

APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

EXPERIENTIAL LEARNING FROM TEACHING IN BASIC EDUCATION: CONTRIBUTIONS FROM PIBID TO PROFESSIONAL PRACTICE

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN BÁSICA: CONTRIBUCIONES DEL PIBID A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Fabício Oliveira da Silva¹

Larissa da Conceição Alves²

RESUMO: O presente estudo tem como objeto as aprendizagens experienciais que professoras lograram no âmbito da formação universitária, em especial pelas itinerâncias em um Programa de formação. O objetivo central do trabalho é analisar como a participação no Programa de Iniciação à Docência – PIBID, ecoou no processo de aprendizagem da docência das estudantes egressas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS. É um estudo de abordagem qualitativa, por valorizar os sentidos que as próprias colaboradoras produzem ao falarem de si e de seus percursos formativos no âmbito do PIBID. Teve como dispositivo de recolha de informações os relatos narrativos de professoras que atuam no ensino fundamental. A partir dos conceitos de experiência e de aprendizagem experiencial, o estudo se filia às compreensões de Tardif (2002), Silva (2017) e Gatti *et al* (2019). Como resultados, o estudo mostrou como as aprendizagens experienciais logradas pela imersão de licenciandas no cotidiano escolar favorecem produção de saberes educativos para a prática profissional. Evidenciou-se ainda, como a formação é constituída nos saberes da experiência, condição para promover o engajamento com a profissão. O processo de identidade docente se visibilizou como movimento reflexivo que o professor faz de si, ao vivenciar as acontecimentos da profissão.

Palavras-chave: PIBID Pedagogia; Saberes experienciais; Formação inicial de professores; Aprendizagem da docência.

ABSTRACT: The present study has as its object the experiential learning that teachers achieved in the context of university education, especially through the itineraries in a training program. The main objective of the work is to analyze how participation in the Teaching Initiation Program - PIBID, echoed in the teaching learning process of students graduating from the Pedagogy course at the State University of Feira de Santana - UEFS. It is a study with a qualitative approach, as it values the meanings that the employees themselves produce when talking about themselves and their training paths within the scope of PIBID. It had as a device for collecting information the narrative reports of teachers who work in elementary school. Based on the concepts of experience and experiential learning, the study is affiliated with the understandings of Tardif (2002), Silva (2017) and Gatti *et al* (2019). As a result, the study showed how the experiential learning achieved by the immersion of undergraduate students in the school routine favors the production of educational knowledge for professional practice. It was also evidenced, how the formation is constituted in the knowledge of the experience, condition to promote the engagement with the profession. The teaching identity process became visible as a reflexive movement that the teacher makes of himself, when experiencing the events of the profession.

Keywords: PIBID Pedagogy; Experiential knowledge; Initial teacher training; Teaching teaching.

¹ Pós-doutorando e Doutor em Educação e Contemporaneidade. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA. E-mail – fosilva@uefs.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA. E-mail – larissaalves013@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2656-3409>

RESUMEN: El presente estudio tiene como objeto el aprendizaje experimental que los docentes lograron en el contexto de la educación universitaria, especialmente a través de itinerarios en un Programa de capacitación. El objetivo principal del trabajo es analizar cómo la participación en el Programa de Iniciación a la Enseñanza - PIBID, se hizo eco en el proceso del aprendizaje de enseñanza de las estudiantes que se graduaron del curso de Pedagogía en la Universidad Estatal de Feira de Santana - UEFS. Es un estudio con un enfoque cualitativo, ya que valora los significados que los propios sujetos producen cuando hablan de sí mismos y sus caminos de capacitación dentro del alcance de PIBID. Tuvo como dispositivo los relatos narrativos para recopilar información los de los maestros que trabajan en la escuela primaria. Basado en los conceptos de experiencia y aprendizaje experimental, el estudio está afiliado a los entendimientos de Tardif (2002), Silva (2017) y Gatti et al (2019). Como resultado, el estudio mostró cómo los aprendizajes experienciales logrados por la inmersión de estudiantes en el cotidiano escolar favorece la producción de conocimiento educativo para la práctica profesional. También se evidenció cómo la formación se constituye en el conocimiento de la experiencia, condición para promover el compromiso con la profesión. El proceso de identidad docente se hizo visible como un movimiento reflexivo que el maestro hace de sí mismo al experimentar los acontecimientos de la profesión.

