

## **PIBID COMO TERRITÓRIO INICIÁTICO DAS APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS**

Francisco Cleiton **Alves** - Prof<sup>o</sup> do Campus IX-UNEB. Mestre e membro do grupo de pesquisa DIVERSO-PPGEduC-UNEB

### **Resumo**

Este trabalho investigativo trata-se de uma pesquisa de abordagem (auto)biográfica que visa compreender como os espaços-tempos das experiências formativas se configuram na interface entre PIBID e o processo de iniciação à docência, buscando responder à seguinte questão de pesquisa: Como o PIBID se integra ao processo de iniciação à docência nos cursos de licenciatura? Assim, a proposta da investigação-formação se delineou a partir de escrita de memoriais de formação, construídos durante a realização de um ateliê biográfico com bolsista do PIBID, no Campus XI-UNEB. A intenção da pesquisa (auto)biográfica se configurou através das narrativas da iniciação à docência, discutindo o lugar, na aprendizagem da docência e o PIBID nas políticas públicas de iniciação à docência na formação inicial. Para tal, a investigação-formação apontou, ao tecer os fios do tecido docente, a configuração do PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais, assim esse território foi demarcado por lugares de interfacear teoria-prática na iniciação à docência, e no reconhecimento do PIBID como espaço-tempo das experiências de formação.

**Palavras-chave:** Iniciação à docência; PIBID; Narrativas.

## **PIBID COMO TERRITÓRIO INICIÁTICO DAS APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS**

### **1. Trilhando o percurso metodológico da experiência-formação**

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

sobre o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”.

As experiências de vida demarcam o lugar da existência, tudo que um sujeito sabe do mundo, sabe a partir de uma visão que é sua e de uma experiência de mundo sua. Por isso, que as narrativas de formação, a partir das escritas de si, se ancoram na fenomenologia existencial como processo de compreensão da aprendizagem docente.

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

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

As narrativas escrita se configuram como território de investigação da formação na pesquisa (auto)biográfica considerando também como tendência específica no processo investigação da aprendizagem docente nos cursos de licenciatura. A narrativa parte do momento que o sujeito conta um episódio a outro. Para Bertaux, (2010, p. 47) o “verbo ‘contar’ (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa”.

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

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

A condição biográfica para as narrativas de formação inscreve o sujeito no espaço temporal de sua existência. Para Delory-Momberger (2012, p. 37), “a temporalidade é uma dimensão constitutiva da experiência humana. O homem experimenta sua existência no sentido de uma unidade e de uma identidade mantidas através do tempo”. Por isso que as narrativas escritas de formação do futuro professor se fazem também na temporalidade das experiências de vida e de si mesmo no tempo.

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

Uma narratização da formação de si busca no desenho da presente investigação de pesquisa promover o desvelamento dos múltiplos sentidos que o PIBID, promove para a iniciação a docência e para a constituição da identidade docente dos graduandos dos cursos de licenciatura. Assim, as narrativas escritas em memoriais de formação e autoformação constitui-o o percurso metodológico desta pesquisa na busca da compreensão dos diferentes *espaços-tempos* de formação e autoformação na iniciação e aprendizagem da docência. A pesquisa foi realizada com seis bolsistas do Curso de Licenciatura em Pedagogia participantes do programa PIBID, do Departamento de Ciências Humanas DCH – Campus IX, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, situado na cidade de Barreiras<sup>1</sup>.

O ateliê biográfico foi um dispositivo particular para a construção do memorial de formação, fundamentado especificamente no trabalho da pesquisadora Delory-Momberger (2006). O ateliê constitui-se como um cenário temporal e espacial para a compreensão das aprendizagens experienciais e o processo identitário produzidos durante a iniciação à docência das bolsistas. A narrativa escrita realizada no ateliê biográfico possibilitou que as bolsistas pudessem ser protagonistas das suas histórias de

---

<sup>1</sup> Cidade localizada no extremo do oeste da Bahia a 900 km de distância de Salvador, à margem esquerda do rio São Francisco. O Campus IX da UNEB foi a primeira instituição instalada na cidade em 1988 para a formação inicial de professores em nível superior.

vida-formação-profissão.

