

**SABERES EXPERIENCIAIS DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA: NARRATIVAS DE PEDAGOGAS EGRESSAS DO PIBID**

***EXPERIENTIAL KNOWLEDGE OF TEACHING FOR BASIC
EDUCATION:***

NARRATIVES OF PEDAGOGUES WHO GRADUATED FROM PIBID

***SABER VIVENCIAL DE LA ENSEÑANZA PARA LA EDUCACIÓN
BÁSICA: NARRATIVAS DE PEDAGOGOS EGRESADOS DE PIBID***

Fabrício Oliveira da Silva¹
Larissa da Conceição Alves²

RESUMO: O presente texto objetiva compreender os processos de constituição identitária, produção de saberes e aprendizagens experienciais da docência que são revelados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O presente estudo é de base qualitativa, por primar pela produção de sentidos que o sujeito produz ao falar de si e de suas vivências formativas. Ancora-se na perspectiva da abordagem (auto)biográfica, tendo como dispositivo de coleta de informações as narrativas das egressas. Como resultados, as narrativas revelaram o desenvolvimento de fatores que se relacionam com os mecanismos de produção de identidades, saberes da profissão docente. As narrativas evidenciam como o PIBID possibilitou a produção de saberes relacionados com o planejamento e a diversidade em sala de aula, além dos processos de aprendizagem compartilhados com os pares no processo de construção do conhecimento profissional, revelando a dimensão do ambiente escolar como espaço importante de formação colaborativa.

Palavras-chave: Formação de Professores. Saberes da docência. PIBID. Narrativas.

¹ Pós-doutor e Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2017). Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2003). Especialista em Gestão de Pessoas com ênfase em Competências no setor público pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2019). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC - (2009). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (1998). Possui graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (1997). É Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, lotado no Departamento de Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UEFS. Professor pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. E-MAIL: fosilva@uefs.br.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS (2015-2019). Integra o Núcleo de Pesquisa Em Pedagogia Universitária- NEPPU como pesquisadora colaboradora. E-MAIL: LarissaAlves013@gmail.com.

ABSTRACT: This text aims to understand the processes of identity constitution of knowledge production and experiential learning of teaching that are revealed in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation – PIBID. The present study is qualitatively based, as it strives for the production of meanings that the subject produces when talking about himself and his formative experiences. It is anchored in the perspective of the (auto)biographical approach, having as a device for collecting information the narratives of the graduates. As a result, the narratives revealed the development of factors that are related to the mechanisms of identity production, knowledge of the teaching profession. The narratives show how PIBID enabled the production of knowledge related to planning and diversity in the classroom, in addition to the learning processes shared with peers in the process of building professional knowledge, revealing the dimension of the school environment as an important space for collaborative training.

Keywords: Teacher Training. Teaching knowledge. PIBID narratives.

RESUMEN: Este texto tiene como objetivo comprender los procesos de constitución de identidad de producción de conocimiento y aprendizaje vivencial de la docencia que se revelan en el Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente – PIBID. El presente estudio tiene una base cualitativa, pues busca la producción de significados que produce el sujeto al hablar de sí mismo y de sus experiencias formativas. Está anclado en la perspectiva del abordaje (auto)biográfico, teniendo como dispositivo de recolección de información las narrativas de los egresados. Como resultado, las narrativas revelaron el desarrollo de factores que se relacionan con los mecanismos de producción de identidad, saberes de la profesión docente. Las narrativas muestran cómo el PIBID posibilitó la producción de conocimientos relacionados con la planificación y la diversidad en el aula, además de los procesos de aprendizaje compartidos con pares en el proceso de construcción del conocimiento profesional, revelando la dimensión del ambiente escolar como un espacio importante para la formación colaborativa.

Palabras clave: Formación Docente. Enseñanza del conocimiento. PIBID narrativas

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID foi lançado em dezembro de 2007, por meio de um edital com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. O Programa constitui uma das ações do governo federal iniciadas em 2007, visando ao desenvolvimento da Educação. Assim sendo, O PIBID integra conjunto de reformas iniciadas desde a promulgação de Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP n.º 009/2001 e Resolução CNE/CP n.º 1/2002).

Como justificativa para o desenvolvimento do Programa usou-se o Censo escolar INEP/MEC de 2007, em que foi detectada a baixa procura pelos cursos de licenciatura, em especial, pelas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia. Com isso, o Ministério da Educação, com o Programa, buscava atrair mais jovens para cursar licenciaturas e, dentro delas, obter uma formação adequada. A partir de 2009, foram publicados editais em todas as áreas do conhecimento.

De acordo com a Portaria 96, publicada em 2013, além da atualização e do aperfeiçoamento das normas do Programa, destaca-se a valorização do magistério. Essa Portaria enfatiza que a formação inicial deve ocorrer de forma interseccionada entre teoria e prática, em que ensino superior e escola básica estejam articulados. Nessa lógica concebida por meio do PIBID, a formação é concebida a partir da inserção do licenciando no cotidiano escolar, buscando qualificar o docente para atender às necessidades da escola e, por consequência, a elevação nos padrões de qualidade de ensino.

O PIBID põe em evidência que a formação de professores e o desenvolvimento da docência precisam considerar os contextos “práticos” e reais da escola. O conhecimento teórico passa a fazer parte do cotidiano desse estudante em condições práticas, pois esse sujeito deve aplicá-lo e torná-lo significativo.

