

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PRODOCÊNCIA E NO PIBID

REPORTS OF INITIAL TEACHERS' TRAINING IN PRODOCÊNCIA AND PIBID PROGRAMS

ROBERTA LOPES ALFRADIQUE HARDOIM¹

rlalfradique@gmail.com

TATIANA LEITE DA SILVA²

tatyanaleyte@yahoo.com.br

IDUINA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES³

iduina@globo.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados encontrados por duas pesquisas de Mestrado em Educação, elaboradas no Programa de Pós-Graduação da UFF, e os pesquisadores estudaram experiências de formação inicial de professores no âmbito dos programas federais: Prodocência e Pibid. Essas pesquisas buscaram compreender, em linhas gerais, de que modo as experiências de docência dos licenciandos, desenvolvidas nos referidos programas, contribuíram para realizar uma efetiva aprendizagem docente, bem como estabelecer uma relação mais orgânica entre a universidade e a escola e, por fim, efetivar uma formação de profissionais da educação mais sintonizados com a realidade educacional pública e comprometidos com a docência.

Palavras-chave: Formação de Professores • Prodocência • Pibid

- 1 Núcleo de Estudos Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF). Doutoranda do PPG-Educação da UFF. Mestre em Educação pela UFF. Técnico em Assuntos Educacionais na UFRJ.
- 2 Núcleo de Estudos Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF). Doutoranda do PPG-Educação da UFF. Mestre em Educação pela UFF. Técnico em Assuntos Educacionais no IFRJ.
- 3 Núcleo de Estudos Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF). Professora e pesquisadora do PPG-Educação da UFF.

ABSTRACT

The objective of this work is to present the results found by two Master's studies in Education, elaborated in the Graduate Program of the UFF, which studied experiences of initial teacher training in the federal programs: Prodocência and Pibid. These studies sought to understand, in a general way, the way in which the teaching experiences of the graduates, developed in said programs, contributed to an effective teaching learning, as well as to establish a more organic relationship between the university and the school and, finally, to the realization of a training of education professionals more attuned to the public educational reality and committed to teaching.

Key words: Teacher training • Prodocência • Pibid

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os debates acerca da formação de professores têm apontado novas possibilidades frente aos desafios da realidade educacional brasileira. O estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior e instituições de educação básica com a finalidade de compartilhar responsabilidades na formação inicial de professores, embora ainda de forma incipiente e localizada, tem sido ponto de pauta na agenda de muitos educadores.

A relação estabelecida entre universidade e escola vem sendo marcada, predominantemente, pelo desencontro e pelo distanciamento. Isso se deve ao modelo de formação no qual grande parte dos cursos de formação de professores está baseado. Diniz–Pereira (2008) afirma que o modelo ainda hegemônico é o da racionalidade técnica, que possui princípios claramente definidos e já bastante conhecidos: a visão aplicacionista e o discurso prescritivo. Com isso, firma-se a visão de que a universidade é o único espaço para a produção de conhecimentos teóricos; é onde se faz teoria, onde se pensa a educação, e a escola é o lugar de práticos; por isso, esta e seus professores devem seguir o discurso prescritivo das universidades, que dizem como eles devem ser e o que devem fazer.

Considerando esse cenário, têm sido pensadas e discutidas propostas que buscam ressignificar essas relações em prol de outra concepção de formação de professores. Dessa forma, a parceria universidade-escola na formação inicial de professores vem se insinuando no ideário pedagógico brasileiro, nos últimos anos, como forma de reconhecer a escola também como um *locus* de formação (GUIMARÃES, 2008). Para que essa parceria se torne uma realidade, é preciso superar a visão aplicacionista de formação de professores e passar a ver as escolas como locais de produção e não de aplicação de conhecimentos e como lugar de formação inicial e continuada de professores. O que vem ao encontro das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no Prodocência e no Pibid na UFF, sujeitos das pesquisas a serem apresentadas.