Para tal, a institucionalização do memorial de formação, como prática reflexiva, na formação de professores, criou uma situação completamente nova: formar professores na abordagem (auto)biográfica, na elaboração de suas histórias de vidas. Assim o memorial enquanto gênero acadêmico autobiográfico dar pistas de investigação para a formação de professores e do formador. No memorial de formação o narrador emerge nesse processo de renascer pela mediação da escrita perpassa pelo movimento identitário do futuro professor por isso que Passeggi (2008, p. 122) afirma que “a narrativa de si em qualquer esfera de convívio humano torna-se um meio de enculturação, ou seja, um modo de aceitar a cultura de pertença”. Por isso que o interesse do memorial de formação, nesta pesquisa foi justamente deixar o bolsista do PIBID em processo de formação inicial o cuidado de tecer os fios que entrelaçam os fatos da iniciação à docência, explicitando o que e como provocaram efeitos formadores na sua vida intelectual, profissional e identitária.

## **2. Tecendo saberes sobre o PIBID e as políticas públicas de iniciação à docência na formação inicial.**

As políticas de formação inicial de professores na contemporaneidade se desvelam num diálogo entre os sujeitos. Como nos diz (FREIRE, 2010) “de fato, ao nos aproximarmos da natureza do ser quer é capaz de se comprometer, estaremos nos aproximando da essência do ato comprometido”. Sujeitos comprometidos com sua formação serão sujeitos comprometidos com o mundo, comprometidos com a humanização do homem e, conseqüentemente terão compromisso profissional com a educação. Esse compromisso social do profissional do futuro professor só se procederá no engajamento com a realidade e na medida em que o compromisso não seja um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade.

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

como marca de governo ou programas esparsos e politiqueros.

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

Assim as políticas de formação inicial docente ainda refletem o contexto sociopolítico da sociedade bem como o delineamento de uma marca de governo. O contexto atual da sociedade globalizada se entrecruza com as políticas docentes no Brasil, na qual, a inclusão de todos para uma sociedade justa e igualitária no que diz respeito aos bens públicos educacionais e sociais deveriam ser foco nos projetos governamentais para uma educação de qualidade social.

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

Nesse contexto as pesquisas sobre formação e políticas docentes vão avançar conforme estudos de André (2009) e Gatti (2011). A formação inicial nos anos de 1990 como subáreas da pesquisa de André (2009) ocupa 75% das investigações. Entretanto apesar de que no final dos anos 90 há um aumento das pesquisas sobre saberes e suas práticas docentes. André; Barreto; Gatti (2011, p.15) considera,

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

As políticas docentes de formação inicial como construção de um pensamento pedagógico especializado ainda não se reflete na qualidade social da educação. Todavia há de se ponderar como destaca Santos (2008, p. 17) que a formação inicial “representa o começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual,

científico, psicopedagógico e pessoal que vão permear a prática pedagógica”. Por isso, ainda a importância de se investigar a formação inicial para se fomentar a discussão do processo de iniciação a docência. Para André, Barreto e Gatti (2011, p.18) a formação inicial deve “merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo”.

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

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

Refletindo esse contexto político e técnico-pedagógico, Nóvoa (2013, p.199) considera que é “com algum desconforto que olhamos para as mudanças [...], invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas

Assim, desde o final do século XX vêm delineando e efetivando políticas públicas para a formação inicial de professores com foco na aprendizagem docente. Dentre as recentes ações políticas do governo federal de fomento à iniciação a docência vem se destacando através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. O programa que tem atingindo uma grande parcela significativa de estudantes de licenciatura foi criado pelo Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 como iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

Entretanto uma discussão sobre os pontos distintos da interface na relação PIBID e iniciação a docência é possível se realizar como se propõe o presente estudo tendo como referência os objetivos proposto pelo programa destacado no site da CAPES. E

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

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

### **3. O PIBID como espaço-tempo da iniciação a docência**

O PIBID é entendido neste trabalho como movimento espacial e temporal da aprendizagem docente se configurando como território iniciático (Souza, 2011) da docência na formação dos licenciandos na Universidade. Tecer saberes sobre o PIBID como espaços-tempo da iniciação à docência, a partir das escritas de si das bolsistas, envolveu uma busca de experiências narrativas produzidas sobre o fazer docente na relação com os espaços-tempos vividos entre a Universidade e a Educação Básica.

Assim, o PIBID para a iniciação à docência se configura como campo de conhecimento para as aprendizagens experienciais, porém com espaços e tempos demarcados e delineados por suas considerações frente a (con)vivência entre Universidade e Educação Básica. As narrações escritas das bolsistas descrevem esse cenário do PIBID como parte da política de iniciação a docência.

O PIBID, é local de expor ideias programar o que vai fazer de acordo a temática do projeto, porém há uma liberdade para escolher como vai ser aplicado, mas nós bolsista de ID, temos uma supervisora para orientar o melhor caminho a seguir (BOLSISTA ELI).

