparatos documentais e teóricos utilizados para fundamentar a investigação. Isso possibilitou maior conhecimento e clareza sobre o objeto deste estudo – o Pibid e suas repercussões na prática docente das egressas do Programa na Uneb, considerando sua experiência na iniciação à docência.

Como dito anteriormente, o objetivo principal foi *analisar as referências da iniciação à docência que estão postas na prática docente das professoras egressas do subprojeto do curso de Pedagogia da UNEB/Campus I*. Assim, encontrei na história de vida em formação a abordagem que poderia identificar tais referências de iniciação à docência na prática profissional das egressas do Pibid na Uneb. Como nos diz Santos (2002, p. 17) “o que dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que o que sabemos acerca do que dizemos.”

O Método (Auto) Biográfico e os fios da Escrita

A abordagem de Histórias de Vida em formação, de acordo com Pineau (2006, p. 329), “permite, ou não, aos sujeitos apropriarem-se do poder de refletir sobre suas vidas e, desse modo, ajudá-los a fazer delas uma obra pessoal”.

O movimento da História de Vida como metodologia de pesquisa-formação, é indicado por Josso (2004, p. 18) como “metodologia onde a pessoa é simultaneamente, objeto e sujeito da formação”. Eclode nos anos de 1980, tendo como marco de fundação desta abordagem a obra “*Produire sa vie: autoformation et autobiographie*” de Pineau (1983). No mesmo ano da publicação do livro Pierre Dominicé e Christine Josso fundam uma rede colaborativa de trabalho intitulada *História de vida e autoformação*.

Os anos de 1990 foram marcados por fundação de Associações que “visaram definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais” (PINEAU, 2006, p. 334). O início dos anos de 2000 foi marcado pela refundação da “*Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF)*” visando construir “um caminho de auto-reflexivo temporal para conduzir, da melhor forma possível, a construção histórica” (PINEAU, 2006, p. 335).

Esses períodos marcaram o surgimento e a consolidação da História de Vida como método (auto)biográfico de pesquisa - uma abordagem metodológica que permite ao sujeito se reconstruir, em sua própria história de vida e formação, ao mesmo tempo em que se separa de si mesmo. (DELORY MOMBERGER, 2014). Nesse movimento, segundo Delory Momberger (2014, p. 348),

O sujeito fica, inteiramente, preso no jogo dessa tensão entre a manutenção de si, o que o tranquiliza a respeito da identidade de sua existência, e o movimento fora de si, que adia sempre para um por-vir e um alhures o encontro de seu ser consigo mesmo.

Apoiada na referida abordagem, busquei diálogo com egressas do Pibid, as quais, a partir das suas narrativas, corroboram com esta pesquisa. Tal abordagem propiciou com que as colaboradoras narrassem experiências que marcaram sua formação na Universidade e no Pibid e as referências de iniciação à docência postas nas suas práticas docentes.

As histórias aqui contadas pelas egressas do Programa na Universidade, sobre vidas e formações, foram consideradas únicas, pois “a vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas a de todos aqueles que, querendo tomar suas vidas na mão, se lançam nesse exercício, reservado até aqui à elite” (PINEAU, 2006, p. 337).

Pineau (2006), em seu texto *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial* apresenta outras perspectivas que se

entrelaçam no sentido de tentar refletir sobre as experiências, buscando dar sentido ao vivido. Ainda que a História de Vida em Formação seja uma abordagem específica como argumento, Pineau (2006), ao apresentar as perspectivas, convida a fazer o entrelaçamento das histórias de vidas em formação com as narrativas dessas egressas, considerando que cada relato, por ser um movimento biográfico, na medida em que “aponta para a importância da expressão do vivido pelo desdobrar narrativo” (PINEAU, 2006, p. 340). Nessa direção, Diniz-Pereira (2008, p. 404) afirma que “pesquisa narrativa e história de vida são metodologias privilegiadas para o estudo da vida de pessoas, suas experiências e construção de suas identidades”.

Assim, utilizar essa perspectiva metodológica me permitiu explicitar as singularidades de cada colaboradora da pesquisa, e como esta singularidade se evidenciava em suas respostas faladas e expressas por gestos - cada participante era singular; cada encontro e diálogos eram únicos, pois ao abordarem sobre formação inicial docente, suas narrativas não traziam experiências surgidas apenas no Programa e na Universidade, mas de suas vidas como um todo. Nos relatos eram evidenciados os processos formativos de cunho profissional e pessoal.

Para Diniz-Pereira (2008, p. 391) “em pesquisa crítica da história de vida devemos falar com os participantes de nossas investigações acadêmicas em vez de falar por eles”. Logo, tentei somar a minha voz de pesquisadora e egressa do Programa à voz delas, com o intento de tecer sobre as referências do Pibid na prática docente das egressas do Programa.

Partilhar das narrativas dos egressos do Pibid na Uneb, a partir das suas histórias de vida e formação, me permitiu construir sentido temporal sobre a formação inicial no âmbito do Programa que, hoje, coadunam com a profissão docente. Assim, pude identificar os processos por meio dos quais as egressas se formaram no Pibid e como elas narram as referências de iniciação à docência, postas em suas práticas docentes.

A Entrevista Narrativa como Dispositivo de Construção de Informação

No processo da investigação foi pensado um dispositivo para que cada participante narrasse suas experiências no Pibid. Pensar a experiência, aqui, assume o sentido posto por Josso (2004, p. 54): “[...] diz respeito não a uma experiência, a uma vivência, particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências”.

Foi, então, que escolhi a entrevista narrativa. Desenvolvida na década de 70 pelo sociólogo alemão Fritz Schütze, tem como característica explorar narrativas improvisadas, ou seja, relatos produzidos sem preparação por parte do entrevistado e sem interrupção por parte do entrevistador. A entrevista narrativa provoca ao sujeito, narrar sua vida de forma mais

completa possível, permitindo esse ser sujeito da experiência. Para Larrosa (2002, p. 24), esse sujeito seria “algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Sobre as entrevistas narrativas Muylaert et al (2014, p.194) nos diz,

[...] se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. [...]. Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias.

E Delory-Momberger (2014, p. 301), acrescenta que,

[...] os pressupostos de tal iniciativa narrativa são que as narrativas à qual ela convida deveria permitir analisar estruturalmente qual o lugar que ocupa a emigração na vida do narrador, quais foram as primícias em seu percurso, em que ponto ela cruza outros [...].

A intenção em utilizar esse dispositivo para promoção de informação partiu da ideia de permitir que as egressas contassem suas histórias de forma espontânea, trazendo em suas narrativas o que mais as sensibilizaram no processo de formação docente, no âmbito da Universidade e do Pibid, sem indução por parte da pesquisadora. Neste sentido, a partir de escuta aguçada, me movi na direção de identificar as experiências que elas traziam do Pibid e quais dessas levaram para as respectivas atividades profissionais, bem como, de que forma têm inserido essas experiências em suas práticas docentes.

Na construção das suas narrativas, as egressas deixaram evidenciadas as referências do Programa que estão, hoje, marcadas em suas práticas na docência em sala de aula. Pude, então, identificar as referências de iniciação à docência, postas em seus exercícios profissionais.

Na pesquisa, as entrevistadas foram selecionadas, primeiro por serem bolsistas de iniciação à docência egressas do Pibid na Uneb, participantes do subprojeto do curso de Pedagogia do Campus I – Salvador; segundo, por estarem atuando como professores em sala de aula da Educação Básica. Uma vez selecionados, entrei em contato por telefone e/ou redes sociais, convidando-os para participarem da pesquisa.

Individualmente, e de acordo com a disponibilidade de cada participante, agendei para conversarmos - termo utilizado ao fazer o convite - sobre a história de vida e formação delas. Deixei aberto para que escolhessem o melhor dia, horário e local que lhes fossem convenientes. A partir desse momento, partimos para o que Diniz-Pereira (2008, p. 395), ao citar Goodson e Sikes (2001, p. 26), chama de "pechincha de pesquisa - o entendimento entre

o pesquisador e o informante sobre o que é a natureza de seu relacionamento e o que cada um pode esperar da sua participação mútua”.

Diniz-Pereira (2008) ressalta, ainda, que a relação entre participante e pesquisador nas pesquisas que utilizam a abordagem de História de Vida é fundamental para seu andamento, na medida em que cria confiança, solidariedade e compromisso. Tal aspecto fica evidente em cada entrevista - eu, na figura de pesquisadora, e egressas do Pibid, professoras colaboradoras da pesquisa, criamos vínculo de colaboração para com a pesquisa. Em cada entrevista, os vínculos de confiança, solidariedade e compromisso individual com as histórias narradas, com a pesquisa, e com a docência, foram sendo evidenciados. Ao fim de cada entrevista, a pergunta final de todos os entrevistados era “eu contribui com você?”, posso dizer que não contribuiu somente comigo, mas contribuiu com a Educação e com a sociedade.

As entrevistas narrativas foram realizadas individualmente; audiogravadas com a autorização prévia de cada participante, no período de fevereiro à maio de 2017; com duração média de 1h30min., sendo compostas por quatro etapas: 1. Preparação da Entrevista – explicação sobre como ocorreria a conversa; 2. Realização da Entrevista - narrativa sobre suas histórias de vida e formação, sem determinar tempo de duração; 3. Questões Exmanentes – quando necessário fiz algumas perguntas para retomar algumas questões exmanentes; 4. Final da Entrevista - com o gravador desligado continuamos conversando e quando necessário, anotei respostas em um caderno de bordo que levava para as entrevistas. Segundo Muylaert et al (2014, p. 03),

As questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo). Essas questões devem ser transformadas em imanentes, sendo essa tarefa crucial no processo de investigação, que deve ao mesmo tempo ancorar questões exmanentes na narração, sempre utilizando a linguagem do informante. As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes.

Com a relação de confiabilidade estabelecida com as participantes, elas ficaram livres para narrar experiências que acharam mais pertinentes, enquanto os ouvia, atentamente. Como protocolo da entrevista narrativa, o pesquisador não deve fazer perguntas antes de o entrevistado sinalizar para ele que concluiu sua narrativa. Então todas as informações relatadas coadunaram com a reciprocidade construída entre pesquisadora e entrevistadas.

Vale ressaltar que, a cada vez que era necessário, no decorrer do estudo, ouvir os áudios, conseguia perceber detalhes despercebidos no momento das entrevistas. Cada participante, em sua narrativa, me fez perceber algo que considero relevante quando se fala

em formação inicial de professores: elas sabem onde estão, sabem porque estão na docência e conhecem os desafios que permeiam a profissão docente. Essa percepção me remete à Sousa et al (2012, p. 46), para quem “narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”.

O caderno de bordo, que me acompanhava em todas as entrevistas, tinha como finalidade anotar algumas questões que as egressas traziam durante as entrevistas, para, se necessário, retornar posteriormente. O utilizei, principalmente, para registrar algumas falas das egressas após o desligamento do gravador, um dos protocolos da entrevista narrativa – desligar o gravador e continuar a conversa. As minhas anotações no caderno de bordo foram importantes, na medida que pude retorná-las sempre que queria rememorar alguns pontos das conversas narradas pelas egressas, em especial, quando falavam sobre suas experiências no Pibid da Uneb.

Espaço da Pesquisa

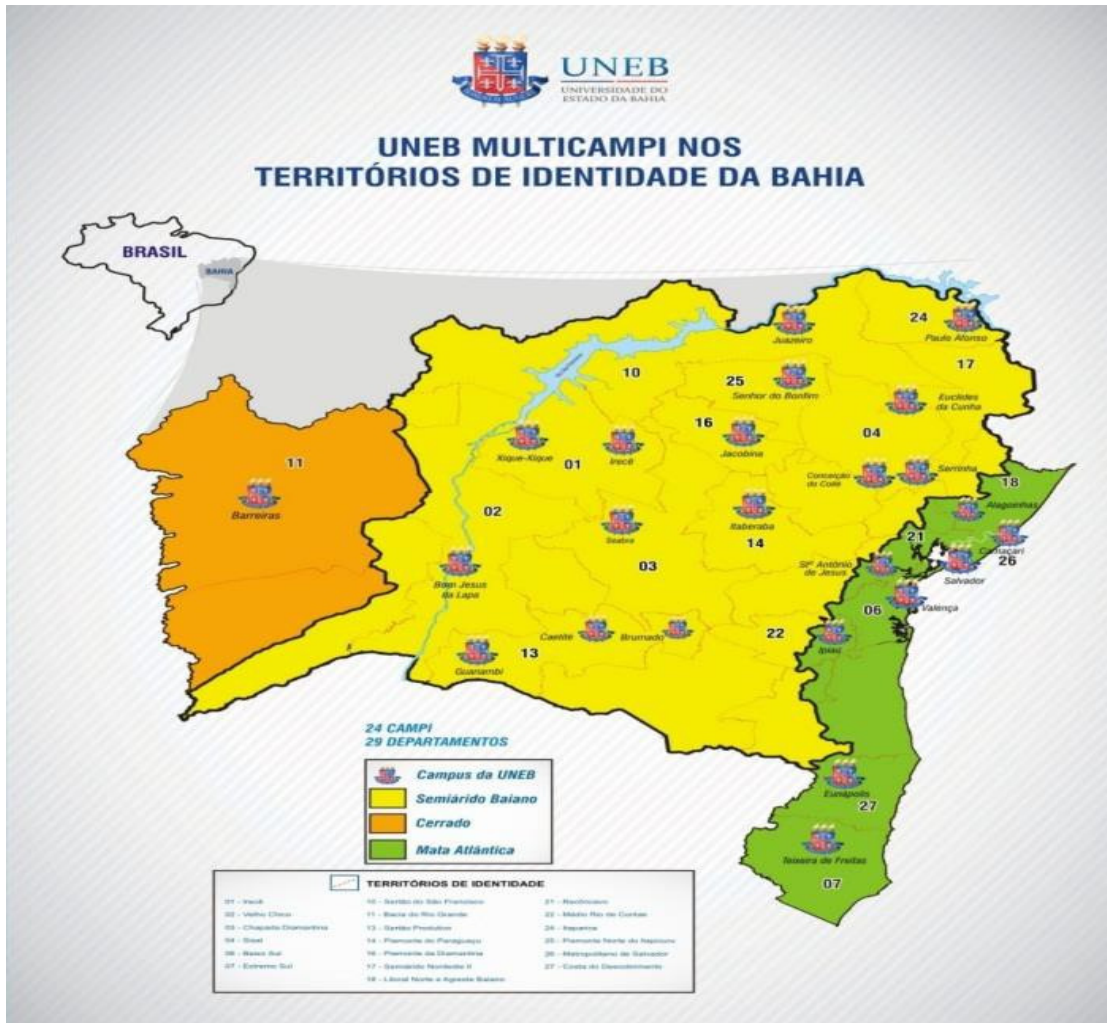
Toda investigação é realizada a partir de um espaço e tempo escolhidos para ser pesquisada. Destarte, compreendo ser apropriado localizar e apresentar o universo escolhido para a pesquisa.

A escolha pelo Pibid na Uneb como campo de investigação justifica-se, inicialmente, por ser o Programa que atuei como bolsista de iniciação à docência e, posteriormente, como técnica administrativa; por ser a Universidade na qual cursei o curso de licenciatura em Pedagogia; e por ser o Subprojeto no qual desenvolvi as atividades do Programa, originando desse espaço, também, os sujeitos da pesquisa.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior, no ano de 2007, surge em virtude da “escassez de professores de física, química, biologia e matemática” (SILVEIRA, 2017, p. 172). Ainda de acordo com o autor, da “necessidade de indução para que as pessoas que ingressassem nos cursos de licenciaturas permanecessem neles e fossem incentivadas ao exercício profissional da docência”. (idem, idem). Silveira (2017) nos convida a perceber a importância de estudar este espaço de formação inicial.

A Universidade do Estado da Bahia está presente em 19 Territórios de Identidade². Fundada em 1983, a Uneb é a maior instituição pública de ensino superior do Estado, localizada na capital baiana e com Campi no interior do Estado, como mostra a Figura 01.

Figura 01 – Mapa da Universidade do Estado da Bahia



Fonte: Assessoria de Comunicação da Uneb (Ascom), 2015.

Em sua multicampia, a Uneb possui vinte e nove Departamentos distribuídos em vinte e quatro Campi, sendo vinte e três instalados em municípios baianos de médio e grande porte e um na cidade de Salvador/BA, onde está localizada a Administração Central da Instituição.

A Universidade oferta hoje 181 cursos de graduação. Desses, aproximadamente 71% são cursos de licenciatura, e 62% dos estudantes matriculados no ano de 2016, estão nesses

² Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>.

curso. Números que evidenciam a Uneb como espaço interessante para realizar estudo sobre formação inicial docente, para a Educação Básica, em articulação com política pública educacional.

Em 2009, a Uneb inicia sua inserção no Pibid, submetendo Projeto Institucional ao Edital Capes/ Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) nº 02/2009 – Pibid, com o sentimento expresso nas palavras da primeira Coordenadora Institucional do Pibid na Uneb: “de que os estudantes que participam de outros espaços de formação para além daqueles curricularizados, demonstram uma maior e melhor compreensão dos fenômenos educacionais”. (SILVA, 2016, p. 31).

Com a submissão de um novo Projeto Institucional no Edital Capes/DEB nº 01/2011, o curso de Pedagogia da cidade de Salvador, passa a fazer parte do Pibid na Uneb com o subprojeto intitulado “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica”. É neste subprojeto, ainda em vigência, agora mediante Edital 061/2013, que os sujeitos da pesquisa participaram como bolsistas de iniciação à docência (ID).

Sobre as participantes da pesquisa

O quantitativo de sujeitos desta pesquisa é constituído por onze egressas do curso de pedagogia, que também são ex-bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia, no âmbito do subprojeto do curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus I/Salvador.

Para melhor compreensão do leitor, esclareço que cheguei a esse quantitativo da seguinte forma: Primeiro, fiz uma lista nominal dos ex-bolsistas ID do subprojeto, que participaram do edital Pibid 001/2011. Desse Edital cheguei ao total de 18 (dezoito) egressas. Entrei em contato com elas por telefone e/ou redes sociais e dessas, dez estavam exercendo a profissão docente em escolas da Educação Básica. Posteriormente, solicitei à Coordenação Institucional do Pibid na Uneb, relatório geral de bolsistas do edital vigente (Edital Pibid Capes 061/2013). No Relatório datado de 07 de abril 2016 encontrei um total de (43) quarenta e três ex-bolsistas ID.