O referido Programa adentra a formação do futuro professor como uma possibilidade de articulação entre teoria e prática, aqui vistas como complementares e não como elementos segregados, à medida que insere o futuro professor no dia a dia da instituição básica. Isto posto, concebe-se que a vivência no espaço escolar passa a se constituir como uma realidade em que se observa o cotidiano escolar e, por meio dele, o professor em formação inicial produz experiências possibilitadas pelas atividades que o bolsista irá desenvolver na instituição.

No entanto, uma das problemáticas envolvendo o Programa é que não é uma política de formação direcionada à totalidade dos estudantes da licenciatura, além de que, em alguns contextos, ele é considerado atrativo, não pela aprendizagem, mas pela condição de ofertar uma bolsa aos seus participantes.

Olhando para realidade existente no interior dos cursos de licenciatura, percebe-se que boa parte do público é composta por trabalhadores e estudantes oriundos de escola pública, a bolsa é um atrativo necessário. Nesse contexto, o Programa se apresenta, para

muitos, como algo além da aprendizagem, tornando-se uma oportunidade de permanecer na universidade e, por consequência, desenvolver aprendizagens da docência.

O PIBID, então, é visto como lócus de formação que promove experiências vivenciadas no cotidiano escolar, práticas desenvolvidas no início de carreira que são articuladas com o processo de desenvolvimento da identidade docente, assim como podem ser construídas a partir da vivência e contato com a realidade da escola, proporcionando uma espécie de laboratório em que teoria e prática se interligam de forma indissociável, oferecendo uma base de apoio.

Contudo, há, ainda, uma distância entre a formação de professores e as realidades escolares. Por isso, as políticas públicas no Brasil vêm tentando inserir alunos das licenciaturas em escolas públicas da educação básica, com o objetivo de contribuir com a formação docente que aproxima a relação universidade e escola básica, bem como a prática de ensino. O PIBID aborda a ideia de que a formação de professores e o desenvolvimento da aprendizagem da docência precisam estar inseridos em contextos práticos, ou seja, situações escolares reais.

Diante da perspectiva de compreender os processos de constituição identitária de produção de saberes e de aprendizagens experienciais da docência que são revelados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, o presente estudo é de base qualitativa e foi desenvolvido com quatro professoras da educação básica, egressas do referido Programa. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada a abordagem (auto)biográfica, tendo como dispositivo de recolha entrevistas narrativas, levando em conta a perspectiva de compreender os saberes que um sujeito construiu ao longo de uma trajetória de formação. Na seção a seguir, explicitamos com mais detalhes como se operacionalizou metodologicamente a presente pesquisa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: NARRATIVAS EXPERIENCIAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Na seara das narrativas e da abordagem biográfica, Ferrarotti (1988) é um dos autores que tem se debruçado na análise das questões sobre o trabalho com o método

biográfico, razão pela qual muitos pesquisadores têm utilizado os seus preceitos sobre os estudos biográficos. Há um interessante artigo desse autor, intitulado: “Sobre a autonomia do método biográfico”, publicado em (1988), no qual ele observa que a aplicação do método biográfico desencadeia importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico como método autônomo de investigação.

Segundo Josso (2004), a dimensão formativa do método (auto)biográfico evoca algumas questões sobre a natureza das operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual o homem integra em sua experiência biográfica as situações e os eventos que acontecem com ele ou que a ele são narrados por alguém.

Para a obtenção das informações que subsidiam esta pesquisa, cada egressa recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição onde se realizou a pesquisa. Como dispositivo de produção de informações, utilizamos entrevistas narrativas. As entrevistas foram realizadas e gravadas via Skype e, posteriormente, foram transcritas todas as narrativas, além de se observar o modo como as egressas narram e como descrevem. Os nomes das colaboradoras são fictícios e foram escolhidos por elas próprias.

As entrevistas narrativas foram voltadas para os eixos listados a seguir, inspirados nos eixos centrais de entrevista narrativa de Jovchelovitch; Bauer (2002). Nesse sentido, realizamos a entrevista considerando os seguintes eixos:

Eixo 1 – A chegada à universidade. Inicialmente, fez-se a apresentação da pesquisa, da proposta da entrevista narrativa, seus objetivos. Após esse momento, durante a entrevista as egressas tiveram liberdade total para narrar como se deu a sua entrada na universidade. Este eixo teve como objetivo saber um pouco das motivações que fizeram com que as egressas buscassem a sua inserção no PIBID, a fim de criar um perfil biográfico para cada uma delas;

Eixo 2 – A entrada no PIBID. Nesse eixo buscou-se proporcionar que a narrativa enfocasse os aspectos de motivação e entrada no Programa. O objetivo foi saber como se deu essa entrada no programa, quais foram as primeiras impressões, percalços e como foi ver pela primeira vez esse ambiente como uma bolsista em formação;

Eixo 3 – **Saberes da docência: experiências do cotidiano.** A ideia desse eixo era colher narrativas com foco na produção de saberes da docência, que emergem do vivido no cotidiano da escola e da profissão docente. Esse foi um eixo, por meio do qual as colaboradoras fizeram emergir as experiências vivenciadas no Programa que constituíram o seu fazer docente e como se deram esses saberes por meio das experiências que vivenciaram no cotidiano da escola básica.