Palabras clave: Pedagogía PIBID; Conocimiento experiencial; Formación inicial del profesorado; Docencia docente.

INTRODUÇÃO

O período inicial da docência deve ser marcado pela vivência experiencial do trabalho pedagógico nos cursos de formação inicial, pelo contato com a organização escolar, troca de saberes com os colegas, e com os sujeitos que compõem esse ambiente formativo, e pela na busca de uma formação que se traduza em processos de investigação e reflexão sobre as práticas educativas.

Refletir sobre o início da docência significa reconhecer os desafios e as dificuldades que ocorrem no primeiro encontro com a escola, favorecendo movimentos dialógicos e de aprendizagens entre professores que estão na profissão e àqueles que estão em franca formação inicial. A aprendizagem da docência possui, portanto, potencialidades de desenvolvimento de aprendizagens experienciais que deveriam ser focos centrais nos cursos de licenciatura. Tal ideia se assenta na perspectiva de inserção de licenciandos no cotidiano escolar, cenário que se tem visibilizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID. Nesse interim, a relação entre o licenciando e o professor em atuação profissional emerge como importante espaço de aprendizagem dos saberes da docência.

Tal cenário formativo identificado no PIBID possibilita a quebra do paradigma da concepção de que existe dicotomia entre teoria e prática, uma vez que se busca promover a formação de professores a partir de ações relacionais que se dão no cotidiano da profissão, no próprio espaço educativo em que se desenvolvem práticas e saberes da docência.

Dessa forma, tal Programa se insere no cenário da educação no Ensino Superior como espaço e tempo de formação com potencial formador da experiência e construção identitária do professor em formação. Nesse sentido, o PIBID promove a convivência do discente em formação com a dinâmica real, estrutural e organizacional da escola, gerando condições de produção de práticas pedagógicas por parte de licenciandos, a partir da relação com professores em plena atuação profissional.

Segundo Tardif (2002, p.23), os cursos para formação de professores são permeados “pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional”. Na direção contrária, inserindo o professor em formação inicial, o Programa se caracteriza pela possibilidade de

formação vivenciada nas teias cotidianas em que a profissão é tecida. Isso implica reconhecer que a dimensão prática da formação se constitui em potente teoria, sobre a qual os saberes e aprendizagens experienciais da docência vão se consolidando.

A inquietação com o processo de formação inicial, a defesa em prol da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade e o reconhecimento da licenciatura como lócus privilegiado de formação docente inspiram este estudo que aborda elementos importantes no sentido de refletir em torno da formação de professores na universidade. Trata-se de uma inquietação que traz para a cena a problemática da formação de professores, muitas vezes desconectas da realidade e das vivências da profissão.

Numa esfera de imersão na prática, o PIBID tem apontado desdobramentos que revelam a possibilidade da qualificação do ensino por meio da integração entre escola básica e universidade a longo prazo, trazendo à tona a formação de docentes mais cientes do exercício profissional, e, de igual modo, mais politizados acerca do contexto em que atuarão. Nessa seara, o Programa tem se constituído em um espaço e tempo formativos, por meio do qual se geram conhecimentos ancorados em posturas reflexivas a respeito da própria prática docente.

Assim, compreende-se que a formação de professores não pode ser concebida apenas a partir de áreas disciplinares, mas pensada e realizada com base na função social própria à educação básica. Nesse sentido, elege-se o espaço escolar como espaço potente de formação de professores, concebendo a escola como instituição formadora que comporta diversos processos de escolarização, socialização e consolidação de valores que partem da prática, mas que não se limitam a noção de um mero praticismo. Trata-se, portanto, de pensar a formação nas acontecimentos e acontecimentos da profissão docente, que possibilitam, a um professor em formação inicial, desenvolver as aprendizagens experienciais da profissão docente (SILVA, 2017).