Entre em contato via telefone e/ou redes sociais e também solicitei informações da Secretária Acadêmica do curso, para saber se haviam ex-bolsistas ID que ainda estavam cursando a graduação ou haviam desistido do curso. Após colher essas informações, cheguei ao total de treze ex-bolsistas ID que também haviam concluído a graduação. Desse quantitativo, cinco estão atuando na docência em escolas da Educação Básica. Assim cheguei

a um total de quinze egressas, bolsistas de iniciação à docência, que atuam como professoras em escolas das redes públicas e privadas da Educação Básica.

Entrei em contato com todos por meio de e-mail, redes sociais e ou telefone. Desses, quatorze me responderam, mas somente com doze foi possível realizar entrevista. No entanto, uma das entrevistas não ficou gravada, restando onze egressas sujeitos da pesquisa.

As egressas são identificadas, aqui, com nomes fictícios, a fim de manter o anonimato. Assim, escolhi nomes de pessoas que foram/são meus professores durante a minha escolarização na educação básica, na universidade e vida profissional e pessoal.

Após apresentar o quantitativo de sujeitos envolvidos e como aconteceu o contato, reveste-se de importância apresentar uma breve exposição sobre o perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa, mapeando questões iniciais quanto à idade, escolarização, sexo, tempo de atuação na docência, rede escolar em que atuam, tipo de vínculo atual, ano de conclusão do curso de licenciatura, período em que vivenciaram as experiências formativas no Pibid e identificação de experiência docente anterior ao Pibid, entre outros. Vale destacar, que estas questões me permitiram conhecer um pouco mais sobre as histórias dos sujeitos.

As participantes da pesquisa têm idades diferentes, como pode se ver, na tabela 1, a seguir.

Tabela 01 - Faixa Etária das Egressas e seu Percentual

N.º de Egressas	Faixa etária	%
06	26-29 anos	55
03	47-55 anos	27
02	32-35 anos	18

Fonte: Informações da Pesquisa, 2017.

Essas informações indicam diferenças geracionais. Dentre as participantes da pesquisa, 55% vivenciaram o processo de escolarização inicial entre meados e final da década de 90 do século passado, me levando a entender que a permanência e o tempo escolar na Educação Básica mantiveram-se regular. A conclusão da escolarização básica de, aproximadamente, 73% das participantes foi entre os anos de 2000 a 2007; os outros 27% concluíram a escolarização entre os anos de 1981, 1988 e 1997.

Dentre as participantes da pesquisa, temos pessoas que iniciaram sua escolarização com forte influência da Ditadura Militar, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71, a qual deu à formação educacional um cunho profissionalizante, a fim de aumentar a produção brasileira e afastar a população mais pobre das Universidades

(REGATTIERI e CASTRO, 2010). No grupo, também há pessoas que experienciaram o período da redemocratização do Brasil, que contou com diversos movimentos em prol da escola pública, laica e gratuita, bem como o desejo de transformar a Educação em um dos principais dispositivos de formação cidadã e pessoas mais jovens que vivenciaram um período que marcou a Educação como descentralizada do domínio público, para os ideais neoliberais, no qual “as grandes empresas passam a intervir na orientação da Educação pública” (SANTOS et. al, 2012, p. 07).

Quanto à dependência administrativa do espaço de escolarização na Educação Básica, em relação aos ciclos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, identifiquei que 46% das participantes estudaram em escolas da rede pública de ensino - 36% o fizeram parcialmente e 18% estudaram em escolas da rede privada. No que se refere ao Ensino Médio, 91% das participantes estudaram em escolas públicas e apenas 9% estudaram na rede privada. Os entrevistados que estudaram em escola particular, não puderam dar continuidade, em função da dificuldade da família em custear os gastos; tiveram que prosseguir sua escolarização na rede pública de ensino. A maioria dos estudantes dos cursos de licenciaturas são provenientes de escolas públicas, e esses, em sua maioria, entraram no ensino superior com dificuldades básicas, a exemplo de compreensão textual, leitura e escrita. Nesse sentido, Gatti (2010, p. 1364-1365), aponta que “a escolaridade anterior realizada em escola pública evidencia grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos. É com esse cabedal que a maioria das licenciandas adentra nos cursos de formação de professores”.

A feminização é uma característica dos profissionais que exercem a docência. Dos sujeitos desta pesquisa 91% são do sexo feminino. Sobre a predominância do sexo feminino na carreira docente, Almeida (2006, p. 77) enfatiza que “o fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar”. Rosa (2011, p. 5) corrobora quando diz “a entrada da mulher para a profissão docente acontece timidamente, acompanhando a inclusão das meninas na educação, a instrução feminina deveria ser responsabilidade de mulheres”. O Censo da Educação Superior de 2016, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), reforça os achados do estudo e as falas das autoras sobre a feminização na profissão docente, quando revela que, “71,7% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,9% são do sexo masculino” (BRASIL, 2016).

No que concerne à formação profissional, 82% das participantes cursaram habilitação em formação geral - período de solidificação da Educação Básica, formação básica cidadã

visando o mundo do trabalho, que de acordo com a legislação³ vigente - LDB 9.394/96 - em seu Artigo 36 § 2º “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Reporto-me ao meu período do Ensino Médio, nos momentos em que pensava sobre minha formação profissional: meu único pensamento era que estava me formando em todas as disciplinas, para habilitar-me ao mundo do trabalho. Essa é a realidade também de 82% das egressas que compartilharam suas histórias de vida e formação. 18% cursaram o curso de Magistério, ou seja, um grupo pequeno teve alguma experiência docente antes de iniciar o curso de licenciatura em Pedagogia.

Em relação à escolarização dos seus pais, 73% possuem nível fundamental; 18% possuem ensino médio, entre completo ou incompleto, e apenas 9%, possuem nível superior. Os números refletem o que Gatti (2010, p. 1364) aborda sobre a escolarização, quando aponta que em muitos casos, o grau de escolaridade em nível superior dos filhos “denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação”.

Tabela 02 - Tempo de formado no curso de Pedagogia

Ano de Conclusão da Graduação	%	Tempo de formado
2011 – 2013	55	4 a 6 anos
2014 – 2016	45	1 a 3 anos

Fonte: Informações da Pesquisa, 2017.

Em relação ao tempo de formadas no curso de Pedagogia, os números revelam que as participantes do estudo concluíram o curso em nível superior há pouco tempo. Nota-se assim, que o grupo de egressas é relativamente novo em relação à sua formação docente. Segundo os relatos, 64% das egressas começaram a exercer a docência assim que concluíram o curso, 36% iniciaram a docência durante o período em que estavam cursando a licenciatura de Pedagogia.

No que se refere o tipo de vínculo empregatício das participantes da pesquisa, 74% atuam em instituições da rede pública municipal de ensino, na capital e no interior da Bahia, sendo 64% desses concursados. Os demais possuem contrato temporário em Regime Especial de Direito Administrativo (Reda). Das participantes que atuam em instituições da rede particular de ensino, 27% têm contratos de trabalho a partir da Consolidação das Leis do

³ Quando faço referência a legislação da época, é em virtude da LDB 9.394/96 na seção do Ensino Médio, ter sido alterada pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017

Trabalho (CLT), ou contrato de trabalho temporário, com promessa do vínculo ser transformado em CLT.

Os números me fazem perceber, até com certa surpresa, que grande parte das egressas possuem estabilidade empregatícia; no entanto, se somarmos os percentuais dos que trabalham por meio da CLT ou contrato, chegamos ao percentual de 36%, que ainda não possuem vínculo empregatício efetivo, sendo a maioria da rede escola particular.

No que concerne à carga horária semanal de trabalho, 64% das participantes trabalham 40 horas semanais, 27% trabalham 20 horas e 9% trabalham 30 horas. Apesar de a maioria dos entrevistados atuarem 40 horas semanais, ou seja, 8 horas diárias, observei que existe a preocupação com a formação continuada. As professoras informaram que cursam ou cursaram pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* por iniciativa própria, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre um determinado campo. As egressas relataram participar de curso de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Dança (02), Especialização em Alfabetização e Letramento (02), Especialização em Educação Infantil (04), Psicopedagogia (01), Educação Inclusiva (01). Os que já haviam concluído a especialização evidenciaram a pretensão em fazer outros cursos de Pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, pois consideram importante o professor continuar sua formação no exercício da profissão,

[...] Agora estou estudando sobre a questão das fases infantis, por quê? Porque, vou entrar em uma pós de Educação Infantil, então não quero estar perdendo isso. Então qualquer coisa que me inquiete [...] agora eu estou interessada em saber sobre os comportamentos (Altamira, relato oral, 2017).

[...] Eu hoje terminei minha especialização em Educação Infantil, pretendo iniciar meu mestrado (Patrícia, relato oral, 2017).

Em relação ao tempo de vivência no Pibid, 64% participaram do Programa durante 1 (um) ano e 1 (um) ano e meio, 18% estiveram participando das atividades do Programa durante 2 (dois) anos, e 18% informaram ter participado do Pibid por durante 5 ou 6 meses.

Nas narrativas dos sujeitos, pude perceber que as experiências de iniciação à docência vivenciadas no Programa por cada egressa é singular e, independentemente do tempo no Programa, cada uma levou para sua prática docente as referências de iniciação à docência que consideraram mais relevantes.

Busquei, aqui, contextualizar o perfil das egressas do Pibid na Uneb que participaram desta pesquisa, com o sentido de especificar características, singularidades e particularidades das participantes e um pouco de suas narrativas contadas no espaço desta pesquisa; bem como sobre as suas práticas docente, considerando as experiências na iniciação à docência. Nessa

direção, reporto-me às palavras de Gatti (2010, p. 1361) para quem “é importante considerar as características, uma vez que estas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional”.

A partir da análise das narrativas, foi possível estar atenta à questão problema da pesquisa, pois analisei a prática docente das egressas do Pibid na Uneb, considerando suas experiências na iniciação à docência, a partir do que escutei, atentamente, dos relatos acerca das referidas práticas. Considerando em todo percurso o que ressalta Delory-Momberger (2014, p. 303), as análises não têm o objetivo de reconstruir as experiências dos sujeitos, mas, de “compreender que função têm para eles, no momento em que se abrem na entrevista, a apresentação que eles fazem de si mesmos, e, portanto, reconstituir a perspectiva presente do narrador”. Assim, as falas das participantes destacadas neste mosaico, para contar as referências de iniciação à docência na prática profissional, foram analisadas ponderando “um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares” (Josso, 2006, p.7).

ENTRE LUGARES DA FORMAÇÃO / INICIAÇÃO DOCENTE: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

[...] Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. Marina Colasanti (*A Moça tecelã*).

Sentada ao tear, sempre a escolher uma linha, depois mais uma e assim outra, passo a narrar sobre a história de formação de iniciação à docência de prática profissional no espaço do Pibid na Uneb, a partir das narrativas memorialísticas das egressas. Pego, agora, a linha que apresenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, uma Política Pública Educacional voltada à formação inicial docente e a estendo no tear, junto com outras linhas que entrelaçam esse Programa, já que ele na Uneb é o universo do estudo.

Para tanto, considero relevante escrever neste estudo a história do Pibid a partir do entendimento sobre Políticas Públicas, perpassando pelos dispositivos legais que amparam a formação docente, até chegar ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, evidenciando, assim, a escolha do Programa para pesquisar a formação inicial de professores.

Aqui, trago o Pibid como outro espaço para a formação inicial docente, por entender que a formação inicial do professor acontece na Instituição de Ensino Superior, na Escola de Educação Básica - principal lugar para o exercício e atuação docente, frequentado pelos licenciandos no momento das disciplinas dos estágios supervisionados - a partir do ano 2009, no Programa, ou seja, entre lugares da formação inicial docente.

Nos últimos anos, tivemos a intensificação das discussões sobre formação de professores, em especial, a formação inicial docente, em virtude da baixa procura dos jovens pelos cursos de licenciatura e carreira docente, bem como a evasão nesses e a carência de professores em áreas específicas, principalmente, nas chamadas Ciências Exatas. Além disso, assistimos aos problemas na manutenção dos licenciandos nos cursos e à falta de atrativo para o ingresso e permanência na profissão (CAPES, 2014; GARCIA, 2006; GATTI, 2011; SILVEIRA, 2017).

Estudos como o de Gatti (2011) argumentam que passa a ser essencial delinear medidas que deem apoio à formação de futuros professores da Educação Básica, principalmente, no espaço das IES e no início da carreira na escola básica. Assim, a criação de políticas públicas para formação de professores iniciantes seria uma medida fundamental. Boneti (2011, p. 54), explica política pública como “um ato intervencionista na realidade social, atingindo a vida de pessoas e de grupos sociais”.

Com esse caráter, a política pública, visa beneficiar a sociedade independente do seu traço econômico e social, tendo a formação inicial docente como uma questão que afeta toda a sociedade, pois a atuação desse profissional é basilar para a qualidade da educação e, conseqüentemente, para melhorias do país.

E ainda de acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB (2009-2014), órgão vinculado à Capes, é na “formação inicial do professor que começa a qualidade da educação” (CAPES, 2014, p. 02). A viabilidade de uma política pública, no apoio e acompanhamento desses futuros professores é um aspecto importante no agir, sobre as questões que desafiam sua formação e permanência na contemporaneidade. Farenzena (2014, p. 54) menciona que “as políticas públicas de educação são expressões de percepções, visões de mundo concernentes ao lugar e ao papel da educação na sociedade – seja do papel que tem como do que deveria ou poderia ter”.

Estudos como os de Gatti (2011) e Silva (2016) evidenciam a existência de Políticas Públicas de Iniciação à Docência – na carreira e na formação -, mostrando que o Pibid não está sozinho ao pensar a formação inicial docente. No entanto, o que o torna singular, no cenário da formação inicial? Além das motivações já indicadas nesse texto, busquei outras razões no próprio Programa – junto a Documentos e autores que o discutem. No momento, os estudos dessas autoras me ajudaram a problematizar o tema neste estudo.

O primeiro é o de Gatti (2011) sobre políticas públicas docentes - quando menciona políticas a professores iniciantes, traz aspectos que considero relevantes a fim de mostrar como está sendo feita/pensada a política para os iniciantes na docência no Brasil e no exterior. Nesse estudo, a autora destaca a pesquisa realizada por Imbernón (2006) sobre professores iniciantes no âmbito internacional. A pesquisa revela que “embora os informes apontem a inadequação dos saberes e as competências docentes para dar resposta à educação presente e futura, contraditoriamente, parece não haver muita preocupação com esse tema por parte dos governos” (GATTI, 2011, p. 213). Isso porque, “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes” (GATTI, 2011, p. 213 apud IMBERNÓN, 2006, p. 44).

Ao citar o relatório de pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2006) sobre a importância do professor, a autora sinaliza que o Documento reitera o achado encontrado na pesquisa de Imbernón (2006, p. 213), a qual informa que de 25 países “apenas dez indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência. Em seis países, a iniciação fica a critério das escolas, e, em oito países, não há programas formais”. Os dez países citados no relatório são: Austrália, Coréia do Sul, França,

Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão, Suíça e Escócia; os seis são: Austrália, Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão, Suíça e Escócia.

Em relação ao Brasil, a autora teve como campo de estudo 15 Secretarias de Educação - estadual e municipal. De acordo com os resultados da pesquisa apenas em cinco Secretarias - 2⁴ estaduais e 3⁵ municipais -, havia iniciativas do poder público local, voltadas para professores iniciantes na carreira; e em dois municípios foram identificados “política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira” (GATTI, 2011, p. 214). Nas demais Secretarias, os professores, ao ingressarem no serviço público, antes de entrarem em sala de aula ou no momento do concurso para ingresso na rede pública de ensino, participam de cursos de formação com carga horária e etapas diversificadas. Assim, Gatti (2011, p. 217) sustenta que “a implantação de um sistema organizado de apoio e acompanhamento aos professores que estão iniciando a docência, pode ser fundamental para diminuir as taxas de abandono e manter os bons professores na profissão”.

Já o estudo realizado por Silva (2016) aponta dois Programas voltados à formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior – o Programa Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem, instituído em 2009, pela Secretaria de Educação Municipal de Jundiaí; e o Programa Bolsa Alfabetização, instituído em 2007 e vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Estes proporcionam aos licenciados dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras vivências na escola da rede pública - o primeiro em classes e projeto de recuperação e apoio escolar; o segundo em ações relacionadas à didática de alfabetização.

Nos dois estudos, Gatti (2011) e Silva (2016) nos mostram que no Brasil são poucas e pontuais as iniciativas dos entes federativos voltadas aos professores iniciantes na carreira e à formação inicial de professores, o que não corresponde à necessidade da educação brasileira, se considerado que estamos falando de um país com 186, 1 mil escolas de Educação Básica, sendo 78,6% da rede pública de ensino, com 48,8 milhões de estudantes matriculados. Desse total de alunos matriculados, 81,6% estão na rede pública de ensino. Existem 2,2 milhões professores atuando na educação básica, destes 75,6% trabalham exclusivamente na rede pública de ensino. Dos 8.058,254 milhões de estudantes matriculados no ensino superior, 18,9% estão nos cursos de licenciaturas⁶.

⁴ Secretaria da Educação do Espírito Santo e Secretaria da Educação do Ceará.

⁵ Secretarias Municipais de Educação de Campo Grande – MS, de Sobral – CE, de Jundiaí – SP.

⁶ Dados disponíveis em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_e

Os números apresentados, com base no Censo Escolar e no Censo do Ensino Superior (2016), mostram que o cenário educacional do Brasil é fecundo para se efetivar políticas públicas de Estado, para as diversas fases da profissão professor, pela importância que esta possui. No entanto, ainda acredito que os exemplos mostrados evidenciam a atenção e compromisso da ação sobre a temática em questão por parte daqueles que os fazem.

Ao ler o relatório de gestão da DEB – Capes (2009-2014), duas iniciativas voltadas à formação inicial, no âmbito Federal são destaques: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O primeiro atua na formação inicial de professores que estão no exercício da docência, nas redes públicas de ensino, mas ainda não possuem formação em nível superior, como exigido por lei. Já o Pibid, nosso campo de estudo, é voltado à formação inicial dos estudantes das licenciaturas matriculados nas IES. Mais adiante abordo com mais amplitude sobre o Programa. Antes conto sobre documentos que normatizam a formação de professores, pois o Pibid é mais um fio da trama que integra iniciativas governamentais que vêm contribuindo para construir, modificar, aprimorar e regulamentar dimensões que envolvem a profissão docente.