Em todos os encontros, as narrativas de cada colaboradora transcorreu de forma livre, objetivando explorar detalhes das narrativas, sempre tendo como base as suas características. De acordo com Jovchelovich e Bauer (2002), as entrevistas narrativas se caracterizam como dispositivos que visam a profundidade de aspectos específicos que emergem das histórias de vida, tanto do colaborador quanto das entrelaçadas no contexto situacional. Esse dispositivo busca encorajar e estimular o participante da pesquisa a compartilhar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

A base da narrativa é a ideia de reconstruir acontecimentos sociais do ponto de vista dos informantes. Jovchelovich e Bauer (2002) destacam a importância de que a linguagem do pesquisador seja próxima da utilizada pelo colaborador/a, já que o método pressupõe que a perspectiva do colaborador se revela melhor ao usar sua linguagem espontânea.

As entrevistas narrativas carregam em si a importante característica da colaboração, já que a história emerge por meio da interação, do diálogo e da troca existente entre pesquisador e colaboradores. Nesse caráter colaborativo, a narrativa pode provocar nos ouvintes vários estados emocionais, pois ela tem a característica de sensibilizar e fazer com que o ouvinte assimile as experiências de acordo com as suas próprias, abrindo-se para diversas possibilidades de interpretação que envolvem a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista. São levadas em conta as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles. Por isso, a narrativa transforma a vivência finita em infinita.

O resignificar oralmente do tempo vivido emerge do passado histórico das pessoas a partir de suas próprias narrativas, já que uma das funções da entrevista narrativa é a contribuição com a construção histórica da realidade, e por meio do relato de fatos do

passado, promove o futuro. Nessa ótica, a narrativa como recurso coincide com a perspectiva de movimento das temporalidades, no sentido teórico. Por meio dela, constroem-se novas variáveis, questões e processos que podem conduzir uma nova orientação da área em estudo.

Vale frisar que a narrativa é um recurso que favorece a compreensão sobre o íntimo dos entrevistados, possibilitando grande riqueza de detalhes, além de valorizar a potencialidade do relato oral. Entrevistas narrativas favorecem a pesquisa, reconhecendo a realidade social multifacetada, socialmente construída por esses sujeitos egressos do PIBID que vivenciaram a experiência. De acordo com Larrosa (2002), a experiência é tudo que nos toca e mobiliza, não necessariamente o que se passa. Partindo dessa premissa, quando os professores narram suas histórias, surgem aspectos ligados aos saberes experienciais vividos por eles que ecoam em seu cotidiano. A entrevista narrativa, como método, considera que nossa memória é seletiva, pois alguns elementos são esquecidos deliberada ou inconscientemente. Nessa perspectiva, o registro da história é importante, bem como o emergir do que se experienciou, o que é real e não os fatos em si.

3. AS EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR: AS ARTES DE APRENDER E FAZER DAS EGRESSAS

Nos estudos de Mizukami (2006), a autora se refere ao processo de formação docente e enfatiza a aprendizagem da docência como processo que se constrói por uma base de conhecimentos (conhecimento do conteúdo específico da matéria, conhecimentos pedagógicos, conhecimento do contexto formativo escolar, conhecimentos historicamente contextualizados de política públicas educacionais e das teorias da educação) sólidos, flexíveis e imprescindíveis, que proporcionem ao professor ou ao futuro professor um direcionamento para “aprender a ensinar”, como diz Tardif (2002) quanto à pluralidade de saberes docentes.

Silva (2017) defende a ideia de que a identidade é construída nas travessias formativas, nas vivências e experiências de licenciandos que estão imersos no cotidiano escolar. Nessas travessias, ele analisa o conceito de aprendizagem experiencial do ser

professor a partir da ideia de que a identidade é construída pelo próprio sujeito ainda em processo de formação inicial.

O ingresso no curso de licenciatura aumenta as possibilidades de formas identitárias, mas o professor pode ou não se identificar com a docência. Tudo vai depender da natureza da formação das experiências de contato que tiver com a docência durante esse período. Entretanto, é na inserção da prática docente, em sala de aula, que esse docente em formação tem oportunidades concretas de ampliar a construção da sua identidade profissional.

Dá a importância do PIBID como Programa de Iniciação à Docência, para além dos estágios obrigatórios do curso de licenciatura, pois permite que os graduandos experienciem a docência no seu principal *lócus* de atuação como pedagogos, de maneira a constituir sua identidade por meio dos saberes experienciais autodesenvolvidos.

Tais disposições versam sobre ter o conhecimento a respeito do que ensinar e para quem ensinar, que é um elemento tido como fundamental pelo autor – questões de disposição que se referem à apropriação da profissão, pois, de acordo com Nóvoa (2009, p. 30), “[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão”.

Outra questão seria expressa pela comunicação e pela relação estabelecida com o aluno, para mediá-lo no processo de ensino e aprendizagem. E como última atribuição está o trabalho colaborativo na escola, já que ele tem seus valores, princípios e pluralidade de ideias.

Sobre essa última dimensão, a colaboradora Abayomi, em suas reflexões, o ser professor como uma construção colaborativa e não desvinculada ao contexto, pois ser professor é estar em exercício da docência, por meio das experiências que são construídas no dia a dia por elas e por suas vivências no ambiente, com o auxílio do professor regente da sala de aula, seja ela boa ou ruim.

Conforme Abayomi³ na entrevista narrativa:

³ Conforme preconizou Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou o projeto que originou o presente estudo, os nomes das colaboradoras são fictícios para preservar a identidade dos participantes

A primeira experiência que tive na docência foi no PIBID. Eu ainda não sabia como fazer intervenção com menino, era insegura de como falar, de como fazer uma estratégia para que o aluno refletisse sobre aquela atividade, ver onde ele conseguiu se superar na dificuldade, de como criar meios para que o aluno realmente conseguisse avançar. Eu ficava insegura, aquele tempo todo e com receio de fazer intervenção errada e aquilo ali acabar prejudicando um aluno, quando a professora me chamou pra perto, pra ver e fazer foi que eu consegui quebrar isso, consegui ir construindo (Abayomi, Entrevista narrativa, 2021).