O PRODOCÊNCIA E O PIBID: TRAJETÓRIA, NÚMEROS E MARCAS LEGAIS

Criado em 2006 e implantado pela Secretaria de Educação Superior (SeSu) do Ministério da Educação (MEC), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) surge

com o propósito de fortalecer os programas de formação de professores do MEC e melhorar a qualidade do ensino dos cursos de licenciatura das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Para tal, definiu os seguintes objetivos:

- Estimular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do Ensino Superior no país;
- Ampliar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das Instituições Federais de Ensino Superior;
- Apoiar a implementação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. (BRASIL, 2006).

A Universidade Federal Fluminense (UFF), através da Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente, responsável pela coordenação do Prodocência, participou desse programa desde a sua primeira edição. Até a finalização desta pesquisa, em 2010, foram apresentados três projetos, sendo o último, do ano de 2008, com duração de 24 meses, conforme previsto no edital. Só para se ter uma ideia, o projeto relativo ao Edital lançado em 2008 contou com a participação das seguintes licenciaturas: Letras (Português-Literaturas; Português-Inglês, Português-Espanhol, Português-Francês, Português-Grego e Português-Latim); Matemática (Niterói); Matemática (*Campus* Santo Antônio de Pádua); História; Ciências Sociais; Geografia; Ciências Biológicas; Química; Física; Pedagogia. Além de dar continuidade às atividades desenvolvidas pelos licenciandos em articulação com as escolas públicas, trouxe como sugestão a ampliação dos espaços formativos propostos pelos professores das licenciaturas.

Indo nessa mesma direção, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, aparece no cenário educacional brasileiro com o intuito de apoiar projetos de iniciação à docência, elaborados e coordenados pelas Instituições de Educação Superior (IES), visando à melhoria da formação oferecida pelos cursos de licenciatura, bem como da Educação Básica. Coordenado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao MEC, o Pibid se fundamenta legalmente em três documentos básicos: na Portaria nº. 096/2013, na Lei nº. 12.796/2013, bem como no Decreto nº. 7.219/2010. Podemos dizer que, em linhas gerais, o Pibid busca promover a iniciação à docência, de maneira a contribuir para a melhoria da formação de docentes em nível superior e da qualidade da Educação Básica pública brasileira.

A princípio, o Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 tinha como prioridade atender justamente as áreas com maior carência de professores: Física, Química, Biologia e Matemática. Todavia, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo a educação de jovens e adultos, indígena, do campo e de quilombolas. Atualmente, são as instituições participantes do programa que definem que níveis serão atendidos pelos seus subprojetos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e as áreas que devem ser priorizadas, a partir da necessidade educacional e social do local ou da região.

Já com relação à atuação do Pibid na UFF, para o ano de 2014, tendo em vista o atendimento ao Edital nº 061/2013 Capes/DEB, a previsão era de que o Projeto Pibid UFF, que

foi apresentado a Capes, atendesse a um total de 25 cursos. Isso envolveria, ao todo, 915 bolsistas, sendo 56 coordenadores de área, 112 professores supervisores e 745 bolsistas de iniciação à docência, além do coordenador institucional (01) e o coordenador de gestão (01).

PARADIGMA DA COMPLEXIDADE, SOCIOANTROPOLOGIA DO COTIDIANO E PESQUISA NARRATIVA: APORTES TEÓRICOS

As pesquisas, ora apresentadas, se fundamentaram nos pressupostos da perspectiva da complexidade de Edgar Morin e de autores que transitam no mesmo solo paradigmático. Esse referencial compreende que a ciência se desenvolve também a partir dos seus aspectos não científicos e, sobretudo, a partir dos elementos contraditórios. Diferente da lógica clássica que buscava as leis gerais e as verdades absolutas e ignorava a contradição como sinal de erro.

Apesar de a complexidade parecer regressiva por reintroduzir a incerteza, na verdade, ela é o ponto de partida para um pensamento multidimensional. O maior “erro” cometido pela lógica clássica não foi nem o pensamento quantificante nem a desconsideração do não quantificável, mas sim o fato de acreditar que aquilo que não é quantificante não existe ou só é a escória do real. O pensamento complexo ambiciona encontrar um caminho que seja lógico, que considere a formalização e a quantificação, mas que não fique restrito a isso. A realidade é composta por diversas dimensões, que precisamos distinguir, mas que não devemos tornar incomunicáveis. Essa é a base para um pensamento multidimensional, dialógico: “o objetivo do conhecimento é abrir e não fechar o diálogo com esse universo. O que quer dizer: não só arrancar dele o que pode ser determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade” (MORIN, 2003, p. 191).