Documentos legais e a formação inicial de professores

Das legislações que versam sobre a formação de professores, começo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 20 de dezembro de 1996. Nela podemos ver refletido desafios e esperanças que moveram e movem o trabalho de educadores em um país de realidades diferentes.

A LDB 9.394/96 trouxe diversas mudanças significativas comparadas aos aparatos legais anteriores (Leis n.º 4.024/61 e 5.962/71), a exemplo da inclusão da educação infantil e da formação adequada dos profissionais da Educação Básica, que contou com um capítulo específico para discutir o assunto.

Sua promulgação foi relevante para refletirmos sobre a implantação de políticas públicas educacionais, voltadas à formação inicial e continuada, a partir de Decretos, a exemplo do nº 8.752, de 9 de maio de 2016; Diretrizes; Planos, a exemplo do Plano Nacional da Educação (PNE) (2001 – 2011), PNE (2014 – 2024); Fundos, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; Pareceres, Resoluções; Leis, a exemplo da 11.502, de 11 de julho de 2007 e 12.796, de 4 de

abril de 2013; e Programas. Tais eventos sugerem, também, que estamos diante de um renovado interesse internacional pela política pública educacional voltada à formação de professores. No seu título VI sobre Profissionais da Educação, a LDB ratifica que,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)⁷

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

A Lei, ao definir que a formação do professor da Educação Básica será em nível superior em curso de licenciatura e de graduação, de certa forma, qualifica mais essa formação, principalmente, quando preconiza que a formação inicial e em exercício deve ser promovida em regime de colaboração entre os entes federativos.

Com relação à formação inicial, além dela ser promovida em regime de colaboração, expressa que essa seja realizada, de preferência, em ensino presencial. Outro aspecto considerado relevante é o fato de a Lei sinalizar que os entes federativos incentivarão a formação inicial de professores a partir de Programa de iniciação à docência. Para Gatti (2011, p. 49), essas sinalizações na letra da Lei: “traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica” além de considerar a “formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores”.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 2014-2024, ao versar sobre a formação inicial de professores, na meta 15, planeja por meio das estratégias, esforços para garantir em regime de colaboração entre os

⁷ A redação deste parágrafo foi alterada pela nº 13.415, de 2017, como a modificação realizada pela legislação atual, somente retira as palavras “de graduação” e “em universidades e institutos superiores de educação” deixar no trabalho como estava colocado anteriormente.

entres federados, que os professores da educação básica (futuros e em exercício), obtenham o grau acadêmico em licenciatura, conforme estabelece a LDB 9394/96.

A Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, versa de forma mais ampla sobre a formação inicial de professores em nível superior, formação essa que está em consonância ao exigido na LDB 9394/96. Essa Resolução detalha as normas especificadas pelo CNE para a formação inicial de professor em nível superior, tais como, princípios, estrutura e currículo dos cursos de licenciatura e perfil dos egressos do curso entre outros. Tais aspectos devem estar em concordância com as exigências desta formação, para o exercício da docência na modalidade e etapas da educação básica e, conseqüentemente, da sociedade contemporânea. Essa formação, ainda, deve estar articulada às políticas públicas e documentos oficiais. Assim, os estudantes dos cursos de licenciaturas, ao concluírem a formação inicial devem possuir:

Art. 7º [...] um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015).

Ao ler a Resolução, recorro à Nóvoa (2017), quando proferiu palestra em uma das edições do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE, 2017) sobre a necessidade da interação entre a formação do professor com a profissão. Para ele, não é a formação dos professores primeiro e a profissão depois, é a formação de professores e a profissão ao mesmo tempo. “Tem que haver um compromisso da Universidade com a profissão e um compromisso da profissão com a Universidade”.

Em concordância com o autor, acrescento que sem a interação no âmbito das Instituições de Ensino Superior, não conseguiremos alcançar os princípios e aptidões elencadas para a formação inicial, postos nesta Resolução. Iremos somente continuar exigindo a formação de professores da Educação Básica em nível superior, conforme normatizado nos documentos legais, mas sem articular essa formação com o exercício da profissão docente.

No entanto, como muitos educadores, acredito que Programas como o Pibid podem contribuir, e vêm contribuindo, para uma formação inicial docente viva - articulada aos saberes da Universidade e aos saberes da Escola da Educação Básica. Nas palavras de Freire

(1996, p. 29), “esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro” e são necessários ao exercício da docência na Educação Básica, para um professor iniciante na profissão.

As legislações registradas veem permitindo de forma efetiva, um novo olhar sobre a política pública educacional brasileira voltada à formação de professores, além de responsabilizar entes federativos. Assim, analisar os aparatos legais me possibilitou conhecer mais o objeto do estudo; perceber os entraves; aguçar o olhar e a reflexão sobre a formação inicial docente; identificar que a formação de professores no Brasil, apesar das influências internacionais, possui suas particularidades e que, embora tenham ocorridos avanços na forma de realizar a formação docente, ainda há dissonâncias entre a prática e o que está na letra da lei.

Por isso, acredito que o estudo aqui empreendido também pode contribuir para compreender relações e dissonâncias entre marcos legais e políticas públicas referentes à formação inicial de professores para a Educação Básica. Trazer essas questões no estudo, poderá colaborar para responder à sociedade sobre o investimento público no Pibid.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Para estar em conformidade com a exigência da LDB 9394/96 acerca da formação de professores e atender as metas estabelecidas para os profissionais da Educação no Plano Nacional de Educação, em 2007, é aprovada a Lei nº 11.502/2007 - responsável por modificar as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes que agora, além de coordenar com excelência a Pós-graduação brasileira, passa a formular políticas, desenvolver atividades de suporte, fomentar e induzir a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Essa modificação possibilita à Agência ter uma visão sistêmica da Educação Nacional.

A nova atribuição dada à Capes é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Desta forma, a Agência passa a “promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores” (CAPES, 2014). Dentre essas ações está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, com os objetivos de “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, além de “contribuir para a valorização do magistério” e ainda de “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2013). O Programa teve seu primeiro edital lançado no mesmo ano da

publicação da Portaria que o instituiu; no entanto, em virtudes de questões orçamentárias, não foi possível a sua execução no ano seguinte (SILVEIRA, 2017).

Depois de resolvidos esses impasses, no ano de 2009, o Pibid inicia suas atividades, que neste momento eram exclusivas às Universidades Federais e para os cursos de licenciatura em física, química, matemática e biologia, em virtude da carência de professores da área, além da evasão dos estudantes dos referidos cursos.

Em 2009, é lançado novo Edital e o Programa agora passa a ser executado, também, nas Universidades Estaduais e contemplar todos os cursos de licenciatura. Atualmente, o Programa é considerado consolidado e de referência no cenário educacional, como assevera Assis (2016) no texto intitulado “O PIBID como política pública para a formação docente”. Apresenta-se assim, como uma possibilidade efetiva de concretizar a formação inicial de professores, que de acordo com Gatti (2011, p. 18) “deve merecer atenção especial das políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo”.

Apresento, aqui, os objetivos do Programa, por meio dos relatos das participantes da pesquisa, por entender que não existe ninguém melhor que as próprias egressas do Programa para falar sobre eles. O primeiro relato demonstra a relevância do Pibid para a formação inicial docente, e do mesmo modo, como política de formação docente.

Para mim, o Pibid, para iniciação à docência, trouxe a certeza do que eu queria. Eu descobri no Pibid que eu queria trabalhar com Educação na rede pública e não particular. A formação da Universidade e do Pibid me trouxe essa certeza: que eu queria entrar na rede pública. Me trouxe essa certeza do que eu queria fazer. Ele induziu sim, eu quis ser docente. Como pedagoga você pode trabalhar em várias áreas, mas eu queria à docência, e o Pibid veio a corroborar o desejo da docência (Socorro, relato oral, 2017).

A fala de Socorro evidencia a iniciação à docência no Pibid como ato de desconstrução e construção de saberes, como meio de tornar-se professor implicado com a escola da rede pública de ensino, com o trabalho docente e com sua própria profissão e, conseqüentemente, com as mudanças sociais e políticas que se desejam para a sociedade.

Assim, assumo a iniciação à docência como “lugar” de desestabilização de concepções conceituais e de práticas, de acesso ao cotidiano escolar, de modo a interagir e refletir sobre sua complexidade. Para Silveira (2015, p. 365) importa “ter sua formação impactada de modo a desconstruir suas concepções previamente estabelecidas sobre a escola, o trabalho e à docência.” Ainda no entendimento de Silveira (2015), a iniciação à docência, cunhada no Pibid, se constitui como tempo espaço em que os futuros professores, na sua formação inicial,

assumem e se apoderam de certos elementos que permeiam o cotidiano complexo da cultura escolar. Neste ínterim, é conduzido a discutir sobre elementos constitutivos da sua própria formação docente, a partir das reflexões de “casos didático-pedagógicos e da problematização de situações educacionais” (SILVEIRA, 2015, p. 363).

O Pibid é, então, um espaço de formação docente que privilegia o início da construção da identidade profissional. Segundo Nóvoa (2013, p. 16), “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”, já que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Idem, idem). Logo, aguça o interesse do licenciando em permanecer no curso e exercer a profissão docente na escola, já que sua profissão não é algo alheio a sua vivência enquanto estudante, mas, os aspectos que a envolvem, permeiam sua formação inicial e tocam em situações de conflito e de satisfação do campo profissional docente. Assim, o Pibid contribui no delineamento da identidade profissional, já que esta começa a ser construída na formação inicial.

A egressa evidencia que o Pibid se constituiu um aliado da Universidade nesta etapa da formação e, conseqüentemente, no fortalecimento das licenciaturas, na medida em que articula o estreitamento da relação da Educação Superior com a Educação Básica, por meio do elo entre Universidade e a Escola, colaborando para uma formação horizontalizada de professores (SILVEIRA, 2017). Destarte, o Programa proporciona uma formação docente embasada na relação teoria prática, na vivência acadêmica e na vivência da cultura escolar, permitindo ao futuro professor experienciar o meio profissional.

A fala da egressa também coaduna com alguns objetivos do Programa,

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; **contribuir** para a valorização do magistério; **Elevar** a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; **Inserir** os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação [...] (CAPES, 2013). (Grifos meus)

A elaboração dos objetivos do Programa está ancorada no que expressa a LDB 9394/96, nas metas estabelecidas para os profissionais da Educação, no Plano Nacional de Educação e na demanda para qual o Programa foi criado – superar a escassez de professores nas disciplinas de Matemática, Biologia, Física e Química, e evasão nos cursos de professores destas disciplinas. Trago outro relato que dá visibilidade a esses objetivos, como o de Ana, que aborda a inserção no cotidiano escolar,

O Pibid me permitiu estar dentro da escola pública: de conhecer a realidade da Educação Pública, da Educação Básica. Eu fiquei no Pibid 1 ano e 11 meses e, diante desse contato, a gente ia para a escola, desenvolvia as atividades propriamente com o aluno; junto com o professor regente, observava suas aulas, aprendia com o professor regente. Eu aprendi muito [...] (Ana, relato oral, 2017).

Estar inserido no cotidiano escolar, participando da cultura da escola, possibilita aos licenciandos concretizarem as ideias e vivenciarem a integração entre teoria e prática, aprimorando, assim, o desenvolvimento da identidade profissional. Na concepção de Freire (1997, p. 20), com uma formação baseada em vivências, “diante de cada situação problemática com que se depara”, o estudante vai “captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo de sua consciência, que se vai tomando crítica”. Nesse sentido, o licenciando que participa de uma política de formação inicial docente, terá mais chances de refletir sobre a sua formação.

O mesmo sentimento se percebe no relato da egressa Nildete, para quem a participação no Pibid permite ao estudante de licenciatura entender a complexidade das relações presente na realidade escolar. Para a egressa, o Pibid funciona como um laboratório no qual é possível vivenciar situações corriqueiras do ambiente escolar e do tempo espaço atual, conforme expressa seu relato:

[...] nos momentos que a gente estava na escola, estava em aliança com aquele professor. Por mais que a gente não tivesse assumindo uma turma, estava ali, tentando ajudá-lo de alguma forma, entendendo como se organiza uma escola, como se organiza a sala de aula, como lidar com situações dos alunos, em conflitos, em relação com a família, no temperamento; ou até mesmo, com acesso a inclusão de alguns alunos portadores de deficiência. Então, são situações que estão em sala de aula, que a gente não tem dimensão de quando elas acontecem, nem de como a gente deve agir e que, ao estar em sala de aula, vivenciando aquele momento de intervenção na escola, a gente consegue ter uma consciência, [...], materializar um pouco dessa situação do dia a dia da sala de aula. [...] São situações da realidade do dia-a-dia da escola que são necessários a gente vivenciar que só foram possibilitada por eu ter acesso ao Pibid. Só com o estágio do curso de Pedagogia a gente não tem esse momento de conseguir entender como é que acontece esse sistema de sala de aula (Nildete, relato oral, 2017).

O Programa possibilita aos estudantes terem o campo escolar como referência para a sua formação e o professor como seu co-formador, possibilitando, assim, a aprendizagem mútua, em acordo como os objetivos do Programa,

incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013). (Grifos meus)

Contribui, então, para a elevação da qualidade da formação inicial docente, o que resulta em professores mais qualificados para o desempenho do exercício.

A narrativa da egressa Antenildes acrescenta que o Pibid incentiva a formação, pois o seu modo de funcionar permite com que o estudante tenha suporte prático durante a formação.

[...] para mim, não teve essa distância por ela ser a supervisora. Então eu não tenho esse relato de não ter ajuda. Elas (supervisora e coordenadora de área) sempre me ajudaram dentro da escola [...]. Mudou muito a minha visão de graduação apenas e graduação com o Pibid. Então o olhar é totalmente diferente. [...] sem o Pibid eu vou só; mesmo indo em dupla ou indo em trio, com o Pibid eu vou junto, eu vou com alguém que me ampare, que me dá suporte, que me dá esse respaldo, basicamente isso. (Antenildes, relato oral, 2017).

Estudantes de graduação, normalmente, temem entrar na escola, pois sentem receio da realidade que encontrarão – a escola é viva e muito dinâmica; e de como desempenharão sua profissão já que, na maioria das vezes, o Estágio Supervisionado não dá conta de sanar esses vácuos. Nos estágios, geralmente, o estudante se depara sozinho com a sala de aula, sem o acompanhamento adequado, com crianças de realidades sociais e de aprendizagens e faixas etárias diversificadas, o que provoca temor e insegurança, por conta da responsabilidade de tratar com vidas, com sonhos, que, naquele momento, dependem dela para mediar o processo educativo.

Diante desse cenário, muitas vezes, desaparece a vontade de retornar à escola; embora seja necessário regressar para cumprir a carga horária dos estágios. Esse sentimento leva muitos estudantes a não desejarem exercer a profissão docente na escola, após a conclusão do curso. Como vimos, às vezes, o processo de formação inicial, principalmente no período prático na escola, é solitário, e ainda que existam professores de estágio supervisionado, que busquem, na medida do possível, fazer o melhor, é quase inviável o sentimento de solidão não ocorrer, diante de turmas com elevado número de estudantes e escolas distantes das IES. Nesse sentido, recorro a Barretto (2015, p. 688), para quem o preparo para a profissão docente requer,

[...] ir além do equacionamento racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia, com vistas a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas e submetidos a outros constrangimentos, como aqueles que acontecem na escola.

Na condição de egressa, como bolsistas de iniciação à docência no Pibid, entendo que a aproximação com a escola da Educação Básica e com sua cultura, permite perceber a profissão e entender quais os desafios que essa carreira e seus aprendizados trazem. Imergir na realidade escolar acompanhados por professores mais experientes, possibilita mais segurança para refletir sobre a formação docente, bem como sobre a profissão. Assim, entendo que estar em sala de aula, vai além de mediar um processo educativo, pois nessa relação também há troca de saberes; se surpreende e se é surpreendido no decorrer dos dias e das aulas. O Pibid reforça a ideia de Freire (1996) de que o homem é um ser inacabado.

Ainda fazendo referência ao pensamento de Freire (1997, p.20), o licenciando no Pibid “é compreendido como um ‘corpo consciente’, desafiado e respondendo ao desafio [...]”; e era exatamente isso que eu vivenciei no subprojeto do Pibid do qual fiz parte e nas reuniões ocorridas com os seus integrantes: aprendia que no processo educativo não há detentor do saber, uma vez que se ensina e se aprende ao mesmo tempo, pois o processo educativo é construção, desconstrução e trocas constantes.

Estar na escola por meio do Pibid é reconhecer que há três espaços de formação – a escola, a IES e o Pibid -, que conversam entre si sobre a formação do futuro professor, a partir da troca de experiências entre o bolsista de iniciação à docência e os professores experientes (bolsistas de coordenação de área e de supervisão), oportunizando trabalho em comunidade de aprendizagem profissional, em vez de trabalhar de maneira isolada. Nesta dinâmica, a relação estabelecida oportuniza aos professores experientes, ao acompanharem o futuro professor, refletir sobre suas próprias concepções de mundo, suas bases teóricas e práticas. Sobre a formação realizada no coletivo, ou seja, em parceria entre universidade e escola, Silveira (2017, p. 172) nos diz que,

A ideia é realocar pessoas de diferentes lugares para promover a formação de professores. Parte do pressuposto de que a universidade sozinha não consegue realizar essa formação e precisa se aliar à escola nessa tarefa; sendo assim, precisamos valorizar os professores que estão em atividade na educação básica.

A troca de experiências proporcionada pelo Programa - licenciando e professor experiente -, a partir das práticas formativas e contato com estudante da escola, faz o licenciando ter o Pibid como lugar “mais firme dentro da escola” (Ana, relato oral 2017), por proporcionar segurança ao errar e acertar. Em qualquer das situações, sabe-se da existência de olhares atentos, diálogos e discussões de ideias, que favorecem um ambiente de reflexões sobre o cotidiano da escola, da universidade e das demais instituições que formam o professor. Por isso, no entendimento de Silveira (2017, p. 176),

O Pibid está voltado para intensificar e aperfeiçoar as práticas formativas; e o seu foco é a formação do aluno de licenciatura, que, por sua vez, encontra, no contato com a escola e com o aluno da educação básica, a oportunidade de aplicar metodologias, inovar, testar novas estratégias didático-pedagógicas, dialogar com alunos e professores, conhecendo-os.