Abayomi, em sua narrativa, evidencia o caráter de construção, a questão da heteroformação, da socialização, aspecto das relações sociais e culturais que, em um processo contínuo de trocas com os outros, propicia o desenvolvimento e apropriação de saberes. A professora, ao chamá-la para dentro dessa vivência, proporciona desenvolvimento de habilidades e fazeres da docência, de ir construindo suas formas de trabalhar.

Um processo semelhante ocorre com Lelê, à medida que existe essa troca:

Às vezes eram coisas simples que hoje eu só as vejo como simples porque eu já tenho experiência, porque eu construí no dia a dia, vendo o planejamento da professora, fazendo o meu planejamento e aplicando nas intervenções com os meninos e vendo na prática as formas de adesão e engajamento deles com o conteúdo, ver esse tempo de aprendizagem individual. Mas naquela época, como eu tava ainda chegando na docência, para mim era muito novo e o medo de errar, medo de não saber como intervir e tudo isso acaba refletindo na nossa situação, sabe quando a gente não tem propriedade daquele espaço que está inserido? (Lelê, Entrevista narrativa, 2021).

Ao compreender que os alunos possuem tempos diferentes e ritmos diversos, o professor pode elaborar estratégias de ensino para que todos possam estar inseridos no processo de aprendizagem. Isso é mediar o conhecimento e compreender em si a função do mediador e nisso se utilizar de estratégias de acompanhamento diário com exercícios e fichas de acompanhamento em que se toma nota de critérios e desempenho do aluno em cada um deles. Lelê demonstra compreensão desse olhar mais atento que foi constituído nesta construção diária com a professora em sala de aula e por meio da experiência de realizar e aplicar seu planejamento.

Essa questão é um ponto essencial na docência para que se chegue à produção de atividades que os alunos consigam fazer sozinhos com autonomia, além de otimizar o

trabalho do professor. Em suas narrativas, emergem questões de segurança em desenvolver-se como educadoras a partir das experiências presenciadas no cotidiano do PIBID, e ao definirem sobre ser professora, as egressas recorrem ao conceito de competência desenvolvido por Perrenoud (2000) e outro autores, como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), em que o saber docente está apresentado como um saber diferenciado, que pressupõe mobilização dos saberes oriundos de diversas fontes – a exemplo dos saberes de formação, saberes resultantes da experiência e saberes provenientes da formação pedagógica.

Ao se deparar com esta definição, as egressas trazem também em suas narrativas o conceito de desenvolvimento profissional, pois demonstram que pressupõe a ideia de crescimento, de alargamento das possibilidades de ação dos professores. O que se observa é que aprender a ensinar vincula-se, em definitivo, à construção do conhecimento profissional docente. Ou seja, é fundamental que o professor se forme para ser docente, uma vez que existem saberes específicos para esse ofício. Mesmo que o professor viva processos de autoformação e possa realizá-los individualmente, acredita-se que a reflexão compartilhada e conjunta precisa acontecer.

A imersão nas narrativas possibilitaram constatar que o processo de pertencimento na profissão vai sendo construído por meio do trabalho e da rotina, como é salientado por Lelê em sua narrativa.

Tem muita coisa que eu levo hoje mesmo para a vida, o planejamento como eu te falei, eu o faço sempre pensando naquela realidade daquelas crianças, no que elas estão me mostrando, no que elas querem aprender e então tudo isso eu aprendi no PIBID, nessa rotina de estar na escola, observar a escrita e escuta, e alimentar o meu planejamento de intervenções com esses aspectos (Lelê, Entrevista narrativa, 2021).

É nesse processo que o saber e o saber fazer são constituídos pelo docente. Entretanto, um professor não se constitui apenas com o que vivencia na formação inicial ou no momento de sala de aula. É preciso mais do que apenas focar em saber ensinar, pois, aprender a ser professor demanda aprendizagens que precisam ser experienciadas e agregadas ao fazer docente de forma substancial.

A partir das colocações das egressas, observa-se o quanto é necessária a articulação entre universidade e escola básica, no intuito de aproximar os licenciandos/as da instituição escolar para que conheçam, desde cedo, as problemáticas enfrentadas, potencialidades em seus projetos de ações e todo o planejamento estrutural do cotidiano que norteará o trabalho didático-pedagógico do professor, possibilitando um aprendizado necessário à construção da identidade do futuro professor.

Das dificuldades e sentimentos surgidos no contato inicial entre as egressas e a escola, a sala de aula, a professora e os alunos, percebemos que alguns são unânimes e ocorrem com maior ou menor intensidade. É preciso ter em mente que, anterior a qualquer formação, o professor é um ser humano, é alguém que tem medos, anseios, vontades, ansiedades, afetos e isso é o que pauta seu comportamento, e não somente na capacidade de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, alegrias e temores e se envolver.

Conforme as narrativas avançam, as manifestações de tais sentimentos são tão naturais que causam certa emoção e o desvelar de memórias e sentimentos experienciados, pois esse é o primeiro contato com a escola básica. É a oportunidade de conhecê-la em todas as suas dimensões pedagógicas, visto que é o foco principal, é o que nos traz o sentimento de ser e estar na profissão e as questões administrativas.