Morin nos diz que a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. E sobre o método da complexidade ele nos diz que:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (MORIN, 2003, p.192).

Essa perspectiva está em sintonia com a pesquisa narrativa, compreendida nesse trabalho como fenômeno e como método (MONT'ALVERNE CHAVES, 1999), que atribui grande importância às experiências de vida e de formação vividas pelos sujeitos na sua trajetória. Essa perspectiva tem um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional. A pesquisa narrativa é um importante processo que possibilita a reconstrução do passado, a compreensão de nossas práticas no presente, bem como vislumbra uma perspectiva de futuro.

Segundo Mont'Alverne Chaves, essa perspectiva possibilita “[...] evocar a experiência humana de forma significativa, tornar o investigador mais intimamente ligado ao processo investigativo, favorecer a reflexão sobre os relatos dos sujeitos, dar voz aos sujeitos participantes

do estudo, organizar o pensamento, a memória e a ação” (1999, p. 126).

De acordo com Maffesoli,

Para perceber a especificidade e a novidade de um fenômeno social, convém mais referir-se à vivência daqueles que são seus protagonistas de base, do que às teorias codificadas que indicam, a priori, o que esse fenômeno é ou deve ser. A ênfase posta sobre a ‘matéria viva’ é, certamente, uma garantia de pertinência e, eu ousaria dizer, de fecundidade científica. (1998, p. 182)

Em ambas as pesquisas foram analisados tanto os aspectos instituídos – a norma, presentes nos documentos e projetos –, quanto os aspectos instituintes – a vida, a formação acadêmica e a participação dos licenciandos nos programas apresentados neste artigo (MAFFESOLI, 1996). A pesquisa documental foi utilizada para o estudo do acervo dos documentos e dos textos relacionados às políticas de formação de professores da UFF e ao material de acesso público sobre o Prodocência e o Pibid. Através da pesquisa narrativa, foram apreendidos o ideário pedagógico e a atuação dos grupos envolvidos nos projetos.

NARRATIVAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Apresentaremos, a seguir, duas narrativas de estudantes que participaram dos programas em tela. A primeira refere-se a um aluno do curso de Letras da UFF, bolsista do Prodocência, e a segunda narrativa é de um aluno do curso de Geografia, bolsista Pibid da mesma universidade.

NARRATIVA DO MONTEIRO

Monteiro, nome fictício, em referência ao escritor brasileiro Monteiro Lobato, tinha 21 anos e era estudante do curso de Letras, na modalidade Português-Literatura, na época. Descobriu seu interesse pelo magistério com seu professor de redação do curso de pré-vestibular. Chegou a pensar em fazer faculdade de História, mas disse que queria algo mais, que somente a área de Letras lhe daria.

Destacou em sua trajetória duas professoras que marcaram sua formação. Uma delas foi a de literatura portuguesa, que lhe marcou pelo prazer com que exercia o magistério, e a outra foi a da escola básica onde desenvolveu sua atividade no Prodocência, que lhe proporcionou a oportunidade de fazer estágio não só de observação. Monteiro criticou a maioria das práticas em estágio, que se resumiam, para ele, a “ficar no canto da sala anotando o que o professor estava falando”. Segundo ele, o importante era a prática efetiva nas atividades de sala de aula, que tinham lhe possibilitado encarar uma turma de frente, trazendo aos poucos a confiança necessária para a sua atuação como professor.

Monteiro revelou em sua fala a consolidação de um outro paradigma de estágio, baseado no diálogo, na vivência compartilhada, no estar-junto (MAFFESOLI, 1996).

Para ele, a sua formação para a docência era tão importante quanto a sua formação como pesquisador. Em sua opinião era necessário que houvesse um equilíbrio, um meio termo, que ele avaliava estar conseguindo com a sua atuação na escola: “Eu acredito que estou tendo

esse meio termo e eu vou ser um ótimo pesquisador, vou ser um ótimo professor”.