A vivência com a cultura da escola possibilita compreender, também, que é na/com a escola que se aprende a refletir e se apropriar das singularidades da profissão e do trabalho. É neste espaço que se criam vínculos com os estudantes e com a comunidade escolar. É na escola que se aprende a desejar estar nela, ainda que com suas as dificuldades. É, também, neste ambiente, que se entende a escola como organismo vivo e integrante da sociedade. Neste espaço se pensa à docência por meio dos planejamentos construídos em rede, construção e aplicação de materiais didáticos e diálogos com professores e alunos. A escola possibilita a formação de docentes no movimento, na imersão, nos desafios próprios da cultura escolar. Nesse movimento, ao promover a iniciação à docência, o Pibid propicia,

[...] espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais. (BARRETTO, 2015, p. 688)

Enquanto bolsistas de iniciação à docência, aprende-se a enxergar a Escola como espaço de realidades sociais e culturais diversas; integrada por diferentes sujeitos, por processos formativos complexos. Também se começa a olhar a Universidade como instituição que credencia a formação docente, e em seu currículo ecoa a política de concepção docente adotada.

Nas narrativas das egressas, e no que pude vivenciar enquanto bolsista, a troca de saberes entre os diversos atores e a participação nas atividades do Programa, além de auxiliar na formação dos licenciandos, faz com que o professor da escola básica, e o professor da Universidade, repensem suas práticas e suas concepções; e estejam neste movimento de autoformação. Sobre o Pibid como espaço de formação para os professores em exercício, Silveira (2017, p. 174) ressalta que,

É preciso desmitificar que o Pibid seja um programa apenas de formação inicial. Ele é também um programa de formação para professores que estão em exercício, sejam eles professores de educação básica em exercício ou coordenadores de área atuando na universidade. Para professores em exercício, o Pibid age como um programa de formação, muito potente.

Diante da colocação do autor, é possível afirmar que o Pibid desempenha uma função além das sinalizadas em seus objetivos, visto que, também possibilita com o professor no exercício da docência, reflita sobre sua prática, mesmo depois de anos de magistério. Além

disso, estreita sua relação com a Universidade, possibilitando-o perceber sua prática como campo fecundo de pesquisa e de escritas. O Pibid também possibilita a esse docente, experimentar a relação teoria e prática, bem como a se sentir valorizado, já que os conhecimentos construídos ao longo dos anos de profissão são respeitáveis para outros.

Outras egressas remetem a mais um dos objetivos do Programa: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes [...]” (CAPES, 2013). As ex-bolsistas Altamira e Balbina evidenciam bem essa questão quando asseveram:

[...] antes de você ir (à escola), discutia sobre isso. Então, você já não vai tão despreparada quando fosse dar aula, já tinha estudado sobre planejamento [...]. Você tinha, ali, a possibilidade preparar todos os recursos que iria precisar pra essa aula, de fato, acontecer [...] O mais legal, porque depois você iria ver se, realmente, essa aula aconteceu como planejada (Altamira, relato oral, 2017).

[...] relacionar a prática com a teoria, é o mais rico. [...] estar em sala de aula e sentir a necessidade da sala de aula, vir para a faculdade e discutir essas questões da sala de aula na faculdade com seu grupo de estudo de pesquisa [...] Você produz algo em cima daquilo e prepara uma aula melhor - produzir material [...] Então, tudo isso a gente percebe que é muito enriquecedor para a formação docente, essa formação inicial principalmente (Balbina, relato oral, 2017)

De acordo com o relato das ex-bolsistas, observo que relação teoria e prática na formação do futuro professor se constitui na medida em que fornece “[...] elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.” (RESOLUÇÃO CNE nº 02/2015). Na narrativa a seguir, percebo a síntese das marcas da natureza dos objetivos do Programa estabelecido na Portaria 96/2013,

Como indutor de iniciação à docência, eu vejo necessário. Eu acredito que, diante das dificuldades que encontramos dentro da Universidade, ao levar o aluno à prática docente, o Pibid não pode deixar de existir. Para mim é um Programa que carrega a pesquisa aliada a prática docente; o aluno precisa despertar isso dentro do curso mesmo que seja como aconteceu comigo no final do curso, [...] e, quanto antes, melhor! O Pibid é um indutor [...] Acredito que, se for fortalecido, vai dar bons frutos. Hoje, acredito que boa parte dos meus colegas estão bem encaminhados; principalmente àqueles que participaram do Pibid, buscaram uma formação extra. Da minha turma de doze bolsistas, três estão no mestrado; e umas três já estão concursadas. Acredito que são frutos do Pibid, da permanência Pibid em nossas vidas (Ana, relato oral, 2017).

A indução à docência, por meio da articulação entre teoria e prática, na qual os saberes da Universidade são agregados aos saberes da Escola da Educação Básica e, vice-versa, provoca reflexão sobre práticas, valores e concepções de mundo do licenciando e vai desenhando a identidade profissional. Nessa direção, uma das ex-bolsista relata,

[...] muitas coisas, hoje, que eu coloco em prática em sala de aula, foi também através do Pibid. Meus planos de aula que eu fazia quando eu estava no Pibid, eram supervisionados pelas professoras. Então, elas nos ensinaram muito! Inclusive, elas nos ensinaram a colocar verbos, a como desenvolver o planejamento, como aplicar, como trabalhar o lúdico, como trabalhar diversas coisas, também trabalhar a interdisciplinaridade com os alunos, então minha experiência hoje em sala de aula eu devo muito ao Pibid (Maise, relato oral, 2017).

Apresentar o Programa também a partir dos seus objetivos, não foi minha primeira escolha. Antes, almejava fazê-lo apenas através dos seus documentos legais e autores; mas o campo da pesquisa e suas vozes vêm se constituindo com muita intensidade nesta pesquisa. Assim, entendi que as falas empregadas aqui, enriqueceriam a narrativa sobre a trajetória e relevância do Pibid para o cenário educacional, pois o tornaria vivo e com movimento.

A partir do exposto, nesta seção, com amparo nas Leis, na literatura e nos relatos das ex-bolsistas, observo que o Pibid apresenta-se como aliado fecundo para o fortalecimento da indução à docência, tanto no que se refere ao combate à evasão nos cursos de licenciatura - já que o Programa corrobora para a permanência dos estudantes -, quanto no que se refere à escolha da escola como espaço para o exercício profissional e a permanência na docência.

Vale ressaltar, ainda, que devido ao seu desenho metodológico, e tomando como princípio o fortalecimento das ações para essa etapa da formação de professores, os Editais do Programa (2007, 2009, 2011 e 2013) vieram acompanhados de ampliações, tanto do número de bolsas, quanto no quantitativo de IES atendidas; de legislação própria (Portaria 096/2013), que normatiza todas as ações do Programa. Essa iniciativa, segundo o Relatório de Gestão da DEB (2009-2014) está vinculado aos dados qualitativos da avaliação, que,

Indicam o impacto do Pibid nos cursos de formação de professores, na autoestima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação da Capes verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica. (BRASIL, 2014, p 70).

A pesquisa empreendida sobre o Pibid, até aqui, revela que a política pública educacional desenhada para formação inicial vem possibilitando ao licenciando seu desenvolvimento profissional e contínuo (GATTI, 2011). Já como política para formação docente, indica a necessidade de repensar as licenciaturas e seus currículos, a formação de professores - inicial e em exercício- e a relação da Universidade com a Educação Básica, espaços horizontalizados de formação de professores, bem como sobre as legislações voltadas para a Educação Escolar. Diante disso, o Pibid representa o compromisso com a formação implicada com a profissão, o que contribui para a melhoria da Educação.

LINHAS TECIDAS E CRUZADAS: referências de iniciação à docência na prática profissional das egressas do Pibid Uneb

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Marina Colasanti (*A Moça tecelã*).

Colocadas todas as linhas no tear, assumo minha incompletude citada por Manuel de Barros – “*a maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto, sou abastado [...]*”. Enquanto tecelã dessa investigação, jogo agora a lançadeira, bato os pentes e, no movimento do tecer, vão se entrelaçando a linha das referências de iniciação à docência no Pibid na Uneb com a linha da prática profissional das suas egressas, que foram narradas por elas e registradas por mim neste estudo.

Como dito, anteriormente, a Uneb começa sua participação no Pibid Capes no ano de 2009, quando o Edital passa a contemplar as Universidades Estaduais. Deste ano em diante, a Universidade participa dos demais Editais que foram lançados pela Agência; bem como de outros Editais como o Pibid Diversidade Capes, que centra suas atividades nas licenciaturas Indígena e do Campo, e da experiência pioneira no Estado da Bahia, o Pibid da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), com as mesmas características do Pibid fomentado pela Capes, a exceção da verba de custeio, que não havia no Pibid Fapesb.

A Uneb reúne experiência formadora de professores para a Educação Básica no Estado da Bahia desde o ano de 1983. A partir da sua responsabilidade com a formação inicial do professor, entendeu a necessidade de olhar mais para seus licenciandos. Em sua imersão no curso e nos saberes da profissão, viu nos objetivos do Pibid possibilidades de permitir a esses, constantes movimentos de aprendizagens da profissão no processo da formação inicial docente. (SILVA, 2016).

Para Gatti (2014, p. 39), a formação inicial docente não se trata, apenas, de uma formação “propedêutica - teoria dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pelas experiências de trabalho”, pois este tipo de formação “não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca.” É com esse olhar que abordo, neste estudo, a iniciação à docência no Pibid da Uneb. Assim, Gatti (2014, p.39), ao citar Silva Junior (2010, p. 07), argumenta que a formação inicial, para além da formação ensinada na academia, por meio de teóricos, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”.

Para contextualizar sobre o Pibid na Uneb, além das vozes das participantes da pesquisa, recorro a três textos produzidos pelas Coordenadoras Institucionais e de Gestão – integrantes da Equipe Pibid na Uneb. Nestes textos, encontro a identidade forjada do Programa na Universidade, a partir do olhar da Coordenação Institucional.

No texto intitulado *Pibid/Uneb como política de formação inicial e continuada de professores: potencialidades e desafios*, Silva (2012) argumenta que, na Uneb, o Pibid possibilitou outro lugar de formação inicial docente, por “desterritorializar” os espaços da Escola e da Universidade. Os sujeitos que estão em formação inicial, numa relação de aprendizagens e saberes mútuos, na qual a Escola e a Universidade, por meio das participantes do Programa, pensam as atividades e à docência juntos, rompendo a perspectiva de que a Universidade pensa a formação e a escola a prática. Para a autora,

A realização de processos de observação mútua e partilhada irá fornecer material para esse segundo momento. Depois de levantadas as informações de como escola e universidade compreendem a docência e a organização do trabalho pedagógico, é hora de analisá-las, tendo em vista elaborar, numa ação conjunta, diferentes atividades que favoreçam a construção ou ressignificação dos elementos necessários à docência. A observação da sua própria prática é um meio que favorece ao professor conhecer o seu percurso de aprendizagem. Entra em cena aqui a dimensão metacognitiva desse processo. O olhar para si, para a sua prática, num contexto coletivo de aprendizagem, é condição fundamental para o aprendizado da sua docência. (SILVA, 2012, p. 03)

O Pibid desenvolvido na Uneb busca consolidar a necessária relação entre Escola e Universidade e criar ambiente de formação inicial, no qual os envolvidos no processo tenham um olhar individualizado para sua formação e suas práticas, a partir da partilha de aprendizagens sobre a docência, cada um em seu tempo de experiência. Segundo Silva (2012, p. 05),

Os relatórios dos diferentes sujeitos do PIBID - bolsistas de iniciação à docência, bolsista de supervisão e coordenadores de área - apontam testemunhos de uma melhoria na postura dos alunos, que são bolsistas PIBID (elaboram artigos com maior poder de reflexão e de argumentação, utilizam um vocabulário mais à condição de futuro professor e um grande número deles opta por ter o PIBID e suas dimensões como objeto de pesquisa dos seus TCC's).

As reflexões apresentadas pela professora situam o Pibid na Uneb com o Projeto Institucional “*A docência partilhada: universidade e escola como espaços que favorecem a construção dos essenciais à docência*”⁸, trazendo a preocupação da Instituição em construir

⁸ Edital Pibid Capes 02/2009. Este Projeto contemplou sete licenciaturas: História, Ciências Biológicas, Matemática, Letras - Português/Eja/Educação do Campo/Diversidade, e Educação Física e tinha vinculados onze subprojetos, distribuídos em 11 municípios da Bahia.

um espaço de formação, no qual, diferentes atores, a partir da partilha de suas experiências e vivências mediadas, em contato com os saberes da Escola e da Universidade, e olhando para si e para o outro no seu fazer pedagógico, promovam “uma leitura partilhada desses fazeres para, em seguida, elaborar ações intervencionistas também partilhadas” (SILVA, 2012, p. 03). Neste processo de envolvimento com o Programa, as ações realizadas no Edital anterior são fortalecidas. Submete-se, então, novo Projeto Institucional - *Educação Superior e Educação Básica: articulando saberes*⁹.

Em outro texto, *Singularidades da/na profissão docente: o ensino pela pesquisa no processo formativo de iniciação à docência*, (SALES e MIRANDA, 2012) discutem o reconhecimento da escola pública como espaço de construção dos saberes necessários à formação do professor, a partir do licenciando como professor pesquisador. Para as autoras, as atividades do Programa, na Universidade, naquele momento, estavam proporcionando à Coordenação Institucional realizar reflexões sobre o caminho de pesquisa a qual os licenciandos estavam vivenciando, e assim, reverberando na sua formação inicial. Para elas,

Ao adotarmos a perspectiva do ensino pela pesquisa, partilhamos de ideias de autores que argumentam a formação de professores que pesquisem e produzam conhecimento e compreendemos que a pesquisa pode “criar ambientes” que favoreçam o desenvolvimento de uma prática reflexiva, superando o modelo descritivo de ensino dominante na formação inicial deste (futuro) professor. (SALES e MIRANDA, 2012, p. 08).

A formação inicial do professor ainda desenhada no modelo 3+1, mas com as ações desenvolvidas no Programa, estabelece-se para as licenciandas participantes uma iniciação à docência imersa na dinâmica e complexidade da formação e profissão docente, a partir das vivências nas culturas - escolar e acadêmica -, impulsionadas pela pesquisa no ensino, desenvolvendo conhecimentos da docência na própria prática docente.

As atividades realizadas no Pibid na Uneb auxiliam na formação inicial, na qual o futuro professor é incentivado a refletir sobre suas práticas, pesquisar sobre elas e refletir sobre sua ação docente/discente na Universidade, na Escola e em outros espaços sociais de formação. Como nos dizem duas egressas,

O Pibid, para mim, é um Programa que carrega a pesquisa aliada a prática docente, o aluno precisa despertar isso dentro do curso mesmo [...] (Ana, relato oral, 2017).

Eu acho o Programa muito importante, porque ele contribui muito com a formação docente [...]. Todo aluno de graduação, se tiver oportunidade de

⁹ Edital Pibid Capes 01/2011 Nesse Edital a Uneb passa a contar com mais sete subprojetos: Ciências Biológicas, Letras (Português), Pedagogia, História e Geografia. Temos, então, dezoito subprojetos em atividade na Universidade, distribuídos em cinco municípios da Bahia.

entrar no Pibid e refletir sobre suas próprias práticas, discutir com um grupo de pessoas, ele, com certeza, vai sair de lá uma pessoa muito bem preparada [...]. Faz você, de fato, querer ser um professor pesquisador e um professor que pense sempre sobre a sua prática. Eu acho isso muito importante; se você não for um professor pesquisador não reflete, não para pra pensar nas suas práticas; fica no lugar errado..., ai é melhor procurar outra coisa para fazer (Altamira, relato oral, 2017).

Realizar as atividades nesse movimento que valoriza a pesquisa na formação inicial qualifica a formação e a profissão deste futuro professor, na medida em que faz com que os licenciandos vejam suas práticas docentes – seja na Universidade, na Escola e em outros espaços, como campo fecundo de pesquisa. No entendimento de Rosa (2010, p. 606), os relatos das egressas comunicam que “a experiência de pesquisa não foi meramente cognitiva, mas vivida de modo fundamentalmente existencial”.

O Pibid, segundo narrativas das representantes de Coordenação Institucional, a partir das suas vivências na coordenação e nos relatórios escritos pelos Bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores e Coordenadores de Área, nos seus primeiros anos, congregou ideias inovadoras, além de (re)pensar a maneira de formar professores para a Educação Básica, na estreita e confiável relação de diálogos e iniciativas entre Universidade e Escola, a partir dos seus saberes e trocas constantes de experiências entre os futuros professores e os professores mais experientes. Nessa formação de saberes horizontalizados, a formação de professor é viva e dinâmica, o que coaduna com Moita (2013, p. 115), para quem “formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”.

Com a unificação dos editais anteriores do Pibid, através do Edital Pibid Capes 061/2013, a Uneb passa de 18 para 49 subprojetos, distribuídos em dez licenciaturas¹⁰ dos 19 campi da Uneb, ofertando mais de 1500 bolsas para Iniciação à Docência (ID). À época, neste Edital, a Uneb ocupou o 3º lugar do Pibid nacional, considerando o total de bolsas distribuídas.

No texto, *Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente*, mesmo nome do Projeto Institucional submetido ao edital Pibid Capes 061/2013¹¹, as autoras argumentam a consolidação do Programa como uma política de formação inicial docente dentro da Universidade, e reforçam o diálogo entre Escola e Universidade compreendendo espaços educativos públicos, como essenciais para o desenvolvimento da formação inicial docente, a

¹⁰ Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia, Letras Espanhol, Letras Português, Letras Inglês, Educação Física, História, Matemática, Química; além de subprojetos Interdisciplinares.

¹¹ As autoras deste texto integravam a Equipe Pibid Uneb, sendo responsáveis pela gestão do Programa na Uneb: Ana Lúcia Gomes da Silva, Camila de Souza Figueiredo, Márcea Andrade Sales, Martha Benevides da Costa e Patrícia Júlia Souza Coelho.

partir do desenvolvimento de atividades de estudo, práticas, reflexões e relações interpessoais, construída em cooperação entre os sujeitos da escola e da Universidade.