Para Peters (1979, apud CATANI, 2012, p. 56) “educação como iniciação envolve mais do que familiarizar com o conhecimento, envolve aprender os modos de

produção desses conhecimentos e sua relação com o mundo”. Pensando sobre o PIBID na perspectiva de espaços-tempos de iniciação das vivências e aprendizagens da docência refletimos novamente com Peters (1979, apud CATANI, 2012, p. 58) quando considera que “uma técnica de iniciação é, portanto algo para atrair as pessoas ao interior da cidadela, usando seus interesses na expectativa de que, uma vez dentro, elas queiram desenvolver outros interesses com os quais nunca sonharam”. Assim, o movimento de relacionar o PIBID com o processo de iniciação a docência aproxima e representa na maioria das vezes o primeiro contato das bolsistas com a Escola Básica ocupando o lugar da docência.

Viver, conviver e planejar as questões de ensino-aprendizagem provocadas pela iniciação demarca o percurso das experiências formativas. Estas experiências, muitas vezes, foram apresentadas como distintas por vários motivos. Segundo as bolsistas, no PIBID o foco da docência se amplia para as diversas práticas educativas, além de vivências com projetos de pesquisa e extensão universitária. Sendo assim, descrevem os cenários e os momentos de iniciação e aprendizagem da docência.

Por já esta participando do PIBID como monitora há algum tempo eu acreditava que o estágio seria mais fácil, mas me enganei, pois, considero o estágio regular da academia totalmente diferente do PIBID. O PIBID é uma oportunidade ímpar na vida de qualquer estudante de licenciatura, pois além de estudar mais, há a chance de viver outra realidade, e dar mais enfoque aos estudos e a profissão. O PIBID é um espaço livre para criar, levar contribuições a uma determinada escola (BOLSISTA ILA).

A relação do PIBID com os estudos da profissão se localiza no campo da investigação-formação de iniciação à docência, onde ambos reconhecem o potencial formativo da escola a partir do reconhecimento de dois campos de pesquisa: o da formação (universidade) e da atuação/intervenção (Escola Básica).

Para Catani (2012, p. 59), a didática pensada como iniciação “propiciará ao aluno a aquisição de modos de relação com o conhecimento sobre ensino, que o habilitarão a transitar criticamente as propostas pedagógicas ou mesmo a criar outras, alternativas”. Nos excertos dos memoriais de formação as bolsistas demarcam que PIBID promove a possibilidade de criar outras alternativas de aprendizagens se faz presente.

Antes de participar do PIBID sentia insegurança para assumir uma sala de aula, hoje me sinto segura por causa desse contato mais próximo, durante



esse longo período, que equivale á quase um ano e meio [...] no projeto vivenciamos a docência sem a pressão da nota e do tempo de realização das oficinas, nos organizamos, mudamos a metodologia, se necessário e isso contribui para aprendizagem (BOLSISTA SANDRA).

Para a bolsista Sandra o PIBID – “sem a pressão da nota e do tempo de realização das oficinas” – mobiliza os futuros professores a propor mudanças metodológicas para o processo ensino-aprendizagem como perspectiva da didática como iniciação. O PIBID por ter uma perspectiva temporal de dois semestres (tempo discriminado no edital 065/2012) e não trabalhar com avaliação somativa caminha na perspectiva de reflexividade de uma matriz de formação na perspectiva de agente social de transformação (VEIGA, 2009), focalizando um território iniciático de relação orgânica, unitária, crítica e emancipatória.

As questões de aprendizagens de si na perspectiva das atitudes e conhecimentos atitudinais frente às questões da prática docente emergem nas narrações nos memoriais como contextualização do PIBID enquanto espaço-tempo formativo e autoformativo das aprendizagens experienciais da docência. A oportunidade que o PIBID se apresenta em trabalhar os conhecimentos atitudinais é considerada como ponto marcante de uma aprendizagem significativa sobre a docência.

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

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

Participo desde 2012 do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/ UNEB, com coordenação do professor Edson Carvalho experiência permeada de significações e aprendizagens importantes para minha formação docente e pessoal, as temáticas e estudos fazem refletir as minhas práticas, desconstruir velhos conceitos, quebrar paradigmas em especial no que tange as questões étnicas, temática central de debates e reflexões do PIBID em

parceria com a Escola Municipal Dr. Abílio Farias no Povoado do Mucambo em Barreiras – BA, as experiências tem causado transformações comportamentais e reflexivas que antes passavam despercebidas no meu cotidiano e em minhas ações, o PIBID têm mediado minha formação enquanto docente para um desenvolvimento e construção da identidade docente humanizadora, crítica, autônoma para chegar à práxis (BOLSISTA DIANE).