Entrou para o Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF) em 2008 para desenvolver as atividades do Prodocência e acabou se envolvendo em várias atividades. Fez estágio na sala de leitura com as turmas do 6º e 7º anos, participou no projeto de reforço com os alunos do 1º, 6º e 7º anos e atuou na parte de língua portuguesa com a turma do 7º ano. Sobre essas experiências declarou: “Foi muito gratificante pra mim, porque nós podemos observar o crescimento do aluno, no quanto nosso trabalho favoreceu a eles e o que eles hoje demonstram na sala de aula. Isso é muito gratificante, não tem como explicar”.

Em sua opinião, o contato com os alunos lhe possibilitou compreender o trabalho do professor sob uma outra perspectiva. Tinha orgulho da relação que havia construído com seus alunos, uma relação marcada pelo respeito mútuo.

Da sala de leitura, o grande aprendizado que levou consigo foi que se o trabalho for feito com amor e dedicação, já há o início da mudança que queremos ver na educação e no mundo. Para ele, a vivência que teve na sala de leitura foi como uma chave de ouro, como um pote de ouro no final do arco-íris, pois possibilitou uma experiência no magistério que, para ele, foi um importante diferencial na sua formação:

Eu olho para os meus colegas na sala e vejo que têm algumas dificuldades que realmente eles não vão tirar ali. Pra você que já teve essa oportunidade de estar desenvolvendo atividades no magistério, você vê que só vai ser resolvida aquela dificuldade no magistério. Só que infelizmente quando ele for descobrir já está tarde demais, ele já vai ter se formado e ele vai acumular aquelas inseguranças, aquelas dúvidas. É o que acaba acontecendo com muitos professores. Eles não têm essa chance, essa oportunidade que eu tive e quando eles vão dar aulas, eles assumem uma turma e passam essa insegurança toda para os alunos deles, que a partir daí só vai piorando, piorando.

Assim, para Monteiro, a sala de leitura e, conseqüentemente, as experiências vivenciadas nela foram esse caminho que o levou ao ouro, que o iniciou na docência.

NARRATIVA DE MILTON

Aluno do curso de Geografia, formando, Milton - nome fictício que faz alusão ao geógrafo brasileiro Milton Santos – era bolsista do Pibid há 01 ano, na época em que a entrevista foi realizada. Antes de falarmos sobre sua experiência como pibidiano, ele contou que sempre gostou da disciplina geografia na escola e que, quando pensava em uma área em que pudesse atuar, a Geografia, a Geologia e a Biologia eram as que mais chamavam a sua atenção: “eu me via trabalhando ou com Geografia, Biologia ou Geologia”, mas o gosto pela Geografia falou mais alto na escolha da profissão. Na verdade, Milton disse que seu interesse maior era pela área física da Geografia e que o Pibid foi determinante para despertar sua atenção para a educação: “antes eu precisava ser só um geógrafo, trabalhar com a parte física da geografia. Eu, agora, penso em dar aula também. Então, o Pibid mudou um pouco o meu pensamento”.

Milton deixou claro, em momentos diferentes da entrevista, que tanto a necessidade de se inserir no contexto escolar, quanto a questão financeira foram fatores decisivos para sua

participação no Pibid: “a faculdade nos distancia muito do colégio, da geografia escolar”. “Então, a oportunidade de começar a bolsa é mais de se inserir no colégio e na vivência do colégio. [...] a princípio, quando comecei a fazer bolsa na Educação e entrar no Pibid, pra mim também foi, basicamente, uma questão financeira.”

Quando indagado sobre os pontos positivos do Pibid, Milton não pensou muito e apontou alguns:

[...] primeiro, o contato com o professor. Isso é muito importante pra gente. Como a gente se inicia no colégio público, porque o Pibid é só em colégio público. O aluno que está no Pibid já não tem o primeiro baque com o colégio, com a realidade do colégio estadual ou municipal que é muito diferente do que a gente imagina. Isso é um ponto muito positivo. Outro ponto é que a gente começa a entrar na dinâmica de sala de aula. Então, a gente começa a produzir aula, a planejar currículo. O que a gente aprende na teoria, a gente coloca em prática. Isso é muito positivo.