As atividades pensadas em cada subprojeto são construídas para proporcionarem ao licenciando uma “profunda e sólida formação teórica, política, técnica, pedagógica, e tecnológica” (SILVA et. al, 2016, p. 23). Mas, ainda que as iniciativas do Programa provoquem saberes sobre a cultura e a realidade da escola pública, reflexões concretas da relação da teoria prática e inovação de práticas pedagógicas em constantes diálogos com os sujeitos em formação, segundo as autoras, não são suficientes para “sanar os complexos problemas que envolvem a docência e o cenário educacional brasileiro” (idem, idem). Afinal, o Programa não foi elaborado com tal propósito, mas tem dado sua contribuição para qualificar a formação inicial.

No período em que estive integrando o quadro de Técnicos da Coordenação Institucional do Pibid na Uneb, ao acompanhar o trabalho da Equipe no desafio de gestar o Programa em uma instituição multicampi, percebi que a Uneb alterou a maneira de pensar os projetos voltados à formação de professores. Provocada pelo Programa, a Uneb vem buscando (re) desenhar sua própria política institucional de formação inicial, a exemplo do Programa de Iniciação à Docência, em tramitação interna e vinculado a Pró-Reitora de Ensino de Graduação - Prograd. Este Programa tem como objetivo “promover o processo de iniciação à docência a graduandos dos diferentes cursos de Licenciatura da Uneb, por meio de inserção orientada desses estudantes no cotidiano da Escola Básica” (PROGRAD, 2017). Assim, tem como propósito induzir à docência, pensando a qualidade da formação de professores da Educação Básica baiana e, conseqüentemente, do processo educativo, assim como tem feito o Pibid.

As licenciadas participantes do Programa passaram a enxergar à docência como profissão valorizada, os professores da Educação Básica vislumbraram a Universidade como aliada à sua profissão e formação e o professor da universidade percebeu a Escola como lugar rico de saberes teóricos e práticos. Como um dos resultados desse processo, a Coordenação Institucional do Pibid, na Uneb, constatou a diminuição da evasão dos cursos de licenciatura (SILVA et. al, 2016), além da identificação e interesse em permanecer no curso e, depois, seguir a carreira docente. Vejamos,

O Pibid me despertou nesse sentido [...], discutir o que é ser um professor [...] Trouxe para mim [...], pensar em que profissional eu quero ser, que eu realmente queria e quero ser professor. Foi depois do Pibid que eu comecei a buscar [...] por que eu queria ser professora? De fato queria continuar sendo professora! (Altamira, relato oral, 2017).

[...] dentro do Pibid eu fui encontrando as respostas [para algumas questões]: por que Pedagogia? Por que Educação? Porque, na verdade, eu estava me encontrando, eu estava me identificando com o que eu queria, o ambiente que eu estou hoje é o ambiente que eu quero para mim, penso em continuar, não penso em mudar mais de profissão. Hoje eu não penso mais, eu estou satisfeita (Balbina, relato oral, 2017).

Nóvoa (2013) argumenta que uma carreira tem seu desenvolvimento a partir de um processo e não de eventos aleatórios, e as ações pensadas para a formação inicial no âmbito do Pibid, articuladas à profissão, provocam esse sentimento de pertença com a profissão. A Uneb, com suas ações, mostra como uma política pública nacional, quando bem desenhada e gestada, promove mudanças em espaços locais.

A entrada no Pibid

Em seus relatos as egressas apresentam suas motivações para entrada no Programa, quais sejam: questão financeira, experiência na docência além do estágio supervisionado, temática proposta pelo subprojeto, contribuição para a formação inicial de professores, possibilidade de fazer pesquisa, estudo em uma área específica da docência. Nas palavras das egressas,

Eu não tinha noção do que era o Pibid [...]. Foi quando eu vi um processo seletivo, falando da bolsa e do valor. Para ser sincera, o que me motivou foi a ajuda financeira. Eu me inscrevi, e depois, eu fui ver que seria uma boa para mim, que serviria como um norte para minha própria licenciatura. Iria me ajudar [...] a me desenvolver mais e que eu iria estar melhor preparada para o mercado de trabalho. Eu entendi isso, preparar a formação docente. Eu sabia que era algo que veio para ampliar a minha graduação, potencializar a graduação (Marina, relato oral, 2017).

[...] Pensei - eu preciso, além do estágio, ter uma vivência diferente dentro da Uneb. Foi aí que surgiu a oportunidade do Pibid (Patrícia, relato oral, 2017).

Quando são narradas as razões da entrada no Programa, percebo por parte de cada egressa a responsabilidade de fazer algo diferente na sua formação inicial, que proporcione ver a profissão pretendida de outro lugar, além das aulas nas disciplinas do curso, que mostrem outras concepções de mundo. São essas questões que fortalecem a formação e o querer continuar na carreira docente depois de formado.

Participar do Pibid foi visto, pelas egressas, como oportunidade de ter outras experiências que os colocavam em contato direto com a dinâmica e complexidade do seu provável lugar de trabalho, a escola, em todos os seus espaços, com todos os seus atores;

possibilitou uma trajetória diferente durante o curso, a partir de experiências vivenciadas nos meandros que envolvem a profissão escolhida.

Experiências com a iniciação à docência

Para Larrosa (2012), *experiência é aquilo que nos toca*. Para mim, experiência é requisito para tornar a aprendizagem significativa. Em suas narrativas, as egressas revelam suas experiências na iniciação à docência no Pibid, basilares para essa etapa da profissão docente - a formação inicial. Afinal, *ensinamos aquilo que somos* (NÓVOA, 2017). Ao estar nessa experiência, são forjadas competências, ao mesmo tempo em que são reveladas algumas lacunas. Vejamos o que nos diz Maíse,

Enquanto discente, o Pibid me ajudou bastante na escrita, porque na Universidade a gente escreveu pouco, muito pouco. Em quatro anos na Uneb, eu só escrevi um artigo em uma disciplina. Então o Pibid nos incentivava a escrever. Escrever projeto, escrever artigos, até mesmo nas discussões a gente tem que fazer atividades escrita [...] Eu tinha muita dificuldade na escrita. Na minha oralidade também ajudou bastante - eu sou uma pessoa tímida, o Pibid me ajudou até mais na oralidade do que na escrita [...] Na leitura também; a gente tinha na graduação, que ler muito, mas muitas vezes a gente lia [...] na sala de aula não tinha discussões; o professor, falava, falava, falava. E no Pibid não, elas passavam os textos para a gente, a gente lia e discutia. Foi de fundamental importância para mim esse desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade mesmo, nesse meu processo (Maíse, relato oral, 2017).

A egressa apresenta três elementos importantes para vida em sociedade e para o exercício da profissão – leitura, escrita e oralidade. Tais aspectos, muitas vezes ignorados no ensino superior, são marcas trazidas da educação básica, que, se não trabalhadas na formação inicial, podem reverberar na prática desse professor na Educação Básica. A esse respeito, Silveira (2017) adverte que a docência é a profissão mais marcada por suas memórias emocionais vividas na escola. Nessa direção, Farias e Bortolanza (2012, p. 36) asseveram que as formas de “ensino partem da vivência e da própria concepção que o professor tem provenientes da educação formal e informal que recebeu em contextos escolares”.

Assim, quando o Programa assume a responsabilidade de cuidar desses aspectos, possibilita que os licenciandos possam se apropriar desses saberes, muitas vezes negados na educação básica, mas necessários para se qualificarem na profissão e na vida.

A egressa ainda relata outra experiência na iniciação à docência,

[...] o Programa auxilia no crescimento do graduando porque você não fica preso só as experiências em sala de aula. Tanto que houve experiência para a gente viajar para outros estados para apresentar um pouco da nossa experiência e poder partilhar nossas experiências (Maíse, relato oral, 2017).

O Pibid é um espaço de formação de aprendizagens diversificadas, pois possibilita aos seus atores dialogarem sobre suas vivências, ou seja, pesquisarem suas práticas e as publicarem. Fortalece aspectos como escrita, leitura e oralidade, já mencionados, e ainda a prática profissional, como campo fecundo de pesquisa. O que, no entendimento de Marli André (2016), promove discussão com os pares sobre o produzido no percurso da profissão.

As viagens para apresentar trabalho são, para muitos, a primeira oportunidade de sair da sua cidade para conhecerem outros locais e outras culturas, possibilitando a ampliação de conhecimentos sobre outros mundos.

Para Lima (2001, p. 58), a formação inicial docente “faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional”. Nesse sentido, apresento o relato de Altamira,

[...] assisti muita vídeo aula dos outros participantes e essa questão é muito interessante porque você, realmente, começa a ficar se questionando: como é que eu faria? Se você está achando que o colega não fez correto, como é que você faria? (Altamira, relato oral, 2017).

Assistir à gravação das aulas de seus pares representa, para as bolsistas, um momento de reflexão sobre suas próprias práticas, bem como uma oportunidade para conversar sobre escola e suas particularidades. Oportuniza, também, discutir as práticas dos seus colegas e, principalmente, olhar a prática do outro sem crítica depreciativa, além de provocar análises e discussões sobre a complexidade da sala de aula. É o que assevera Juracy,

[...] dentro do Pibid uma coisa que eu fiz que me orgulho muito, além do fórum - foi um workshop; praticamente fiz um fórum personificado, vivo, dentro de uma sala de aula (Juracy, relato oral, 2017).

O contato com as tecnologias por meio de um Fórum, no qual podem depositar suas aulas, realizar discussões sobre os textos estudados e partilhar as vivências do cotidiano da escola, aproxima os licenciandos da realidade da grande maioria dos estudantes da Educação Básica.

No relato de Juracy, destaco dois elementos importantes para a formação inicial docente: o primeiro é o protagonismo discente, o qual possibilita aos bolsistas partilharem seus saberes com o coletivo; o segundo é a ampliação dos espaços para o trabalho com as tecnologias, visto que no mundo atual, é imprescindível “preparar os professores para que possam integrar essas tecnologias no ensino como ferramentas de uma profissão que está sendo redefinida através do processo” (MARINHO, 2008, p. 20).

No ambiente de trabalho, em suas experiências de vida e na formação profissional, a relação horizontalizada é experimentada nessa formação inicial, tendo em vista o professor formador e o futuro professor. Segundo outra bolsista ID,

No Pibid de Pedagogia eu e minhas colegas tínhamos umas discussões muito boas; a gente levava material, a professora disponibilizava material, indicava alguns autores para que a gente pudesse dialogar sobre a nossa prática, trazer nossas experiências e falar um pouco de cada temática (Patrícia, relato oral, 2017).

Nota-se a troca de saberes geracionais na responsabilidade do formador em propiciar aos licenciandos espaço de conversa, de análise e reflexões sobre assuntos que abordam a prática do professor. Gatti (2014, p. 43) ressalta que o papel do formador de professor na Universidade é “crucial na orientação dos mesmos e na criação de condições de reflexão, análise e diálogo com as realidades educacionais e as contribuições das teorias”. E segundo outra egressa, o Pibid:

[...] é um Programa em que você não está ali só por uma bolsa, você não está ali somente por causa da prática de sala de aula, mas de todo um conjunto. Você está pesquisando, produzindo, não só materiais; mas conhecimento. E isso tudo foi um enriquecimento do Pibid para aquele momento que eu precisava (Balbina, relato oral, 2017).

As experiências formativas desenvolvidas dentro da Universidade e da Escola, no processo de aprendizagem colaborativa contínua, permitem ao futuro professor conhecer as particularidades das escolas públicas, investigar e aprender sobre a profissão dentro da sua complexidade, na interação social entre seus pares - professores mais experientes, bolsistas ID e sujeitos que estão na escola e na Universidade, possibilitando, dessa forma, refletir sobre o modo como se forma e ampliar os vínculos com a docência na escola pública.

Conhecer o ambiente de atuação é fundamental, principalmente, para os profissionais da Educação, pois a contemporaneidade requer profissionais da educação que exerçam uma prática educativa contextualizada, que considere as especificidades do contexto atual, da cultura local e dos estudantes em suas trajetórias de vida e formação (Gatti, 2011). Logo, é na formação inicial, a partir das experiências de vida e de formação, que o futuro professor aprende a construir essa prática educativa, desenvolvida e aperfeiçoada no percurso do seu exercício profissional.

Da iniciação à docência no Pibid à prática profissional: O que tem de você em mim?

Nos relatos que apresento a seguir, estão presentes as categorias encontradas em comum nas entrevistas em que as egressas narram sobre as referências de iniciação à

docência, aí vivenciadas, e que, hoje, contribuem para tecer suas práticas profissionais: identidade docente, pesquisa sobre a prática docente com reflexão na/sobre a prática, planejamento, valorização do magistério, relação teoria e prática, trabalho colaborativo, leitura, escrita e oralidade; mediação pedagógica, contexto social, tecnologias, entre outras.

As narrativas evidenciam a produção de sentido à experiência humana e, de maneira particular, a experiência docente no movimento de onde estive, onde estou e o que ficou em mim de você. Nas palavras atribuídas a Antoine de Saint-Exupéry,

Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada¹².

Posso estabelecer um paralelo com a iniciação à docência no Pibid na Uneb para as egressas, quando entrecruzam em seus relatos suas experiências como bolsistas de iniciação à docência com as práticas no exercício da profissão docente. Para Socorro,

Tudo que a gente vivencia vai formando o que nós somos. Eu não seria a professora que eu sou, se eu não tivesse essa vivência com o Pibid. Seria uma professora, mas não me lembro de ter estudando em nenhuma disciplina do curso da graduação sobre refletir a minha prática, e isso eu aprendi no Pibid [...] (Socorro, relato oral, 2017).

Encontrei esse sentimento de responsabilidade com a formação em todos as participantes desta pesquisa ao narrarem suas experiências no Programa. Para Moita (2013, p. 137) “é o modo como as pessoas [...] assumem as experiências que as tornam potencialmente formadoras”. Ao expressar o sentimento de responsabilidade com a formação, as egressas revelam o que ficou do Programa nelas e como essas contribuições foram determinantes para o desenvolvimento profissional.

Para discorrer sobre construção da *Identidade Docente* proporcionada pelo Pibid, trago os relatos de Altamira e Balbina,

Depois do Pibid eu comecei a ter interesse em querer ter mais informações, querer saber de fato onde eu estava pisando; se, de fato, era isso que eu queria: ser professor. Então, eu fui buscando, incansavelmente, todas as ferramentas que eu podia, para ter certeza se eu queria ser professora (Altamira, relato oral, 2017).

Na época que eu entrei no curso de Pedagogia e entrei no grupo do Pibid fui tendo a resposta que antes procurava... Dentro do Pibid fui encontrando as respostas: por que Pedagogia? por que Educação? Porque, na verdade, estava me encontrando, estava me identificando com o que eu queria. O

¹² A autoria do texto é atribuída a Charles Chaplin e a Antoine de Saint-Exupéry, sem que a autoria se confirme.

ambiente que eu estou hoje é o ambiente que eu quero para mim. Penso em continuar, não penso em mudar mais de profissão. Hoje eu não penso mais, eu estou satisfeita (Balbina, relato oral, 2017).

A identidade profissional é construída no espaço tempo que transpassa a vida profissional desde a fase da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diversos espaços nos quais a profissão se desenvolve (Moita, 2013).

Em suas narrativas, as egressas trazem seu processo de construção indenitária da profissão e afirmam que os ambientes de aprendizagens, vivenciadas por elas no Pibid, contribuíram para a constituição dos profissionais que são hoje, na medida em que percebem posturas no exercício profissional, que os fazem querer solidificar suas carreiras. Quando os licenciandos experimentaram o *lócus* da atuação profissional, imergiram nas situações e complexidades da futura profissão, impulsionando-as a buscarem estratégias e saberes constitutivos da profissão. Nesse sentido, mais uma vez recorro à Moita (2013, p. 117), para quem a formação docente, “[...] vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.”

A identidade docente forjada nas egressas promoveu a inquietação sobre sua profissão, a reflexão sobre sua prática, o desejo de permanecer na profissão e assumir uma sala de aula com segurança e responsabilidade com a aprendizagem dos estudantes. Essa questão me leva a outro aspecto enunciado, pelas egressas: o *desenvolvimento das competências e habilidades* necessárias para adentrar com segurança a sala de aula.

O Pibid contribuiu na minha trajetória enquanto professora porque eu assumi uma sala de aula com muito mais segurança; coisa que eu não teria feito se eu não tivesse estudando sobre essas práticas antes [...]. Além de eu ter entrado mais segura, sempre pensava no que estava fazendo (Altamira, relato oral, 2017).

Me formei e senti que eu estava preparada para ser docente. Segura, senti que eu tive uma formação que colaborou muito. Me formei, saí e fui para a prática; agora a prática como profissional mesmo, uma docente. Nessa prática, com tudo muito novo, fui para atuar como professora da educação infantil [...]. Minha experiência toda no próprio Pibid foi com o Fundamental I e, quando eu cheguei para ser docente da educação infantil, me senti um pouco insegura, um pouco tensa, achando que a formação do Fundamental I não seria o suficiente. Na verdade, era só aquilo que eu estava pensando; era muito da situação que eu estava vivendo nova. Mas a formação que eu tive no Pibid traz para qualquer situação que eu tivesse passando de ensino em sala de aula com meus alunos, qualquer situação didática (Balbina, relato oral, 2017).

Hoje eu entro em sala de aula tranquilamente; não só lidando com criança, mas com adulto, adolescente; [o Pibid] me deu muito mais segurança. Essa segurança vem do que eu aprendi, porque eu tinha medo de entrar e não conseguir alcançar meu objetivo que eu tinha no planejamento. [...] o que eu planejei de fato é o que eles precisam? Eles estão aprendendo o que eu ensino? Eu tinha muito medo de não conseguir concluir no final do meu período em sala de aula, não conseguir alcançar esses objetivos. Hoje, eu vejo que eu consigo (Maise, relato oral, 2017).

Estudos apontam que professores no início da carreira enfrentam choque de realidade ao assumirem a sala de aula, pois segundo Carlos Marcelo Garcia (2006, p. 07) “es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un certo equilibrio personal”. No entanto, as egressas em seus relatos apontaram que no início da carreira adentraram a sala de aula na Educação Básica com segurança, pois puderam vivenciar na formação inicial momentos que desenvolveram competências e habilidades necessárias para a gestão do ensino e aprendizagem, bem como para as situações cotidianas da escola e sala de aula.

André e Pesce (2012, p. 40) discutem a relevância de o professor ser um pesquisador, visto que “a docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar”. Essa é uma das proposições do Pibid: formar professor pesquisador, e principalmente, *Professor Pesquisador da sua própria prática*.