Em meio às narrações centradas em questões de conhecimento atitudinais promovidas pelo o PIBID fica suspenso às perspectivas e contribuições pelo movimento de potencializar estudos reflexivos sobre a prática docente, autonomia na escrita e organização das ideias se configuram através das experiências vividas com mais enfoque no PIBID como narra a bolsista Diane “as experiências tem causado transformações comportamentais e reflexivas”. Esse enfoque no PIBID como espaço-tempo reflexivo da aprendizagem docente novamente está associada ao pensamento de autonomia de gestar uma ação por si mesmo, de flexibilidade da ação, da experiência no processo de aprendizagem da docência.

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

O PIBID se faz necessário para a formação enquanto acadêmico, seria importante que todos tivessem a oportunidade de participar de um projeto tão rico quanto esse, foi um espaço que aprendi a melhorar meus escritos como artigo, projetos, a falar em público, simplesmente deixou meu lado tímido e cresci enquanto pessoa e profissional (BOLSISTA ILA).

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

Quando comecei a participar do PIBID, tínhamos os momentos de leituras e reflexões, quando fomos a campo destinamos um período para a observação e só depois começamos a desenvolver as oficinas, fomos e somos muito bem recebidas na escola, ás crianças ficam apreensivas para saber o que vamos

realizar nos dias do encontro. Senti-me muito confortável no primeiro contato com a escola acredito que seja porque estamos sempre em grupo, pensamos e atuamos como grupo e também pelo respeito e acolhimentos como foram recebidas na instituição de ensino (BOLSISTA SANDRA).

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

Nesse momento o PIBID é apresentado como território iniciático da aprendizagem docente, mobilizando as bolsistas a refletirem acerca do ser professor, como narra Diane.

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

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

Todavia o PIBID nos cursos de formação inicial e em suas bases teóricas e metodológicas demarcam um território iniciático da formação e da aprendizagem docente. Nesse movimento, o PIBID é tomado como *entrelugar* da iniciação à

docência, uma vez que situa-se em um lugar fronteiro da profissão em que autonomia e mediação pedagógica andam junto no processo formativo, atuando em uma outra perspectiva de espaço-tempo da aprendizagem docente a partir de um processo de ação-reflexão-ação fundamentado na epistemologia da prática.

#### **4. Interfaces teoria-prática na iniciação à docência**

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

A essência da atividade (teórica-prática) da bolsista na iniciação a docência no PIBID é o ensino-aprendizagem, não com foco em ser uma atividade meramente prática, mas uma aproximação da prática criativa e transformadora. A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não-casuística (PIMENTA, 2006). Daí emerge a compreensão da unicidade teoria-prática com base na filosofia da práxis.

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

A bolsista Ila ao narrar que no “desenvolve as experiências teóricas acadêmicas na prática”, corrobora com o pensamento de Vásques (2007) que nos promove uma reflexão onde a atividade prática do processo de iniciação a docência é um fundamento teórico que determina um horizonte que nem sempre passa pela consciência, são

relações entre teoria e prática como duas formas de comportamento humano (bolsista) diante de uma realidade (escola) em estreita unidade ao longo da história humana. Em outro trecho da narração, Ila fala da “ação teoria-prática dentro do contexto vivenciado pela comunidade escolar”, fica evidente que a bolsista visualiza o ritual de iniciação docente como uma possibilidade de tornar-se agente da ação. Neste sentido, ela busca uma possibilidade de exercer a docência de forma integral, entrecruzando elementos fundamentais para o ensino-aprendizagem, uma vez que ação docente não pode ser separada da reflexão e da transformação social.

A experiência na intervenção do PIBID na iniciação à docência opõe-se a uma ação de passividade e meramente possível, a sua esfera. Para Vásquez (2007) é de efetividade onde o bolsista é o agente da ação, o que atua e não o que tem apenas a possibilidade ou disponibilidade de atuar e agir.

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

A intervenção e a concepção de prática pedagógica no PIBID não são meras atividades objetivas e reais de executar uma técnica de ensino, não são fins em si mesmo. A compreensão de prática para Sandra esta associada à realidade da escola e através dessa compreensão emerge também os olhares e sentidos do desafio de aprender a ser professor na relação de unicidade teoria-prática, quando narra “seja em livros, com os alunos, com os professores”, esse movimento dialético remete ao processo de ensino-aprendizagem da iniciação à docência.