As egressas narram esse processo de confiança transmitido pela professora e o sentimento de pertencimento com a possibilidade da construção de um trabalho colaborativo, pois o “a gente” e que faz referência ao grupo foi algo presente e insistente nas falas. Trata-se do sentimento de pertencimento ao grupo e colaboração mútua que constitui o processo de desenvolvimento profissional delas.

Autores como Silva e Alves (2000), entre outros, concordam que os primeiros anos da docência são de intensidade aos iniciantes, já que esses têm muito o que aprender e a forma como essas aprendizagens ocorrem são determinantes à sua permanência ou não na profissão e a constituição de seu perfil profissional. Tem sido recorrente a ideia de que se o licenciando não se descobre professor no PIBID, não se descobrirá em outro lugar, pois lá é o espaço da vivência mediada. Infelizmente, as narrativas expressam que algumas participantes do estudo não se abriram aos processos e até esse ato se faz formativo, pois, nas narrativas de algumas colaboradoras, é um exemplo a não se seguir,

mas é preciso analisar esse professor com empatia, pois o processo formativo constitui o nosso perfil.

As egressas destacam a importância do programa para sua formação inicial e, também, para sua profissão docente. Ao ingressar no Programa, estiveram presentes várias motivações, sendo a principal o interesse por conhecer melhor a realidade das escolas de educação básica, como afirma Lelê, visto que a sua permanência na docência foi influenciada por sua participação no PIBID.

Quando eu assumi uma educação infantil para mim já foi algo assim muito tranquilo porque eu já sabia que o que eu tinha que planejar, como eu queria que planejar, como teria que tá ali criando estratégias de aprendizagem para o aluno, as diagnósticas, que são momentos importantíssimos, pois o professor tem que ter esse cuidado de fazer atividades para saber como o aluno se encontra. então quando eu observo o aluno e sinto estar contribuindo para seu avanço, isso para mim é maravilhoso (Lelê, Entrevista narrativa, 2021).

Ou seja, ao permitir essa aproximação da egressa com o cotidiano e seu fazer diário, proporciona a construção de subsídios, estratégias e fundamentos que geram a sua continuidade na profissão. É possível também vislumbrar a continuidade (ou não) na profissão escolhida, assim como reviver as ações desenvolvidas nos tempos de bolsistas ID pode levar essas egressas a estar mais preparadas para os desafios da profissão e reflexivas em relação à construção de suas identidades.

As narrativas também evidenciaram crenças trazidas sobre o “ser professor”, dentre elas, as mais recorrentes estavam ligadas à falta de domínio de conteúdo e às preocupações em saber lidar com os alunos. Tais crenças, por vezes, tornaram-se conflituosas ao se chocarem com a realidade escolar em início de carreira. Para as professoras, a participação no PIBID/UEFS, as discussões com os demais colegas e o auxílio de professores mais experientes foram fatores que contribuíram para minimizar tais conflitos.

Às vezes eu pensava que o professor nem sabia o que tava fazendo, tava ali só pra cumprir uma tabela e ir embora. Mas com calma no dia a dia eu vi que além das questões práticas eu penso que também tem essa concepção de que ao mesmo tempo que a gente está tentando formar o

aluno, mediar esse processo de formaço de identidade e de aquisiço cultural, a gente tambm se mobiliza e tambm vai se descobrindo e redescobrindo dentro desse processo de gerar a nossa identidade de professora, de quem media esses processos e de quem tem um amor responsvel pelo aluno e pelo que se faz (Bintou, Entrevista narrativa, 2021).

Bintou trouxe um aspecto importante, principalmente sobre essa dualidade do ensino: a heteroformaço, que est altamente vinculada aos processos afetivos. Nesse sentido, para Silva (2017), a docncia no consiste em uma atividade que gera produtos imediatos e materiais, mas trata-se de um trabalho que demanda grande investimento energtico afetivo por parte do professor que, ao realizar o ato de ensinar, deixa marcas no aluno e modifica a si mesmo.

Foi um momento crucial, pois eu me vi em uma sala de aula, sendo a professora da turma, estando segura e saber que estou no controle, e uma situao maravilhosa. E eu estar me sentindo segura sobre a minha atuao e melhor ainda, ento assim, ai que se observa o quanto a gente vem caminhando e o quanto estar no projeto foi importante para conseguir desempenhar um trabalho bacana na sala de aula, e para se apropriar do que estava ali pra desenvolver, e quando o aluno da uma devolutiva, por menor que seja, nossa, e surreal, principalmente quando se trata de no estar respondendo da forma que deveriam, pois at isso e formativo e mostra que ele se sente seguro pra me avisar e nisso eu reconstruo meus processos pra ele (Menina Bonita, Entrevista narrativa, 2021).

Como mostra a narrativa de Menina Bonita, a profisso docente jamais pode ser analisada como mecânica e sem sentido, porque nela est envolvida uma grande diversidade de sentimentos, saberes de diferentes ordens, relaes, questes subjetivas e coletivas, ao mesmo tempo, que vo desde a segurana do professor at a segurana do aluno de se portar. Outro aspecto evidenciado por Menina Bonita e a sensao de pertencimento, a mesma sensao que foi mencionada na narrativa de Bintou:

Pra voc ter uma ideia, quando eu no tinha aula eu ia pra escola e no eram nem os meus dias de ir para essa escola, a gente chegava e levava o almoço pra almoçar na escola, ja que tinha mais tempo. Tudo era formativo. O jeito de ser recebida pelos alunos forma a gente, o jeito de ser tratado pelos outros funcionrios da escola forma a gente, nossa responsabilidade em cumprir as demandas dos PIBID, as demandas tambm da escola, pois quando aparecia a gente se colocava a disposio de ajudar, tudo isso e formativo. [...] Saber que a gente no

está ali só para cumprir função, cumprir horário, cumprir carga horária. Eu digo que não vivi, mas que eu vivenciei o PIBID no mais alto patamar que ele possibilitou, ele construiu parte da minha docência e da pró que sou hoje (Bintou, Entrevista narrativa, 2021).