Eu consigo aliar as pesquisas com minha prática docente, porque hoje eu não sou uma contadora de história como eu era uma contadora de história antes. Então, estudei para ser contadora de história por quê? Meu interesse sempre foi Educação Infantil; educação infantil sempre tem contação de história. Com relação às pesquisas na época do Pibid, a frase que vem mais na cabeça, a questão daquela Práxis pedagógica, reveja, pense, e isso aí que eu penso nele hoje (Altamira, relato oral, 2017).

Eu era uma professora antes do Pibid, e eu *construí* uma professora diferente depois do Pibid, justamente, por causa do olhar pesquisador. Eu acho que o maior ganho do Pibid na minha docência, no meu fazer pedagógico, é o meu olhar de pesquisador. Eu começo a entender o que é que a criança precisa. Não faço um projeto, simplesmente, porque é bonitinho, e porque eu quero (Antenildes, relato oral, 2017).

Percebo nas narrativas das egressas as evidências do professor pesquisador, na medida em que elas partem de uma indagação, para iniciar suas pesquisas sobre a prática, a realidade escolar, a sociedade, os estudantes e à docência. Observo, também, reflexões sobre suas

práticas e sobre as posturas em sala de aula, com o único intuito de qualificar a profissão, o que torna todo esse processo formador de movimento contínuo.

Ao discorrerem sobre a relevância da *reflexão* para formação docente e o exercício profissional, as egressas Socorro e Raimunda fazem algumas ponderações,

Hoje eu reflito sobre o que eu faço, porque eu trago isso de lá de trás, dessa experiência com o Pibid de quase dois anos. Vejo que a relação da minha prática docente, hoje, e da minha formação de quem eu sou como professora profissional tem muito a ver com o Pibid. Se eu hoje sou uma professora reflexiva, se eu sou essa professora que busca a formação para estar preparada para uma criança que possa ser que eu tenha esse ano com necessidade especial... Eu não seria quem eu sou como profissional se não fosse essa prática (Socorro, relato oral, 2017).

Depois que eu planejo, eu dou minha aula... Como dentro do Pibid tinha muito essa reflexão, eu reflito enquanto eu dou minha aula. Observo o que está dando certo, já mudo, transformo, busco o diferente. Até mudar eu mudo, saio do que estou fazendo. A aula é o tempo todo, eu acho que não existe reflexão só depois, a gente reflete quando está dando a aula; depois que deu a aula, vem outra reflexão. Aí que você vai ver, realmente, os pontos negativos e os pontos positivos. Os pontos positivos eu já sei que vou trazer depois para minha turma no próximo plano, os pontos negativos, o que eu vou fazer? Tentar melhorar, esse é o desafio. Foi a reflexão que eu aprendi a fazer no Pibid (Raimunda, relato oral, 2017).

Encontramos na escola da Educação Básica profissionais com perfis diferenciados, que refletem sobre o que fazem no processo educativo e, nesse refletir, fazem mudanças necessárias para o desenvolvimento educativo e profissional. São professoras que elucubram sobre o contexto social e educacional da escola em que estão atuando, pois vivenciam a realidade escolar e pensam nessa com compromisso da ação; refletem sobre a docência e sabem que precisam estar em constante processo formativo, pois comungam com o que expressa Nóvoa (2001, p. 4) “experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência”.

É esse movimento de refletir sobre suas experiências na formação inicial que tem feito as egressas, no exercício da profissão, aprender como inovar e se reinventar a partir das bagagens que já possuem e das que estão adquirindo.

O *Planejamento* também foi outra questão destacada pelas egressas como sendo fundamental para o exercício profissional,

No Pibid você aprendia a fazer um planejamento, pensando em sua turma e você fazia com que esse planejamento de fato acontecesse. Então, hoje, eu consigo pensar no meu planejamento; sinto prazer em sentar e fazer o meu planejamento, em pensar em tudo o que eu posso utilizar, em fazer o meu

planejamento pensando em meus alunos, como é o perfil da minha turma, o que eu posso fazer. É bom. Para mim, o mais legal é sentar e dizer eu planejei assim porque... Você ter essa conversa, discutir sobre o seu planejamento e ouvir também a contribuição dos outros, as críticas - eu acho que não deveria colocar isso aqui..., por que a gente não faz dessa forma? Não vejo muito sentido se não existir troca - não só de professor e aluno não, estou falando de toda comunidade escolar. Se não existir isso você perde o gosto de dar aula, uma hora ou outra você vai ficar insatisfeito (Altamira, relato oral, 2017).

Quando eu estou em sala de aula, me lembro de minhas aulas dentro do Pibid, daquela sala de aula que eu adentrei quando eu estava como bolsista. Quando eu estou em sala de aula, hoje, na verdade em tudo, até na elaboração de um planejamento, eu sempre me recordo como desenvolvia aquele planejamento no Pibid; de como até elaborar, pensando justamente no alcance do conhecimento do meu aluno. Quando eu vou colocar certo conteúdo, sempre me atendo às perguntinhas básicas: o que meu aluno já sabe? O que eu vou levar de novo para esse meu aluno? O que eu vou relembrar ao meu aluno de acordo com a série anterior dele? E o que eu preciso que meu aluno alcance? Foram elementos básicos que eu consegui aprender dentro do Pibid (Ana, relato oral, 2017).

Mas muitas coisas, hoje, que eu coloco em prática em sala de aula foi também através do Pibid, dos meus planos de aula que eu fazia quando estava no Pibid em sala de aula. Eles eram supervisionados pelas professoras; então, elas nos ensinaram muito. Inclusive, elas nos ensinaram muito a colocar verbos, a como desenvolver o planejamento, como aplicar, como trabalhar o lúdico, como trabalhar diversas coisas. Também, trabalhar a interdisciplinaridade com os alunos. Então, minha experiência, hoje, em sala de aula, devo muito ao Pibid. [...] Tanto no Pibid, quanto na minha prática hoje, a gente sempre tentou, e tenta, trazer para nosso planejamento e para nossa atividade docente, essas experiências que os alunos trazem, as experiências cotidianas. Eu percebia que tanto no Pibid e, hoje, na educação infantil, que quando eu trago atividades que são do cotidiano deles, eles aproveitam muito mais do que quando eu trago algo que não tem nada a ver... Até porque as crianças contam muito das experiências delas (Maise, relato oral, 2017).

Um planejamento construído a partir da pesquisa, da reflexão, das diversas indagações docentes, de um olhar atendo às singularidades da sua turma, da colaboração dos seus pares, da diversidade ou escassez de materiais pedagógicos; é idealizado para acontecer e atingir sua finalidade, a aprendizagem dos discentes. Hoje, essas professoras que elaboram um planejamento pensado em seus alunos e em seu contexto social e educacional, estão na Escola da Educação Básica do Estado da Bahia, em sua maioria, na rede pública de ensino, buscando ampliar seus conhecimentos e visões de mundo, isso nas diferentes modalidades de ensino.

Certamente, a inserção das egressas na profissão docente contribuiu para lhes assegurar a *Valorização do Magistério*. Segundo Raimunda,

O Pibid, além de proporcionar a formação docente de uma forma mais significativa, traz para gente certa valorização... Todo o trabalho que é realizado dentro da sala de aula do Pibid, na Uneb, todos nossos encontros valorizam a docência. Essa docência que a gente está se formando, nesse formato, nessa valorização que o Pibid proporciona. Isso contribui para a identidade do professor e norteia o forma-se docente (Raimunda, relato oral, 2017).

Para a egressa, a valorização do magistério está marcada em sua profissão e no exercício, na medida em que as ações na formação inicial, por meio do Pibid, promoveram melhoria dessa formação para o exercício da docência e construção da identidade docente, possibilitando condições para que, como educadora, trabalhe com qualidade na Educação Básica. Mesmo em contextos escolares, que a desafia, constantemente, a realizar seu trabalho como, por exemplo, condições adversas de infraestrutura, poucos materiais pedagógicos e contexto social turbulento.

Essa formação vivenciada no contexto da docência ainda ofereceu suporte para exercer a profissão com consciência de que no sistema educacional brasileiro, urgem mudanças efetivas, para que o trabalho realizado nas escolas seja melhor e a carreira docente continue sendo alvo das políticas públicas, pois contribuem “para a necessária valorização política e social da profissão” (JACOMINI e PENNA, 2016, p. 177), abraçando o que consta nas legislações que versam sobre a Educação no Brasil.

Posso inferir que esse suporte para o exercício da profissão passa, também, pela estreita relação entre *Teoria e Prática* promovida pelo Programa.

Nos estágios supervisionados, quando chegamos às escolas, o que a gente mais ouve: “ah minha filha, são estagiárias, elas não sabem o que é..., elas vão ver é na prática que é totalmente diferente.” É o que a gente mais ouve - o discurso dos professores, principalmente de escolas públicas. Mas, com o Pibid, isso começou a ser desmitificado. Porque a gente começa a perceber que tem, sim, como ter a prática da teoria. Tem como você trabalhar, realizar um planejamento, levar para a sala de aula e aplicá-lo ou ver que a aplicação dele não era possível; porque você trabalha com pessoas, cada educando é um ser humano, eles também tem os anseios deles e os desejos. Eu vejo que é possível, sim - se eu não tiver uma boa base teórica eu não vou poder corresponder os desafios que eu tenho hoje. Se eu não tiver uma boa base teórica, se eu não tiver consciência daquilo que eu estou fazendo, como é que eu vou conseguir ficar na sala de aula e trazer para essas crianças aquilo que eu realmente planejei? Eu creio que, se eu não tivesse essa formação teórica, não seria possível trabalhar com objetivos e com metas para alcançar com aquele grupo. Eu tenho o referencial para o ano inteiro; dentro desse referencial curricular nacional, eu tenho eixos a trabalhar, não é porque eu trabalho em cima do que as crianças estão motivadas a aprender que eu não tenho objetivos a cumprir. Dento da motivação deles eu tenho que cumprir os eixos, eu tenho que

desenvolver as habilidades da oralidade, de certa forma da escrita também. Se eu não tiver uma boa base teórica, como é que eu vou conseguir fazer tudo isso? Então eu vejo que essa relação da teoria com a prática tem que estar casadas. E é no meu dia a dia no planejar uma aula que vejo se está dentro daquilo que aprendi. Então a teoria tem que está ligado com a prática (Socorro, relato oral, 2017).

O bacana da contextualização, do seu aperfeiçoamento, da sua leitura na graduação e que eu tive no Pibid, é você estar preparado pra momentos presentes ou futuros. No futuro, eu posso ter a resposta daquele texto que eu falei e, quando chega hoje, vejo, poxa, aquele texto me salvou! Essa leitura permanente que o Pibid traz para a gente é excelente, porque a gente vai aprimorando (Juracy, relato oral, 2017).

As egressas mostram como aprender na prática, na formação inicial, que a articulação teoria e prática é possível e necessária ao trabalho docente, e, também, o qualifica. Dessa forma, elas trazem essa relação para sua prática de forma contextualizada, pois conseguem teorizar as questões que ocorrem na prática em sala de aula, bem como fazer o movimento inverso e percebem como os saberes teóricos e os saberes práticos, articulados, se potencializam no seu exercício docente. Nas palavras de Medeiros e Cabral (2006, p. 03) “esta interação como condição *sine qua non* para a construção dos saberes”, da/na docência.

Ninguém se forma sozinho, “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”, nos diz Moita (2013, p. 115). Foi o que aprendemos na iniciação à docência no âmbito do Pibid na Uneb - as partilhas/trocas eram feitas entre pares de forma horizontalizada. O *trabalho colaborativo* foi estudando e vivenciado no subprojeto em todos os seus ciclos e entendíamos que esse processo de colaboração não era só marcado por harmonia, mas também por tensão nas relações. Segundo duas egressas,

Quando eu cheguei aqui (escola), percebi as meninas muito individualistas, cada uma fazia a sua atividade em sua sala, cada uma preparava a sua aula. Lorena¹³ você já preparou a sua aula? Vamos planejar juntas? A gente trabalhava conteúdos diferentes; hoje a gente planeja juntas, discute, troca ideias; tem coisas minhas que vão para a sala delas, e tem coisas delas que vêm para minha sala. E é o mesmo na construção do plano, na construção do material para dar aula, e não é só isso, desconstruir o que deu errado, desconstruir faz parte da docência, a vezes a gente acha que não, mas faz (Raimunda, relato oral, 2017).

[...] outro ponto que eu achei fundamental é o que trabalhávamos muito no Pibid - no nosso grupo -, era o trabalho colaborativo. Então foi com o trabalho colaborativo que eu me senti amparada nesse momento da minha profissão. Tinham professoras com mais experiências do que eu na Educação Infantil - elas me ampararam e, assim, a gente começou a fazer um trabalho colaborativo. Vamos fazer desta forma aqui que dá certo; qual

¹³ Nome fictício utilizado, aqui, com fins de garantir o anonimato, na pesquisa.

a sua prática que está dando certo, como foi sua aula? O que você trabalhou na sua aula? Você gostou? A gente começava a produzir material, historinhas [...] Até hoje eu penso muito que não estou naquele ambiente sozinha, que dependo de outros profissionais, me vejo como uma pessoa. Como eu preciso do outro, o outro também precisa de mim. Estamos sempre envolvidos no trabalho colaborativo, foi onde eu consegui amparo no momento do meu início mesmo da docência. Não somente em sala de aula, na escola em si, isso é fundamental, isso é importantíssimo; essas trocas estão sendo maravilhosas para mim. Isso vem do próprio momento de formação do Pibid, é de troca (Balbina, relato oral, 2017).

Em seus relatos, as egressas apontam buscas pessoais para iniciar esse processo nas escolas onde atuam; aprenderam na formação inicial, como essas trocas/partilhas de experiências, de conhecimentos, de aprendizagens, principalmente para elas, que estavam chegando ao exercício da docência como regentes, eram fundamentais para o desenvolvimento profissional.

As egressas, destacam, ainda, que o trabalho colaborativo tem repercutido na sua prática docente, pois tem trazido apoio nas dificuldades enfrentadas, no início de carreira. Fortalece, também, a confiança e a competência individual, o que vem fazendo com que elas vivenciem diferentes experiências e recebam a opinião de seus pares, sem pré-julgamentos. Isso fomenta o “desenvolvimento profissional docente” e promove “a melhoria do serviço educativo prestado” (LEITE e PINTO, 2016, p. 70), assim como o crescimento pessoal e profissional.

Considerados indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem, o Desenvolvimento de Competências para leitura, escrita e oralidade não ficaram de fora dos relatos das egressas, que os consideram relevantes para a formação e exercício docente, como evidenciam Patrícia e Raimunda,

[...] a gente faz algumas atividades com eles (estudantes); eles podem ir para frente e falar. Foi um desafio, porque a maioria não tinha coragem! Então você pensa, as crianças hoje que não são estimuladas a falar, a irem para frente. Lá na frente eles vão travar, por quê? Por que eles não superaram isso? Hoje, apesar de eu falar muito, ainda travo na hora de falar na frente de outras pessoas, por quê? Porque na escola não foi trabalhado isso, e hoje eu faço isso com meus alunos. São coisas que eu trouxe do Pibid, porque eu vi o desafio dos meninos (da escola parceira). Mesmo trabalhando com a educação infantil, exploro isso com as minhas crianças. Deixo-as à vontade para falarem; estímulo, lanço os desafios, lanço questões problemas. Ah, mas eles são do grupo 3? Crianças do grupo 3 têm voz, têm vez e elas pensam, as pessoas subestimam a inteligência de uma criança, e criança entendi o contexto em que ela está, mesmo que muitas vezes elas não saibam falar [...] (Patrícia, relato oral, 2017).

Quem entrou no Pibid, lê e escreve, e gosta de produzir; vai para a docência, mas continua com o gostinho. Eu já estou no 3º artigo. [...] A gente está [...] escrevendo sobre a nossa prática docente. Essa discussão a gente deve a quem? Ao Pibid! Essa construção a gente deve a quem? Ao Pibid! (Raimunda, relato oral, 2017).

As experiências com leitura, escrita e oralidade, quando vivenciadas de forma significativa na formação inicial docente, provocam no futuro professor reflexões sobre suas histórias de vida e de formação. Os levam a se desafiar e a praticá-los, fazendo o que Paulo Freire nos ensinou, quando disse que só se aprende a falar falando, a escrever escrevendo e a ler lendo; contribuindo assim, para aperfeiçoar suas práticas, corrigir as dificuldades e ampliar a visão de mundo.

Como revelado nas falas das egressas, essas experiências proporcionam uma prática docente sensível às dificuldades dos alunos e a criação de estratégias para fomentar as vivências nos diversos momentos do processo educativo. Possibilitam, também, que o professor siga produzindo e falando de si na profissão. Nóvoa (2001) nos diz que a valorização desses conhecimentos na formação e na profissão docente, é essencial frente aos desafios contemporâneos e da demanda da qualidade do processo educativo.

Considerando que o professor atual é um facilitador, um mediador da aprendizagem, um profissional que aprende enquanto ensina, apresento mais um aspecto abordado pelas egressas em seus relatos - o processo da *Mediação Pedagógica*, em sala de aula.

O Pibid trouxe isso para mim; essa questão de você se deparar com essas crianças diferentes de outras gerações. E, hoje, a gente sabe que a demanda é diferente, a linguagem é diferente, o tratamento é diferente e o desejo do estudar também. Então, a gente precisa ir para a sala de aula para estimular eles, a gente precisa fazer com que eles queiram aprender de alguma forma, e essa prática inovadora que o Pibid explora muito através da práxis na mediação, me ajudou muito (Patrícia, relato oral, 2017).

Na nossa sala de aula, o que eu sempre tento perceber primeiro é o interesse do aluno, porque a gente chega e não adianta levar e impor, porque quando a gente impõe existe certa resistência, mesmo das crianças [...]. Elas mostram por suas ações e atitudes o que elas querem. É o que eu percebo em sala de aula. Quando é uma aula que eu sinto que ela está cansativa, os alunos ficam muito dispersos. O que eu percebi como interessante esse ano foi o fato de trabalhar com música, de ser uma ferramenta de apoio para mim. Trabalho com música com eles e sinto quanto eles se empolgam, eles sentem prazer em participar da aula. Aí eu iniciei todo trabalho com música, com o alfabeto, com as vogais e a participação deles está sendo maravilhosa [...]. Eu estou tentando mudar a minha prática a partir da necessidade da turma. (Balbina, relato oral, 2017)

Hoje, estando em sala de aula, percebo que muitas situações... me reporto sempre ao que eu aprendi no Pibid - as práticas, as formas de como iniciar aquela atividade, como me conduzir em sala de aula com os meus alunos, a prática investigativa, o olhar investigativo, o olhar experimental com esse aluno. Então tudo isso veio da base com o Pibid [...] foi dentro do Pibid que eu pude, na verdade, conseguir estruturar a profissão em si na minha vida (Ana, relato oral, 2017).