Já quando perguntado se o programa tem pontos negativos, ele foi categórico ao afirmar que: “com certeza tem. Quando os professores [os professores supervisores da escola] apresentam o projeto, eles são selecionados e a gente entra no projeto com o professor pré-estabelecido. E, às vezes, a gente não concorda muito com a didática do professor”.

Em sua opinião, o Pibid aproximou de maneira efetiva e concreta a universidade da escola. Inclusive, ele afirmou que essa aproximação é positiva para os dois lados, porque tanto promove o primeiro contato dos alunos licenciandos com a escola como possibilita também que os alunos da Educação Básica estabeleçam uma relação mais próxima com a universidade, a partir do conhecimento do ambiente acadêmico. E essa aproximação acabou contribuindo para a realização de uma real iniciação à docência, de acordo com ele. Isso porque,

a gente trabalha efetivamente com as crianças, diretamente. Também a gente dá aula para os alunos. Então, a gente acaba quebrando as barreiras: quem tem um pouco mais de vergonha, vai se adaptando, vai melhorando a fala, a dicção, vai planejando melhor as aulas. Então, a gente não chega cru. O Pibid é exatamente isso, a gente não entra cru no colégio, a gente já vai levando uma experiência.

Em seguida, Milton começou a falar um pouco sobre como ele vê a experiência proporcionada pelo estágio e aquela vivenciada no Pibid, até porque ele, na situação de formando, já havia cumprido os créditos relativos às Práticas de Ensino. Interessante dizer que essa diferença entre estágio e Pibid foi um dos primeiros apontamentos que apareceram em sua fala, mesmo a pergunta não se referindo a ela. Isso demonstra que as experiências vividas, tanto no estágio, quanto no Pibid, foram muito marcantes pela diferença de uma para outra. Logo que começamos a entrevista, ele falou um pouco da atuação do licenciando no estágio e no Pibid:

[no estágio] [...] a gente é muito pouco participativo, basicamente a gente fica sentado observando o professor. O Pibid não, já dá uma chance da gente entrar no colégio, fazer planejamento, dar aula. Então, é muito melhor ter essa participação. Pra mim, é muito mais vantajoso. Eu aprendo muito mais participando efetivamente, do que ficar observando.

Já com relação à diferença entre o estágio e o Pibid, ele disse:

é uma diferença absurda, porque no estágio a gente é como ouvinte, basicamente ouvinte. A única diferença é que a gente leva uma carga teórica para as observações na sala de aula, mas

basicamente a gente é ouvinte. Não muda muito nosso papel como estudante. Também a gente ficava sentado, ouvindo o professor falar no colégio. Então, a gente continua fazendo isso na universidade. E a ideia principal, pelo menos da maioria dos alunos, é que a gente queria ser mais participativo no estágio. Na real, quando a gente tá no estágio, a gente quer dar aula. A gente quer dar aula. A gente quer saber como é dar aula. A gente quer saber se a partir desse momento a gente vai gostar de ser professor ou não. Quando a gente fica no estágio das práticas de ensino, a gente fica como ouvinte, a gente não aprende a dar aula, não é? A gente só observa. No Pibid, efetivamente a gente aprende a dar aula. É o primeiro passo na realidade.

Pedi ao Milton que me dissesse uma imagem que poderia representar sua experiência como bolsista no Pibid. Expliquei a ele que essa imagem poderia ser uma palavra, uma frase, uma música ou um poema. Ele, depois de pensar um pouco, falou as palavras raiz e base: “O Pibid foi minha base. Hoje, depois do Pibid, eu sou mais forte, tanto academicamente, quanto como pessoa”. Para Milton, a experiência do Pibid o tornou mais forte. Ela fez com que ele se sentisse firme, seguro, porque lhe proporcionou uma efetiva iniciação à docência. Através dela, ele pôde conhecer a docência e, não só isso, aprender a ser docente. Vivenciou um processo de iniciação que o transformou de aprendiz de mestre em mestre aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o Prodocência quanto o Pibid se configuram como políticas públicas que vêm adquirindo cada vez mais importância no cenário educacional brasileiro na tentativa de elevar a qualidade da formação de professores e da Educação Básica. Isso é corroborado pelas pesquisas aqui apresentadas, já que, através delas, foi possível revelar que ambos os programas têm contribuído, não só para a consolidação de um novo paradigma em relação à formação de professores na UFF, mas também vêm proporcionando um estreitamento das relações estabelecidas entre universidade e escola e mostrando o quanto uma aprendizagem docente orientada é importante para preparar melhor os licenciandos para se assumirem como professores.