Essa narrativa da egressa revela o caráter formador e de constituição de pertencimento proporcionado pelo Programa, pois identifica o afeto e o prazer em estar na instituição, de maneira que isso reflete em suas ações de estar disponível e aberta a vivenciar tudo que lhe for proporcionado no interior da escola, mostrando, mais uma vez, a riqueza do *lócus* de desenvolvimento, que é estar e se inserir no Programa.

Quando se faz referência à afetividade, é preciso considerá-la sob várias nuances, como o acolhimento, a empatia e a escuta, entre outros afetos que devem existir no ambiente escolar para que o conhecimento e desenvolvimento sejam aflorados, como também realizados de forma eficiente por meio dos leques de saberes oriundos do cotidiano da escola e vivenciados pelos diferentes sujeitos.

Essas dimensões da afetividade abordadas por Bintou são elementos relacionados ao desenvolvimento da identidade, já que a afetividade é um elemento muito significativo nos momentos de formação inicial e contínua. Tardif e Raymond (2000) percebem que a vida familiar e as experiências escolares são anteriores à formação inicial, assim como representam fatores que constituem a identidade, as representações sociais e as práticas dos professores.

Ao focalizar a afetividade, Wallon (2007) discorre sobre emoções, paixões, sentimentos, relações, vínculos, enfim, sobre vários conceitos que fazem parte do estudo desse conjunto funcional. As emoções figuram como a forma de exteriorizar a afetividade, no sentido de possibilitar as relações humanas, já que os vínculos entre as pessoas acontecem por competência afetiva e emotiva. Aqui, podemos observar a relação entre a autoformação e a heteroformação, visto que uma exerce sobre a outra uma influência constante e recíproca durante toda a vida de um sujeito. Nas palavras do autor,

[...] as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança. Uma totalização indivisa opera-se então entre as disposições psíquicas,

todas orientadas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Disso resulta que, com frequência, é a emoção que dá o tom ao real. Inversamente, porém, incidentes exteriores adquirem o poder de desencadeá-la de maneira quase certa. Com efeito, ela é como que uma espécie de prevenção que depende em maior ou menor medida do temperamento e dos hábitos do sujeito (WALLON, 2007, p. 121).

Os incidentes exteriores referidos pelo autor não são apenas de origem material, mas também relacional. Na teoria, ficam claras as influências afetivas que acontecem constantemente na relação *eu – outro* e os vínculos que se constroem entre as pessoas e que favorecem o curso da vida em sociedade.

Os vínculos afetivos se constituem quando as expressões emocionais de uma pessoa vão mobilizando reações semelhantes, complementares ou até recíprocas no outro. Como consequência, pode acontecer uma consonância e acordo ou uma oposição entre os sujeitos que se encontram (WALLON, 2007). Vale ressaltar que quando Wallon trata de afeto, ele se refere aos agradáveis e aos desagradáveis também; ele faz referência a todas as emoções, vínculos, paixões, sentimentos e relações do sujeito.

Nessa dimensão afetiva, encontramos o vínculo com o fazer e ser docente, que é motivado pelo cotidiano do professor. Trata-se da manutenção dessa identidade por meio do engajamento profissional, como foi expresso por Menina Bonita:

Então essas situações do dia a dia só me motivaram, só me moviam a querer ajudar, a querer descobrir como fazer para poder ajudar aquela criança expressar as emoções, ajudar aquela criança a superar os traumas, ajudar aquela criança a se sentir feliz novamente e eu acho que essas experiências me fizeram reafirmar que é esse meu caminho, é isso que eu quero, tanto é que eu estudava bastante sobre as crianças e depois que terminei o PIBID, fui fazer uma pós-graduação em educação infantil porque é o que eu sinto (Menina Bonita, Entrevista narrativa, 2021).

O PIBID foi compreendido pela egressa como um Programa que alimentou o seu interesse pela profissão docente, mas, antes disso, ocorreu a constituição de um vínculo afetivo relacionado à empatia pelas crianças, o que a fez seguir na profissão e ajustar sua atualização profissional ao público. Mesmo quando é finalizada a formação inicial, ela continua contribuindo com a formação contínua, sustentando as tomadas de decisões no âmbito escolar ou na constituição ininterrupta da identidade docente e da sua profissionalidade. São revelados ainda saberes que compõem a sua identidade em sala de

aula, ligados a essa afetividade, como o trabalho com as emoções e suas expressões, o estar atenta a esse aluno.

Essa afetividade pode ser vista na narrativa de Bintou, quando a colaboradora expressou a saudade que sente de estar no Programa:

Em todo momento, se eu pudesse fazer uma tatuagem eu colocaria PIBID “Forever” na testa, porque realmente quando eu lembro da universidade é a única coisa que me traz assim, um negócio com a saudade. E o meu momento no PIBID era um momento que eu tinha mais leveza, não sei o que era, tinha a responsabilidade e tals, mas era um momento que eu me sentia confortável. Os dias de ir pro PIBID eram os dias mais alegres. Talvez por causa da escola que abraçava o programa, o professor que era parceiro, o grupo de bolsistas também que se ajudavam em tudo, então o PIBID, foi uma certeza mesmo. O PIBID de história me fez ir para a pedagogia, ele fez eu me reafirmar enquanto professora, o PIBID me mostrou que meu lugar é na sala de aula (Bintou, Entrevista narrativa, 2021).