Para as egressas, pensar, estudar e vivenciar a mediação pedagógica, nas salas de aulas com a orientação de professores experientes, proporciona hoje, em suas práticas, segurança para desconstruírem e reconstruírem técnicas e estratégias de mediação pedagógica, para a promoção e incentivo da aprendizagem dos alunos, fortalecendo assim a formação escolar e pessoal. Freire (1996, p. 47) nos dizia que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”, e é isso que as egressas têm colocando em prática nas salas de aulas em que atuam. No exercício da profissão, se colocam como mediadoras entre o aprendiz e a aprendizagem, na medida em que nesse processo é considerado o conhecimento prévio dos alunos, o diálogo, o contexto, a intencionalidade e as trocas de experiências e de opiniões.

As literaturas especializadas apontam que os estudantes não devem ser tratados como tábulas rasas, pois possuem conhecimentos adquiridos no convívio familiar e no entorno social, o que os fazem chegar à escola com uma bagagem de conhecimentos prévios prontos para serem explorados. Diante da relevância que o *Contexto Social* exerce na aprendizagem dos estudantes, a abordagem desta questão sempre foi considerada nas discussões do Pibid na Uneb, como relata Nildete:

O que me deixa bem forte assim do Pibid, é a gente pensar nesse contexto social que nós vivemos. A gente pensa, que tem que trazer esse aluno, instigar esse aluno, pensando sempre em seu contexto de vida, na relação com a família, na relação do contexto social; tentar mediar todo esse contato com o que é seu, com o que é próprio do seu dia a dia, para que ele possa sentir vontade de estar ali, ser instigado por esse desejo de aprender pelo que é do nosso contexto, do que é da nossa realidade de vida. Então, dentro da minha prática, eu busco estar atenta ao que esse aluno quer, ao que esse aluno me traz para poder a partir daí, planejar uma aula, pensar se isso vai estar de acordo com o que tem de entendimento, o que ele me traz já de vivência do dia a dia, que isso seja parte do meu plano, que isso esteja sempre no meu plano de aula. Então é isso que fica para mim, eu prezo sempre por esse elemento mesmo na minha prática, na minha aula (Nildete, relato oral, 2017).

Lemos sobre um planejamento que contempla o contexto social da escola e dos estudantes, pois Nildete conhece a importância de considerar o contexto social na prática pedagógica e na aprendizagem, já que na formação inicial aprendeu que existe influência do

contexto social na representação do significado que os estudantes possuem sobre si, sobre a educação e sobre a escola.

Xavier (2015, p. 38106) colabora com a discussão ao dizer que o “contexto sócio, histórico e cultural exerce total influência na importância que os alunos veem na escola e na relação com a mesma, estabelecendo expectativas em função da necessidade dos conhecimentos obtidos através dela”. Escutei das egressas que ao refletirem e elaborarem seus planejamentos incorporam os aspectos mencionados pela autora, por entenderem que a aprendizagem dos estudantes será mais significativa e eles mostrarão mais interesse no que está sendo ensinado, se contempladas as necessidades e as pretensões da cultura local.

Exercer a profissão em escolas públicas significa retribuir à sociedade a formação inicial qualificada que receberam no ensino superior. Atuar nestes espaços educativos, a partir das ações pedagógicas e pessoais, possibilita ao professor desenvolver um trabalho de qualidade, respeitando e trazendo para a prática docente, as vivências dos alunos. Permite, também, participar das questões que envolvem toda a comunidade escolar, pois entende que sua prática perpassa a sala de aula. Contudo, não escondem os desafios de serem professores nessas instituições, pelas greves, por estarem inseridas em contextos violentos, pela ausência da família na vida escolar do filho; por questões que envolvem diferença idade/ série, a desvalorização da escola pública e do professor, a estrutura do sistema educacional brasileiro que não prioriza as especificidades da escola da rede pública e das pessoas que as frequentam.

Ainda ficou evidenciado nas falas dessas professoras da escola pública que compromisso, reflexões e pesquisa com/na a Educação Pública, com os alunos, com a comunidade escolar e com a comunidade do entorno da Escola, fazem parte dos seus exercícios profissionais.

O advento das *Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)* modificou o modo de vida em sociedade, bem como o comportamento das pessoas. Contudo, a literatura especializada afirma que boa parte das escolas não foi atualizada com os recursos tecnológicos necessários nem preparada para proporcionar ensino e aprendizagem de acordo com o contexto atual. Se as escolas não são equipadas adequadamente com os recursos tecnológicos necessários para promoção de uma educação conectada com o momento, o mesmo se percebe na prática de alguns professores, que apresentam dificuldades em utilizar os recursos. Diante disso, o Pibid na Uneb sempre buscou abordar o assunto, bem como proporcionar aos seus bolsistas uma formação conectada com o contexto tecnológico atual, conforme relata Juracy,

[...] e do Pibid fica, realmente, muito mais essa parte de tecnologia que eu consegui adquirir...Trabalhar a tecnologia, e ainda conseguir conversar de uma maneira pedagógica, foi incrível porque essa é uma das maiores referências que eu trago. Porque assim, eu trazia autores que nem todos os colegas do Pibid conheciam [...] dentro da graduação a gente só tem uma disciplina que fala sobre tecnologia e se você pensar quase não aranha o que é uma tecnologia educacional, o que é um AVA, entre outras coisas [...] (Juracy, relato oral, 2017).

Algumas das egressas apontam em suas falas, que trabalhar com tecnologia a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, no subprojeto, contribuiu para que elas tivessem um contato diferente com a tecnologia, já que para muitas, o AVA era um ambiente desconhecido ou pouco conhecido, e algumas, inclusive desconheciam as habilidades básicas.

Enquanto bolsista de iniciação à docência, pudemos explorar esses ambientes, com atividades como: postagens de aulas que eram planejadas, revisadas e praticadas nas salas de aula das escolas parceiras; reflexões sobre a prática na Escola e na Universidade; discussões em tempo real em chats, nos quais eram compartilhados textos, realizados estudos temáticos; ministradas oficinas por nossos pares sobre as potencialidades da tecnologia. Todas estas atividades nos faziam (me incluo) refletir sobre a tecnologia e a prática do professor, pois entendíamos que os estudantes da Educação Básica nasceram em uma geração em que a vivência com as tecnologias de informação e comunicação são inerentes ao seu cotidiano, e que nós, como futuros professores precisávamos conhecer e construir habilidades para atuar nesse contexto.

Com essas experiências, as egressas trazem para o exercício da docência, de forma refletida, o entendimento de que precisam constantemente conhecer e manusear as tecnologias de informação e comunicação, para ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, e assim, aplicá-los em seus planejamentos.

As experiências de iniciação à docência vivenciadas no Pibid, que hoje repercutem na prática profissional das professoras, egressas do Programa, registradas a partir das suas narrativas, não são somente expressões de uma formação inicial de professores vivida no curso de licenciatura na Universidade, como costumeiramente ouvimos ou lemos nas literaturas sobre a temática, mas vivências de uma iniciação à docência que qualificou a sua formação inicial. Isso a partir de um contato direto com os saberes da própria profissão, na precisa articulação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.

Percebi que, quando as egressas contavam sobre a construção de um planejamento por exemplo, feito na formação inicial, não era relatado um planejamento elaborado a partir de observação da prática de outro professor, e, posteriormente, aplicado na turma, mas, um

planejamento que começava a nascer das suas reflexões sobre sua condição profissional, sobre necessidades e vivências dos estudantes, do contexto social da escola e das orientações de profissionais mais experientes. Somente após a realização dessas etapas é que os professores em formação seguiam para a sala de aula, com o objetivo de “aplicar” e trazer suas próprias experiências para conversar em grupo, relacionando a teoria com a prática.

As experiências vivenciadas pelas participantes da pesquisa no Pibid se tornaram referências para suas práticas docentes, colaborando para o desenvolvimento profissional e contribuindo para que essas professoras iniciassem a vida profissional com mais desenvoltura no exercício cotidiano.

Em minhas reflexões como ex-bolsista, pesquisadora e técnica da Coordenação Institucional do Programa na Uneb, entendo que ao trazer essas referências, as egressas compreendem que as políticas públicas para a formação inicial, com o desenho metodológico do Pibid, indicam investimentos na formação inicial de professores e na Escola da Educação Básica, pois permitem a aquisição de saberes e vivências que repercutem no exercício profissional.

Perspectivas futuras na docência: o que esperam as egressas?

Em suas narrativas, as egressas também mencionaram o que esperavam das suas vidas profissionais na docência. Para Gatti (2012, p. 95) a qualidade do desenvolvimento profissional, também está articulada a busca dos docentes por “oportunidades pessoais para seu aperfeiçoamento contínuo”. A esse respeito, as egressas apresentaram as seguintes perspectivas futuras,

Pretendo fazer mestrado para continuar sendo uma pesquisadora e, caso eu não chegue até o mestrado, pretendo, sim, continuar sendo uma professora pesquisadora. Nada me impede de continuar sendo pesquisadora, [...], continuar politizando, analisando nossa prática docente e levar isso para a sociedade (Ana, relato oral, 2017).

Eu sou uma professora que ama o que faz, que está onde queria estar, que procura fazer com que isso dê certo. [...] Claro que eu, sozinha, não vou abraçar o mundo; mas pelo menos dentro da escola que eu estou, não quero que ele [sistema público de ensino] seja visto como ele é visto. Então, hoje eu voltei a ter uma necessidade de estudar, tanto que eu vou agora fazer uma especialização em Educação Infantil, pela necessidade de compreender ainda mais as crianças (Altamira, relato oral, 2017).

[...] Eu quero retomar meus estudos, fazer meu mestrado; sinto essa necessidade. E a Educação te dá isso; tudo te leva a um estudo. Isso faz com que a gente cresça mais; é na Educação que eu encontro essa necessidade, essa vontade de continuar meus estudos (Balbina, relato oral, 2017).

Hoje eu sinto que esse é o caminho, esse é o sentido mesmo de estar dentro da profissão enquanto professora: pensar na importância que eu tenho para a formação deles [estudantes]; e pensar, principalmente, em uma formação diferenciada do que eu vivi do que a maioria viveu. Pensar uma educação diferenciada que seja muito mais próxima do que a gente é. Então a minha realização vem pelo desejo de mudança, pelo desejo de fazer diferente do que eu vivi, então essa é minha realização, o meu desejo e a minha expectativa é de mudança (Nildete, relato oral, 2017).

Como professoras, em unanimidade, a primeira expectativa na docência é a permanência nesta profissão, pois para as egressas à docência é um projeto de vida profissional e pessoal. Ainda em seus relatos, as professoras contam que as experiências vivenciadas no Pibid na Uneb, na estreita relação da Universidade e Escola da Educação básica, contribuíram para essa promoção e desejo de permanência na docência, mesmo diante de todas as complexidades políticas, profissionais e sociais da profissão.

O desenvolvimento profissional é outra perspectiva apresentada pelas egressas, principalmente, a partir da continuidade dos estudos, que além de qualificar o processo educativo nas escolas, contribui com a formação de seus pares.

Assim, a partir das vozes das egressas, encontro a confirmação de que o Pibid proporciona uma formação de professor consciente. Encontro, também, as justificativas necessárias para propor no mestrado de modalidade profissional, a ampliação deste estudo, contribuindo para organizar uma cartografia do Pibid na Uneb, fortalecendo a formação docente. Com isso argumento a importância de registrar informações sobre a formação dos egressos e qualificá-las, de modo que corroborem para a consolidação/criação da política institucional, para as licenciaturas e, conseqüentemente, para a Educação Básica da Bahia, dada a abrangência territorial da Uneb.

CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS: a pesquisa precisa continuar

Quando começo a escrever as primeiras linhas para as considerações finais sobre esta pesquisa, uma sensação de incompletude me invade, pois ainda há mais a escrever e contar. Confesso que no início deste estudo surgiram dúvidas quanto à importância da pesquisa para a formação de professores. Porém, durante o mestrado, aprendi nas diversas leituras e espaços de reflexões que menos, em pesquisa, é mais, uma vez que, de investigações aparentemente simples, podem surgir várias possibilidades de estudos. Com o processo da pesquisa percebi como essa ideia é válida, compreendendo sua relevância para políticas públicas educacionais voltadas à formação inicial de professores.

O delineamento da formação inicial de professores no Brasil, em seu processo histórico, nem sempre foi prioridade do poder público. Quando se começou a pensar nessa formação, foi desenhado um modelo conhecido como 3+1, o qual não promoveu uma aproximação efetiva entre o aspirante a professor e a profissão. É com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que a profissão professor da Educação Básica e, conseqüentemente, a formação inicial e em exercício despertam interesse nas discussões sobre o tema no cenário educacional.

A formação inicial de professores, em especial, atrai atenção pela grande evasão e falta de interesse de jovens nos cursos de licenciatura, em virtude do desprestígio e baixo salário pago aos profissionais da educação. O Pibid, como política pública, voltada para intervir nessa situação, em seu desenho metodológico, preparou terreno fecundo para a reflexão e ação, sobre a maneira de formar o professor no âmbito das Instituições de Ensino Superior e evidenciou que é na estreita relação dessas com a Escola Básica, que a formação inicial de professores ganha vida e real sentido.

A criação de vínculo do futuro professor com a escola da rede pública promove o desejo de se formar com qualidade; de se inserir no mundo do trabalho para exercer a docência e escolher ser professor da rede pública de ensino. Representa, assim, um retorno ao investimento recebido no período da formação para a sociedade. Afinal, professores bem formados, certamente, contribuem para a qualidade dos processos educativos nos espaços da escola pública.

Na formação inicial, as ações do Programa provocam e colaboram para a “construção de uma nova cultura educacional, contexto e vivência – conhecimentos teórico-práticos, saberes da pesquisa e experiência acadêmica da formação de professores e saberes prévios sobre a docência e representações sociais”. (BRASIL, 2014, p.65). Dessa maneira, o futuro

professor pode aprender a ser professor em contato com o “mundo” do espaço escolar, da Universidade e das suas próprias experiências escolares. Para Silveira (2017), a docência é uma das profissões que mais é influenciada pelas representações sociais – emoções, que envolvem suas vivências escolares.

Desse modo, as atividades desenvolvidas pelo Programa na formação inicial de professores, pelo caráter de formar o futuro professor dentro da profissão, têm representado mais do que entender a profissão na teorização; possibilita o mergulho também na prática, fertilizando, assim, a formação dos saberes da teoria e da prática, como equivalentes. Por esse motivo, a iniciação à docência vivenciada no Pibid vem qualificando a formação inicial de professores.

Assim, o estudo em tela, teve como objeto o Pibid e suas repercussões na prática docente das egressas do Programa na Uneb, considerando suas experiências na iniciação à docência, partindo da inquietação de conhecer quais referências de iniciação à docência estão postas na prática profissional das egressas do Pibid na Uneb. Tal inquietação surgiu da minha participação da Equipe de Coordenação Institucional do Pibid, na Uneb, tendo em vista a necessidade de informações sobre os egressos do Programa, bem como da falta de um acompanhamento sistematizado da Universidade em relação ao Programa.

Vale ressaltar que as egressas entrevistadas encontram-se, atualmente, em efetivo exercício da docência, em escolas da Educação Básica. Seus relatos evidenciaram como as ações do Programa auxiliaram no fortalecimento da formação inicial, a partir de um espaço/tempo de refletir sobre a própria formação e profissão no processo de formação inicial.

Desta forma, a abordagem de História de Vida e Formação me permitiu inteirar a partir das narrativas das egressas, de suas histórias de vida e de formação suas referências de iniciação à docência postas em suas práticas docente e como essas referências têm sido utilizadas na prática em sala de aula e além dela.

Em seus relatos, as egressas entrelaçam aspectos das vivências na iniciação à docência, no Pibid na Uneb, com as práticas docentes experienciadas em suas atuações na Educação Básica, o que me possibilitou identificar as referências de iniciação à docência postas em suas práticas profissionais, objetivo principal do estudo.

Evidenciaram, ainda, que o Pibid, enquanto política pública de indução à docência, é de fundamental importância para os licenciandos, pois permite conhecer a profissão por meio de vivências da cultura escolar, da orientação de professores mais experientes e das leituras e produtos sobre os saberes e situações da docência. Os relatos trazem a docência e suas peculiaridades como campo fértil de pesquisa para os próprios professores em formação

inicial. Mostram, ainda, que o desenho metodológico do Pibid permite ao licenciando a imersão no interior da escola pública, a partir da relação Universidade-Educação Básica, e possibilita vivenciar a complexidade da formação e a prática da profissão docente, a partir dos desafios peculiares ao contexto escolar.

Dentre as referências apresentadas, menciono a identidade docente, entendida por Nóvoa (2013) como uma construção indelével que inicia na escolha da profissão. No Pibid, essa identidade foi se construindo a partir dos estudos e vivências da docência. Nesse sentido, todas as egressas apontaram que estar dentro da profissão permitiu que suas identidades docentes fossem forjadas, contribuindo para que, hoje, já atuando como professoras, identifiquem-se como profissionais da Educação que sabem onde estão, porque estão e que desejam permanecer na profissão.

Outra referência encontrada diz respeito às habilidades e competências adquiridas para iniciar a carreira com mais segurança, pois em suas narrativas as egressas destacaram que aprender na formação inicial como construir um planejamento de ensino, bem como a se portar com os estudantes em sala de aula, para mediar o processo educativo, propiciou segurança para assumir uma sala de aula com confiança e desenvoltura.

A professora que pesquisa a sua prática, ou seja, a professora pesquisadora, foi mais uma referência de iniciação à docência encontrada nos relatos das egressas. Para elas, hoje, no exercício da docência, pesquisar o seu contexto de trabalho e a sua prática pedagógica, é intrínseco ao exercício da profissão. Ainda no entendimento das egressas, a pesquisa possibilita a reflexão sobre sua própria prática, promovendo, com isso, a qualidade dos processos educativos.