A parceria universidade-escola na formação inicial de professores carrega em si potencialidades, desafios e a necessidade de romper com concepções e práticas pautadas na racionalidade técnica. O reconhecimento da escola como importante *locus* para a formação inicial de professores não substitui o papel da universidade, pelo contrário potencializa-o. O que está em questão não é a substituição da teoria pela prática, porque, assim como a formação teórica não dá conta da compreensão da realidade educacional, a prática também não dará, por isso a importância de reconhecê-las como inseparáveis. Quanto a isso, Guimarães afirma que “da mesma forma que não se pode esperar que a intuição, a espontaneidade e a experiência assegurem um aprendizado consistente da profissão docente, também podemos afirmar que da formação teórica não se deduz diretamente a melhoria da formação profissional do professor” (2008, p. 691).

As narrativas apresentadas neste artigo demonstram que ambos os programas têm desempenhado um papel de grande importância para a formação docente dos licenciandos da UFF, sendo responsáveis por contribuir e muito para a construção de uma identidade profissional docente e para a realização de uma efetiva iniciação à docência. Apontam para a dimensão iniciática que a docência assume nesses programas e para o papel essencial que o professor, tanto da universidade quanto da escola desempenham: de mestres que orientam as práticas de seus aprendizes.

Nesse sentido, fazendo referência à noção de processo iniciático estudada e trabalhada por Araújo *et al* (2012) que, a partir das contribuições de Eliade (2001), afirmam que a iniciação é “inerente à condição humana” (ELIADE, 2001, p 38), entende-se esse processo como “ ‘liturgia’, repetições do drama temporal e sagrado, como ritos de passagem que afetam ontológica e psicologicamente o iniciado e o seu entorno” (p. 11). Tais autores afirmam que a iniciação pressupõe uma ideia educativa de formação que tem como função fazer com que o sujeito rompa com a manipulação e se assuma como ser autônomo.

Assim, podemos pensar na aprendizagem docente como um processo de iniciação que, como tal, é marcado por repetições, revelações, provações, metamorfoses iniciáticas que visam à transformação do sujeito aprendiz, assim como à formação de si mesmo, na busca pela “realização do seu destino e da sua vida em harmonia consigo e com a sociedade que o circunda” (Id, *Ibid*, p. 39). Isso significa dizer que a docência, além de ser aprendida, precisa ser iniciada. Isto é, não basta, em sua formação, que o licenciando experiencie uma aprendizagem docente pela metade, caracterizada apenas por proporcionar uma participação de cunho contemplativo, como mero expectador do processo de ensino-aprendizagem. É necessário que esse aluno tenha a chance concreta de imersão no ambiente escolar, orientado por um mestre (pessoa já iniciada), para que, assim, ele possa assumir o papel de docente, vivenciando situações reais, próprias desse espaço.

Dessa forma, da mesma maneira que nas sociedades primitivas os noviços vivenciavam um processo de iniciação, através de diferentes ritos de passagem, que objetivavam a sua transformação em outro homem, assim, o aprendiz de professor precisa ser iniciado no fazer docente e vivenciar o rito de passagem que determinará a sua transformação de aprendiz de mestre em mestre aprendiz.