Ao narrar, Bintou se apropria não só de sua trajetória de formação, mas dos sentidos que lhe atribui. É quando ela faz uma análise de si, toma consciência de sua formação experiencial na vivência do Programa e a aborda pela ótica da afetividade, revelando palavras como *saudade*, *leveza*, *abraçar* e *conforto*. Ela revela que, para além da responsabilidade no cumprimento das horas, existia um vínculo forte ligado à escola e às outras bolsistas, evidenciando também a instância colaborativa do trabalho pedagógico, que faz parte da sua identidade docente, por meio de vivências que a fizeram mudar de curso e se encontrar na Pedagogia.

Esse sentimento de pertencimento era tão visível que, fora do momento em que a sua narrativa era gravada, ela sinalizou que esse movimento de lembrar e narrar a sua experiência foi algo tão novo que se sentiu instigada ao trazer essa vivência, pois não sabia da existência dessa memória afetiva tão importante que, em suas palavras, trazia muito da professora e pessoa que ela era. No entanto, os saberes da docência estavam lá, mas que também ficou surpresa por trazer essa narrativa durante a entrevista. Então, mais uma vez, esse ato afirma o fato de que, ao narrar, cada egressa começa a partir do que mais agradou e do que fez com que ela se sentisse vinculada afetivamente.

A sua narrativa mostra ainda mais o fato de que a vida é atravessada pelos processos formativos vivenciados, que não se separa o vivido socialmente da formação. A pesquisa (auto)biográfica traz essa compreensão que se tem da sua própria história de vida, pois, no cenário de atuação das egressas no PIBID, as situações de experiência emanadas do vivido integraram as suas narrativas e seus fazeres em sala de aula, como salienta Maria:

Fiz magistério em 1995. Fiquei 20 anos sem estudar, quer dizer quando eu entrei na universidade tinha 20 anos que eu não estudava, mas exercia a minha função como pró, só que em sala de aula eu tive poucos momentos, porque eu fiz habilitação técnica ao magistério, então eu poderia lecionar até a quarta série, Só que aí foi exigido o curso de pedagogia para que a gente atuasse da educação infantil até o ensino fundamental, então me faltaram muitas oportunidades de estar em sala de aula por eu não ter o nível superior. Mas eu trabalhava e trabalho até hoje com reforço escolar. (...) E participar do PIBID me fez repensar a questão da prática pedagógica, repensar as minhas intervenções como pró, o PIBID me fez ver que eu precisava rever a minha posição em relação às metodologias e as práticas precisavam ser melhoradas e pensadas para os alunos, não apenas para mim. Voltar à sala de aula e vivenciar cada momento me faz lembrar que o PIBID me permitiu pensar no que eu faço hoje e como atuo em sala de aula, a exemplo, dos recursos pedagógicos. E assim, eu sigo apaixonada por tudo isso que vivi e me permiti viver (Maria, Entrevista narrativa, 2021).

Essa fala de Maria, para este trabalho, foi algo emocionante, e revela muito do potencial formativo agregador do Programa, pois ela estava afastada da sala de aula formal e lidando apenas com reforço escolar, há 20 anos. Adentrar no Programa e assumir a condição de aprendente não é um movimento fácil, mas, mesmo com as exigências da formação, ela conseguiu se doar ao processo e carregar consigo um pouco do objetivo do programa.

Após o término da gravação, inclusive, ela mostrou alguns recursos pedagógicos que reproduziu a partir do que elaborou nas suas vivências como bolsista e que auxiliaram no desenvolvimento dos seus alunos de reforço escolar. Ela ainda contou sobre a reorganização das estruturas de seus planejamentos, o que mostra a experiência formativa lograda nas acontecências do Programa, além de sua paixão pelo que foi vivido durante o PIBID, quando, mais uma vez, a afetividade e os laços construídos no espaço provocaram mudanças na identidade da egressa.

Outra questão levantada foi a de que a trajetória de um sujeito pode, sim, ser determinada pela sociedade, pelas demandas, necessidades e cultura, mas os acontecimentos são imprevisíveis, e é essa imprevisibilidade que dá sentido às narrativas. Maria, à proporção que narra, atribui um novo sentido à experiência que foi vivida, dando suporte à hipótese de não se pode antecipar o peso que as experiências terão durante a trajetória de vida de cada sujeito, já que não há condições de se saber como as experiências são construídas pelo sujeito, a não ser pela sua própria narrativa, em que ele se volta para si e reconstrói o vivido em um novo tempo sob novos olhares.

Outro movimento salientado tanto por Maria quanto por Bintou foi o sentimento de pertencimento ao grupo, e como a colaboração entre as bolsistas foi algo formativo e fundamental para a qualidade da permanência e desenvolvimento no programa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi no movimento experiencial do narrar e do reviver as aprendizagens do PIBID que as egressas foram encontrando e produzindo sentidos para a sua formação docente e nos provocando, também, a encontrar estes sentidos no interior de nossos percursos formativos. Por isso, realizar essa pesquisa significou um momento de reflexão dos processos de trajetória, como modo de compreender como se dá a formação no interior do Programa.