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

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

Compreender as experiências e aprendizagens do PIBID enquanto território da iniciação à docência é refletir a experiência da atividade de intervenção como atividade práxis, uma atividade teórica-prática. Para Vásquez( 2007, p. 262) “isto é, um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático”.

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

## 5. (In)Conclusões...

A grande questão desta pesquisa está focalizada na relação entre o PIBID no processo de iniciação à docência. Como achado da pesquisa, a partir da análise interpretativa, o movimento de compreensão desta relação se faz por entender que tanto o PIBID é um espaço-tempo da aprendizagem docente, entretanto possui suas configurações e rituais de iniciação específicos. Para isto, foram analisadas as primeiras experiências na docência, as ações do PIBID no processo de iniciação à docência e, por fim, a relação teoria/prática no processo de construção da ação docente.

O PIBID, desde o início das análises, caminha como uma ação reflexiva da aprendizagem docente, base fundante da fenomenologia existencial e da epistemologia da prática como matriz do processo formativo e autoformativo dos docentes em iniciação a docência.

Compreendendo que o PIBID promovem uma interface da teoria-prática no processo de iniciação a docência através dos trabalhos pedagógicos de intervenção. A

partir das narrações sobre os rituais de iniciação docente, das bolsistas também discutiram a articulação entre teoria e prática durante a iniciação à docência. As suas contribuições são delineadas pela perspectiva da epistemologia da prática em que o sujeito aprendente caminha na perspectiva das suas experiências que são frutos da *ação-reflexão-ação*. O futuro professor é um sujeito reflexivo a partir da unicidade da relação teoria e prática.

Concluo que o PIBID, na condição de espaço-tempo epistêmico e metodológico das aprendizagens experienciais da docência, configuram-se como elementos constituintes do território da iniciação a docência. Para isto, ele evoca uma trajetória histórica e social no processo de ensinar e aprender a profissão docente, utilizando-se das experiências de vida-formação-profissão desveladas na biografização. Por isso, não discuto considerações finais de trabalho, mas (in)conclusão enquanto encaminhamento de uma nova investigação a ser conduzida, afinal o PIBID caminha epistemologicamente como espaço-tempo da aprendizagem docente, sendo um elemento constitutivo da formação inicial do sujeito enquanto uma política de fomento a iniciação docente.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza de Afonso. **A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos de 1990 e 2000**. Revista de Pesquisa sobre formação de Professores. Autêntica, v. 1, n. 1 p. 41-56, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza de Afonso; BARRETTO, Elba S. de Sá; GATTI, Bernardee Angelina. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal-RN; EDUFRRN; São Paulo; Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica & Educação).
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves C. Cavalcante e Denise Maria G. Lavallée. Natal-RN; EDUFRRN; São Paulo; Paulus, 2010. (Pesquisa (auto) biográfica & Educação: clássicos das histórias de vida).
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, CNE/CES N. 01, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.) **Alternativas no ensino de didática**. 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 2008. p. 71-95. (Série Prática Pedagógica)
- CATANI, Denice Barbara. A Didática como Iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CARVALHO, Anna M<sup>a</sup> Pessoa de; CASTRO, Amelia Domingues de (orgs.). **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**.

6. reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 53-71.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias; FARIAS, Isabel M. Sabino de; MARTINS, Maria Márcia M. de Castro. **Nos Caminhos entre o Estágio Supervisionado e o PIBID: o que contam os licenciandos de Biologia?** Artigo apresentando no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP- Campinas, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto.** Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 32, nº 2, p. 359-371, maio/agosto. 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.** Tradução de Carlos Edauro G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal-RN: EDUFRN, 2012.
- DIAS, Cleusa Maria Sobral. Narrativa em processos de pesquisa e formação: escrevendo ... juntando pedacinhos, reconstruindo trajetórias. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.): **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória.** Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 221-236. (Coleção Pesquisa (Auto)Biografia & Educação).
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (et al.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.** Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-130. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica & Educação).
- \_\_\_\_\_. **A experiência em formação.** *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesibidi>. Acesso em 12/07/2013.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. “Vim aqui ficar com os ‘comigos’ de mim”: estágio, narrativas e formação docente. In: GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). **Universidade-Escola: diálogo e formação de professores.** Petrópolis-RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 79-98.
- SOUZA, Elizeu Clementino de.. (org.). **Autobiografias, Histórias de Vida e Formação;** Pesquisa e Ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador. EDUNEB, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Tradutora Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas-SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