Em seus relatos, as egressas destacam diversas referências de iniciação à docência que marcam, hoje, seu exercício profissional; e abrem margens para o entendimento de que as políticas públicas na Educação, voltadas à formação inicial de professores, têm papel fundamental na criação de ambientes de aprendizagens da docência, que ligam o futuro professor à sua profissão, e a profissão ao futuro professor. É esse entrelace que promove uma formação inicial potencialmente indutiva à permanência do licenciando no curso e na docência.

Outra reflexão que trago aqui, considerando as escutas dos relatos das egressas e das minhas vivências no Programa como bolsista de iniciação à docência e técnica da Coordenação Institucional do Programa, na Uneb, é que o Pibid, com sua metodologia voltada à indução à docência, provoca os estudantes de licenciatura a vivenciarem a docência em suas várias dimensões e espaços de formação e, com isso, colabora para que o futuro professor se

sinta valorizado, mesmo conhecendo as dificuldades que permeiam essa profissão..

A escrita de si que cada egressa faz é outra questão que ficou evidenciada, pois não se pode conhecer a profissão sem conhecer a si. Nas palavras de Nóvoa (2013), *ensinamos o que somos*. Nesse sentido, as egressas assinalaram que as atividades do Programa propiciaram viver situações de escrita e de vida, nas quais puderam falar sobre si e sobre as dificuldades vivenciadas na escola e na vida, o que contribuiu para torná-las quem são hoje. Professoras, profissionais da educação, que buscam proporcionar um ambiente favorável para o estudante aprendam a ser cidadão autônomo e autor de sua própria aprendizagem.

A estreita relação entre Universidade e Educação Básica, a relação teoria e prática, segundo as egressas, foram essenciais para entender e refletir sobre a docência. E por estarem vivenciando essas relações, conseguiram consolidar a docência dentro de si, ou seja, consolidaram a profissão para si.

A partir das observações destacadas, aqui, posso inferir que a política pública exerce função importante na área educacional, em particular, na formação inicial de professores. Ao fomentar ações que estreitam as relações entre Escola Básica e Universidade, com o objetivo de “fertilizar” a formação inicial de professores, propagam para a profissão saberes teóricos e práticos de vivências, experiências e trocas, que dão base para iniciar e se manter na profissão, ou seja, induzem à docência. Compreendo esse movimento como o *fazer e o saber ser* na docência. Foi o que percebi na pesquisa, quando as professoras participantes do estudo, mencionavam as referências de iniciação à docência.

Para além de saber planejar, refletir, elaborar um plano de aula, mediar os processos educativos, entre outros, as referências de iniciação à docência se configuram nas formas como cada um é pensado, elaborado, realizado, vivenciado para serem colocados nas práticas cotidianas do exercício profissional. São essas ações na verdade, que os tornaram referências de iniciação à docência.

É necessário falar também, das fragilidades experimentadas no Programa pontuadas pelas egressas, como por exemplo, as relações interpessoais com os diversos atores do Programa e da falta de estudo de forma detalhada dos conteúdos proposto nas turmas. Acredito que essas questões podem ser tomadas como pistas para qualificar as políticas institucionais para os cursos de licenciaturas da Uneb. Mas, vale frisar que, quando falamos em ser humano, falamos de conflitos inerentes à própria natureza das relações humanas, as quais devemos aprender para melhor nos relacionar com nossos pares. Vale ressaltar, que algumas dessas fragilidades foram trabalhadas pelo próprio formato que o Pibid tomou com o edital 061/2013. Para exemplificar, as egressas apontaram a dificuldade que encontravam para

adquirir materiais para construir os materiais pedagógicos para desenvolver as atividades com os estudantes na sala de aula, e também não havia apoio financeiro para que os bolsistas ID participassem de eventos acadêmicos. A partir do Edital mencionado, o Programa passa a disponibilizar verbas de custeio para compra de materiais, passagens e diárias para participação de eventos entre outros, que possibilitaram maior dinamismo das atividades formativas do Programa.

Ao apresentar os resultados da pesquisa, destaco que, partindo do atributo das pesquisas realizadas no âmbito do mestrado de modalidade profissional, com seu caráter interventivo no *lócus* onde nasce o estudo, este estudo não termina aqui. Assim, proponho construir, coletivamente, a *Cartografia do Pibid na Uneb*, entendida por Meyer e Paraíso (2014, p. 288), como “a própria expressão do percurso: mapas, desenhos”.

Temos como desafio abarcar 50 subprojetos, considerando o Edital Capes 061/2013. Proponho, então, ampliar o conhecimento sobre a vida e a formação dos egressos do Programa; saber onde estão e quais referências trazem da iniciação à docência; mapear as ações institucionais voltadas à formação docente; contribuir para políticas institucionais para o desenvolvimento profissional do professor na rede pública de ensino.

Para desenhar o dispositivo de acompanhamento de egressos do Programa, proponho ampliar a sistematização de informações para alimentar essa Cartografia do Pibid na Uneb. Cabe destacar a importância do apoio institucional para essa iniciativa, envolvendo responsáveis pela Avaliação Institucional (SEAVI) e Gerência de Informática (GERINF).

Nessa perspectiva, este estudo avança no sentido de apresentar para a comunidade da Universidade do Estado da Bahia e da Escola da Educação Básica, em especial da rede pública de ensino, reflexões a respeito da política pública educacional para a formação de professores e o significado que as referências da formação inicial têm para a profissão docente. Ambos essenciais para essa profissão, pois como disse Nóvoa (2017, sp),

[...] é preciso ligar a universidade à profissão, é preciso ligar a universidade às escolas, é preciso construir um campo, um cubo de várias faces em que haja essa fertilização mútua sob pena de não construirmos nenhuma formação de professor consciente.

A pesquisa mostrou que o Pibid desenvolvido na Uneb fez desses espaços campos de formação híbrida. E assim, pensando a docência, juntos, trouxe para a profissão das egressas, aqui participantes da pesquisa, saberes e experiências que se constituíram base para seus exercícios profissionais em sala de aula e na vida.

Fazer pesquisa é um ato político, e no mestrado profissional essa se vislumbra por sua natureza interventiva e pelo compromisso com a sociedade. Assim, ao escrever os últimos

parágrafos destas considerações, me ocorrem diversas discussões a respeito da continuidade ou interrupção do Pibid. Isso me levou a refletir, ainda mais, sobre a relevância desta pesquisa que encontrou no universo de sessenta e um egressos do Programa, no subprojeto de Pedagogia, um total de dezoito que haviam concluído a graduação e desses, doze estão atuando na Educação Básica.

Com tudo isso, sigo no *esperançar* de Freire e, por isso digo **#ficapibid**. Levanto a bandeira de uma política pública que lançou uma formação de professores do humano para o humano (Relatório DEB, 2009-2014), na estreita fertilização da relação entre Universidade, Educação Básica e sociedade, permitindo uma formação inicial por dentro da profissão.

Enfim, não podemos falar de qualidade da Educação sem falar na profissão do professor, em todas as suas dimensões e complexidades, pois o modo de vida da contemporaneidade passou a reivindicar muito dos seus cidadãos, o que tem refletido nas escolas e exigido uma Educação que atenda a tais demandas. Para tal, são necessários professores qualificados e Política de Estado que entenda a Educação como mola mestra para o desenvolvimento da sociedade. Logo, não se pode querer formar professores para o século 21, como uma formação subsidiada nos padrões dos séculos anteriores.

[...] Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte”. Marina Colasanti (A Moça tecelã).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-101.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: Origens e evolução**. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Daniele/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II.pdf> acesso em: 14 Ago. 2017.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; PESCE, Marly Krüger de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/54/1>>. Acessado em: 19 Jan. 2017.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Revista Multidisciplinar Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/viewFile/2300/1605>>. Acessado em: 13 Jan. 2018.
- ASSIS, Alessandra Santos de. O PIBID como política pública para a formação docente. **Revista Thema**. v. 13, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/issue/view/14/showToc>>. Acessado em: 24 Dez. 2017.
- BARBOSA, Elisiana Rodrigues Oliveira. A presença da Universidade do Estado da Bahia nos meios locais: o perfil e a inserção profissional dos seus egressos licenciados. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 212 f. 2016. (Tese). Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/11/ELISIANA-RODRIGUES-OLIVEIRA-BARBOSA.pdf> acesso em: 29 Jul. 2017.
- BARRETTO, Elba S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 62, p. 679 -701, jul.-set. 2015.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 3ª Ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.
- BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692** de 11 agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acessado em: 02 Mai. 2016.
- _____. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior** - Notas Estatísticas 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> Acessado em: 15 Out. 2017.
- _____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acessado em: 08 Jul. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acessado em: 02 Mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acessado em: 07 Jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em: 07 Jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.502 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acessado em: 08 Jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acessado em: 08 Jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01/07/2015. Institui 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. Brasília, 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acessado em: 08 Jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em: 07 Jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acessado em: 08 Jul. 2016.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital MEC/CAPES/FNDE 2007**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acessado em: 03 Abr. 2016

_____. **Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acessado em: 03 Abr. 2016.

_____. **Edital nº001/2011/CAPES/PIBID**. Disponível em: <
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acessado
em: 03 Abr. 2016.

_____. **Edital nº 061/2013/CAPES/PIBID**. Disponível em: <
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acessado
em: 03 Abr. 2016.

_____. **Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: <
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulame
ntoPIBID.pdf>. Acessado em: 10 Abr. 2016.

_____. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de
Gestão 2009 - 2014**. Vol. I e II. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acessado
em: 11 Set. 2016.

_____. **Portaria normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de
Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>.
Acessado em: 10 Abr. 2016.

_____. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <
[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/). Acessado em: 05 Mai. 2016.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. Disponível em: <
<https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/1413748>>. Acessado em: 05 Ago. 2017.

CORALINA, Cora. **O que vale na vida...** Disponível em:
<<https://www.pensador.com/frase/MTA2Nw/>>. Acessado em: 13 Out. 2017.

DELORY MOMBERGER, Christine. As histórias de vida: **da invenção de si ao projeto de
formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O uso da pesquisa crítica da história de vida como metodologia para o
estudo da construção identitária de educadores ativistas. **Studies in Symbolic Interaction**, v. 30, p.
381-410, 2008.

FARENZENA, Nalú, Assistência da União na Educação Básica: referências de políticas de gestão em
foco. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, n.1. P.51-67, 2014. Disponível em: <
file:///C:/Users/Daniele/Downloads/56542-238281-1-PB.pdf> Acessado em: 10 Jun. 2016.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O papel da leitura na formação do
professor: concepções, práticas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - V.10, N.2 ago/dez.2012; pp.32-
46. Disponível em: < file:///C:/Users/Daniele/Downloads/24141-101702-1-PB%20(3).pdf>. Acessado
em: 13 Jan. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP:
Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA** – Faculdade de Educação
do Estado da Bahia. Ano 6, número 7, jan-jun de 1997. Edição de homenagem a Paulo Freire.
Salvador-Bahia, p. 9-32. Disponível em:
<<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/artigos/6.html>> Acessado em 02 Jan. 2018.

GARCIA, Marcelo Carlos. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *Documentos PREAL*. Bogotá, jueves 23 de noviembre de 2006.

GATTI, Bernardete Angelina; 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, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>>. Acessado em: 20 jan. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acessado em: 26 Jul. 2016.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Revista Pro-Posições*. v. 27, n. 2 (80), maio/ago. p. 177-202. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>>. Acessado em: 20 Jan. 2018.

JÓFILLI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Revista Educação: teorias e práticas*. Ano 2, nº 2, dez, 2002. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>>. Acessado em: 13 Ago. 2017.

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

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, Rio de Janeiro jan. /abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acessado em: 08 Set. 2016.

LEITE; Carlinda; PINTO, Carmem Lascano. O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº 48, p. 69-91, 2016. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC48Carlinda.pdf> Acessado em: 21 Jan. 2018

LIMA, Maria Socorro Lucena. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001

LORDELO, José Albertino Carvalho, DAZZANI; Maria Virgínia Machado. **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**, Salvador: EDUFBA, 2012.

MARINHO; Simão Pedro P. As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica. O que pensam alunos de licenciaturas. **Relatório técnico de pesquisa**. PUC Minas. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828101647.pdf>. Acessado em: 15 Jan. 2018.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. 2º ed. Porto: Porto, 2013.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Esc. Enfermagem USP**, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acessado em: 07 Jun. 2016.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acessado em: 18 Jan. 2018.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, António. **Vidas de professores**. 2º ed. Porto: Porto, 2013.

NÓVOA, António. Palestra “Formação de professores: contextos, sentidos e práticas” proferida no **XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba – Paraná. 2017.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Revista Educação e Pesquisa**. v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 1º ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil** - Edição especial nº 4 - "Cultura e materialidade escolar", março de 2011. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf>. Acessado em: 26 Out. 2017.

ROSA, Sanny Silva da. O sentido da pesquisa na formação inicial de professores: políticas e práticas do curso de pedagogia. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 591-610, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1610/1610.pdf>>. Acessado em: 10 Jan. 2018.

SALES, Marcea A. MIRANDA, Dayse L. Singularidades da/na Profissão Docente: o ensino pela pesquisa no processo formativo de iniciação à docência. **VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária**. Universidade do Porto/Portugal. 24 a 27 de junho de 2012. Cidade do Porto, Portugal. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/publicacoes>>. Acessado em: 13 Nov. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, José Douglas Alves dos. et al. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. **IX Seminário nacional de estudos e pesquisas** “história, sociedade e educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/index.html>. Acessado em: 16 Out. 2017.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da Silva; et al. Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente. **Da iniciação à docência ressignificando a prática docente** (orgs) SILVA, Ana Lúcia Gomes da; FIGUEIREDO, Camila de Souza; SALES, Marcea Andrade. Salvador: Eduneb, 2016.

SILVA, Eliene Maria da. A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no programa institucional de bolsa de iniciação à docência Pibid / Capes na universidade do estado da Bahia – Uneb. 2016. 156 f. (Tese) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21822/1/ELIENE%20MARIA%20DA%20SILVA.pdf>>. Acessado em: 06 Out. 2016.

_____. PIBID/UNEB como Política de Formação Inicial e Continuada de Professores: potencialidades e desafios. **II Seminário Baiano de Licenciaturas**. Universidade do Estado da Bahia. UNEB. Instituto Anísio Teixeira. IAT. Salvador, 05 e 06 de junho de 2012. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/publicacoes>>. Acessado em: 13 Nov. 2017.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n.2, p.354-368, mai./ago. 2015.

SILVEIRA, Helder Eterno da. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 171-184, jan. /abr. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Daniele/Downloads/3188-5481-1-PB.pdf>. Acessado em: 28 Set. 2017.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.p.29-31.

UNEB. Projeto Institucional PIBID/UNEB 2011. **Ensino Superior e Educação Básica: articulando saberes**. Disponível em: <http://www.uneb.br/pibid/files/2015/01/Projeto_Institucional_20111.pdf>. Acessado em: 13 Jun. 2015.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Regulamento do Programa de Iniciação à Docência (PROGRID)**, (minuta – documento interno).

XAVIER, Bruna de Farias. A influência do contexto sócio, histórico e cultural na relação dos alunos com a escola. **XII Congresso Nacional de Educação (Educere)**, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19034_8106.pdf>. Acessado em: 22 Jan. 2018.

APÊNDICE A – Ficha de identificação e perfil dos entrevistados.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – GESTEC**

Identificação

Nome:
Idade:
Estado civil:
Lugar onde mora:
Tempo total de atuação na docência:
Nível de escolaridade do pai
Nível de escolaridade da mãe

Escolaridade Básica

Nível de ensino	Vínculo administrativo	Período

Formação Acadêmica

	Graduação	Pós-Graduação
Curso		
Instituição		
Ano/Mês da entrada		
Ano/Mês da saída		
Próxima formação desejada		

PIBID

Ano/Mês da entrada no Pibid	
Ano/Mês da saída do Pibid	
Escola	

Atuação Profissional

Instituição	
Vínculo administrativo	
Função	
Ano/mês de início	
Carga horária	
Regime de contrato	
Séries em que atua	
Tempo de atuação na docência	

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista narrativa e as questões exmanentes.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – GESTEC**

1. Nome fictício para o entrevistado: _____
2. Data da entrevista: ____/____/____
3. Hora do início e término da entrevista: de ____h as ____h
4. Local da entrevista: _____

- 1- Conversar com o entrevistado sobre a estrutura de uma entrevista narrativa.
- 2- Iniciar gravação, apresentando o tópico inicial
 - ✓ Estou interessada em sua história de vida, principalmente, sobre a história de sua formação docente. Peço que você relate sua trajetória, suas vivências, suas experiências discentes e docentes, considerando o processo da sua formação docente. Pode utilizar o tempo que for necessário. No início, eu não farei interrupção, vou apenas tomar notas; mais tarde podemos retomar alguns temas.
- 3- Narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal
- 4- Questionamento: perguntas mais aprofundadas com base no que foi dito na narrativa central, partindo do sistema de relevância do entrevistado.

Questões para o Diálogo

Formação Acadêmica

Sobre sua formação acadêmica, o que te levou à Licenciatura em Pedagogia e como foi o caminho percorrido até chegar à licenciatura? E durante a licenciatura?

Como você vê a articulação entre a Universidade e a Educação Básica?

- a) em seu processo formativo discente
- b) em seu processo formativo docente

Enquanto docente, você percebe fragilidades formativas para seu exercício profissional? Quais? Em que momento específico?

Formação no PIBID

O que te motivou a participar do PIBID? você conhecia os objetivos do Programa? Como você vê as contribuições do PIBID para sua formação discente e prática docente?

Quais diferenças e articulações você percebe entre o Estágio Supervisionado e o PIBID?

As experiências formativas no Programa corroboraram para as demandas contemporâneas da docência para a Educação Básica?

Programa conseguiu articular a formação com as demandas da realidade escolar?

Exercício da docência

Que relação você percebe entre prática profissional, hoje, e suas experiências no PIBID?

Quais repercussões do PIBID para a constituição da sua identidade profissional?

Contribuições do PIBID para a docência

Que avaliação você faz do Programa, como indutor à formação inicial docente?

A docência tem sido uma realização pessoal e profissional para você? Conte como você está se sentindo no exercício profissional da docência.

5- Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal.

6- Construir um protocolo de memória das falas conclusivas (caderno de bordo)