Dentro desse *lócus* formativo, as egressas desenvolveram experiências que constituíram a sua identidade e o sentimento de pertencimento à profissão, à sala de aula e à identidade de pesquisadoras reflexivas de suas próprias práticas, tendo como centro do processo educacional o seu aluno, e não o cronograma de planejamento. As egressas mostraram também o papel formativo, possibilitado pela interação com a professora regente de turma, sendo essa uma importante referência para sua formação inicial e contínua.

Foram revelados saberes da profissão, como a compreensão da dimensão do trabalho com a diversidade, a estrutura de planejamento e atividades, assim como o olhar atento à heterogeneidade da classe em relação aos processos educativos aos quais são

submetidos. Outro elemento presente nas narrativas foi a importncia dos processos de aprendizagem compartilhados com o grupo na construo do conhecimento profissional, revelando a visualizao do ambiente escolar como espao importante de formao colaborativa na construo e reflexo dos conhecimentos profissionais da docncia.

Com base na abordagem (auto)biogrfica, em que a narrao se configura como forma dispositiva para que o sujeito produza uma narrativa si dentro do seu prprio movimento experiencial de eleger aquilo que decide narrar, as colaboradoras escolheram como e onde desejavam narrar suas aprendizagens e vivncias no interior do Programa.

Nesse sentido, a abordagem (auto)biogrfica assumida aqui foi relevante para que se pudesse compreender que o ato de narrar sua histria de vida ou de formao se constitui em um rico momento em que a reflexo se instaura como forma do sujeito compreender a si mesmo e ao outro, bem como um modo de pensar na relao que se estabelece na e pela linguagem.

Foram aprendizagens da docncia significativas para que as experincias da formao no PIBID pudessem ser registradas, revelando os sentidos que elas prprias atribuem a cada experincia produzida e vivida em sua trajetria formativa. A narrativa demarca um lugar onde as egressas organizaram a sua compreenso do prprio percurso formativo no interior do PIBID, em um movimento de reflexo e autorreflexo, tendo o foco nas experincias produzidas no cotidiano e na prpria iniciao da docncia, abordando como todo esse percurso se relaciona com a constituio de sua identidade docente.

Focalizando cada uma delas como protagonista do seu processo de formao, o PIBID constituiu uma oportunidade de aprendizagem pela experincia, em um espao e tempo que permitiram que cada egressa, a partir da sua prpria histria, desenvolvesse um sentimento de pertena. O cotidiano pedaggico do Programa possibilitou a produo e reflexo sobre suas experincias formativas, favorecendo o processo de provocao e compreenso do seu percurso de formao e de produo da identidade como docente.

Compreendendo que o processo de formao no est centrado na acumulao de cursos, mas na imerso e reflexo que o sujeito faz no cotidiano de prticas, a formao inicial no PIBID possibilitou que as egressas desenvolvessem um pensamento reflexivo sobre o ser professor, como tambm sobre a sua identidade docente. Neste sentido,

adotando uma perspectiva de autorreflexão, que considera o saber como fruto da experiência como um dos elementos da produção da identidade docente, o Programa que se inicia e perdura por todo o processo de formação reflete, conseqüentemente, na futura perspectiva de atuação profissional de seus bolsistas.

A ideia de formação que emerge da pesquisa retrata que, no PIBID, as egressas desenvolveram uma compreensão de si por meio da produção de pensamento autônomo, a partir da perspectiva que considera a condição reflexiva do processo identitário como ancorada nas experiências formativas, que se constituíram com base na teoria tripolar de formação trazida por Pineau (1988), em que a autoformação, ecoformação, heteroformação se encontram e são vistas na trajetória de formação.

Nesse contexto, apesar de existirem muitos trabalhos que focalizam o PIBID como um Programa interessante de formação de professores, é preciso enfatizar que nele há fragilidades, talvez por ser mais um Programa governamental que surgiu na perspectiva de atrair sujeitos para a licenciatura. A possibilidade de investir na formação do professor e lhe dar a condição de, durante a formação, vivenciar a escola básica e se inserir em um movimento reflexivo da docência, são as formas de se pensar uma política de formação de professores que se efetive logo dentro da própria licenciatura.

No estudo proposto, foi possível analisar como a vivência do cotidiano do PIBID e suas experiências constituíram identidades, uma vez que o Programa as inseriu em práticas educativas produzidas no interior da escola, oportunizando a produção de experiências que as fez perceber como a docência é desenvolvida no contexto real da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. R. **Professores iniciantes egressas do PIBID em ação:** aproximações à sua prática profissional. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 28, de 2 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. MEC. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Parecer CNE/CP n.º 009/2001 e Resolução CNE/CP n.º 1/2002, Brasília, 2002.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2013.

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

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino; Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Sandra Martin.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

JOVCHELOVITCH Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (orgs.). **Textos em representações sociais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

MIZUKAMI, Maria. Graça. Nicoletti. Analisando a função social da escola: a inserção do pedagogo na vida escolar durante o primeiro ano de curso. In: SILVA, Ana. Maria. *et. al.* (orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 151-170.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre:

Artmed, 2000.

SILVA, Fabrício. Oliveira. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. Salvador, 2017.

SILVA, Fabrício. Oliveira da; ALVES, Ingrid. da Silva. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial . **Revista Exitus**, 10(1), e020104. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1499> Acesso em 03 set. 2021.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude; LHAYE Louise Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**: Porto Alegre: n. 4, 1991. p. 215-233.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00, p. 209-244.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./fev./mar./abr. 2000, n. 13. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em: 1º ago. 2022.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.