As falas dos alunos bolsistas apresentadas aqui apontam claramente para uma dimensão iniciática da formação e, mais do que isso, deixam evidente o quanto o Pibid e o Prodocência têm contribuído para tornar esse processo iniciático mais significativo pela efetivação de uma concreta aprendizagem docente. Isso porque tal aprendizagem ocorre desde cedo na formação desses bolsistas e conta com a orientação de um professor da universidade e de um professor da escola da Educação Básica: sujeitos essenciais que são determinantes na orientação do percurso desse trajeto iniciático, já que desempenham a função de mestres.

Gusdorf (2003) nos fala que o mestre, na sua condição de condutor de almas, assume seu discípulo para instruí-lo e conduzi-lo enquanto ele não é capaz de se dirigir a si mesmo. Nesse caso, a condição de discípulo é provisória, pois o objetivo do mestre é orientar sua transformação num outro ser. Estando presente ao longo de todo processo e conduzindo as ‘provas iniciáticas’ dos discípulos, a função do mestre - assim como os iniciados, nas sociedades primitivas, faziam nos ritos de passagem com o neófito - é guiar o processo de iniciação do discípulo para que ele alcance, “mediante a ‘morte iniciática’, um estatuto ontológico diferente do anterior” (ELIADE 2001, p. 275-276), se configurando num homem verdadeiro. Em outras palavras, é pela ação do mestre que, no Pibid e no Prodocência, é caracterizada pela atuação do coordenador de área e pelo supervisor, que o aprendiz de mestre é iniciado na docência, se transformando em mestre aprendiz. Sendo assim, são a presença do mestre, o estar-junto,

a proximidade (MAFFESOLI) que transmitem ao aprendiz a segurança, o apoio, a confiança necessários à sua trans-formação em docente.

Trans-formação esta que se dá ao nível de uma metamorfose iniciática de caráter psico-ontológico que simboliza a maturação do sujeito-aprendiz na sua via de humanização, ou seja, no seu processo iniciático de fazer-se professor. E esse caminhar pela experiência iniciática da docência que ambos os programas proporcionam, experiência que conduz o aprendiz de mestre na construção de sua própria existência, contribui para que este assuma as rédeas de sua formação profissional e da formação de si mesmo.

Todo processo de formação envolve transformações, autoconhecimento e o enfrentamento de obstáculos. Com a formação profissional para a docência não é diferente. O aprendiz de professor passa por um processo de formação que, associado à ideia de iniciação que envolve “provas”, “mortes” e “ressurreições”, determinará a construção de sua identidade profissional. Isso quer dizer que, ao vivenciar a experiência de formação profissional, esse aprendiz também está sendo modificado ontológica e psicologicamente, o que contribui para uma transformação do seu ser como um todo, já que o compreendemos a partir de uma visão multidimensional (ser bio-psico-sócio-cultural). E, dentro desse contexto, se destacam o Pibid e o Prodocência como programas que contribuem não só para a efetivação de um processo de iniciação à docência, mas também se caracterizam por tornar esse processo mais significativo, mais expressivo, menos traumático e, sobretudo, por entrecruzarem caminhos e impasses, razão e emoção, lado iluminado e lado sombra, vida e norma, tornando o sucesso e a mudança possíveis na educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. F.; **ARAÚJO**, J. M.; **RIBEIRO**, J. A. **As lições de Pinóquio: estou farto de ser sempre um boneco!** Curitiba/PR: CRV, 2012.

BRASIL. Edital 011/2006. Brasília. Programa de Consolidação das Licenciaturas, 2006.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 05 out. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4 -5. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf. Acesso em:

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Aprova as novas normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2013a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 31 jul. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 30 jul. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais Pibid nº. 61 /2013.** Apresenta as normas para seleção de projetos institucionais com início em 2014. Brasília, 2013c. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Editais_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf Acesso em: 10 ago. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ELIADE, M. **Ritos de iniciação e sociedades secretas.** Lisboa: Editora Esquilo, 2001.

GUIMARÃES, V. S. Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico]/14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GUSDORF, G. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. Tradução M. F. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MONT'ALVERNE CHAVES, I. Pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida dos professores. *In:* TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. do R. S. (Orgs.). **Imagens da cultura: um outro olhar.** São Paulo: Plêiade, 1999.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Editora, 2003.

Recebido em 08/02/2017

Aprovado em 28/05/2017