Logo, a vivência neste Programa pode impulsionar uma mudança nos processos constitutivos da profissão docente, especialmente se pensados dentro de contextos que estimulam a construção do processo identitário. Fato que se dá por meio de problematizações, investigações e, geralmente, por meio de um trabalho reflexivo sobre as ações pedagógicas, construídas nos atos relacionais entre professor que já atua, com professores que estão realizando sua formação inicial na universidade.

Com o objetivo de analisar as contribuições formativa do PIBID para a atuação e aprendizagem da docência, o presente artigo se estrutura em três seções, por meio das quais se apresentam as questões metodológicas do estudo, as tessituras sobre a produção da identidade docente no curso de pedagogia, sobre os desafios da formação inicial e, por fim, mas não menos importante, sobre a aprendizagem experiencial do ser professor.

PERCURSO METODOLÓGICO

Quando falamos em definir uma abordagem para direcionar os caminhos a prosseguir na pesquisa, devemos compreender que a abordagem não é o método, mas a compreensão de que, conhecendo a borda ou extremidade, atingiremos o centro do objeto (GHEDIN, 2011). Nesse sentido, buscamos compreender aspectos das realidades formativas e educacionais vivenciadas pelos participantes da pesquisa, com objetivo de analisar o processo de aprendizagem da docência, por parte das estudantes egressas do curso de Pedagogia, que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UEFS).

A escolha desse estudo pela pesquisa qualitativa, se deu na medida em que se desejou evidenciar os elementos de uma situação, para a qual importou analisar os sentidos que os próprios sujeitos participantes imprimiram, revelando um modo peculiar de desenvolver as aprendizagens da/na docência. Isso implicou em perceber os problemas da formação, que foram vivenciados pelos participantes, criando condições de se pensar em estratégias para solucionar tais problemas, encontrando, nesse movimento, formas de refletir sobre a própria formação, resolvendo os problemas que a cercam (CHIZZOTTI 2000).

Para tanto, com vistas a alcançar o objetivo geral, alguns específicos foram essenciais. Nessa direção, para compreender a contribuição do PIBID na formação profissional, buscou-se cartografar o perfil das estudantes egressas do curso de Pedagogia que participaram do PIBID Pedagogia/UEFS, bem como identificar como as estudantes avaliaram as possibilidades da vivência do PIBID/UEFS, na condição de desenvolvimento de aprendizagens experienciais da docência.

Destaque-se que esse estudo emerge de uma pesquisa maior, que contou com um maior número de participantes. No entanto, a partir do critério de considerar egressos que já estão atuando na docência, integraram esse recorte, duas estudantes egressas do curso de Pedagogia da UEFS. Vale ressaltar que alguns critérios foram estabelecidos, dentre eles, está em exercício profissional na docência no ensino fundamental, e ter participado, pelo menos, por dois anos no PIBID.

No que tange ao perfil, vale ressaltar que ambas são membros de famílias com baixo poder aquisitivo. Têm em médias, três anos de atuação na docência e possuem idade de 23 e 26 anos. Tais colaboradoras além de usarem o Programa como uma oportunidade de crescimento intelectual, também o utilizavam como forma de permanência na instituição, usando o valor da bolsa para arcar com gastos de locomoção, aluguel, aquisição de materiais didáticos e participação em eventos ligados à área de educação. Ressalte-se ainda, que as colaboradoras são as primeiras de suas famílias a ingressarem numa instituição pública de Ensino Superior. Esclareça-se que, conforme preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, os nomes das colaboradoras são fictícios. O objetivo disso é preservar a identidade e não expor as colaboradoras.

Como a centralidade estava nos processos de subjetivação em que se encontravam as estudantes no percurso formativo, elegeu-se a roda de conversa como dispositivo, por meio da qual se produziram relatos em torno das vivências e experiências do Programa. As narrativas foram enredadas de modo a oportunizar a produção de relatos estruturados a partir das escolhas do que as estudantes desejavam enfatizar. Assim, o dispositivo de recolha de informações oportunizou a livre tematização das aprendizagens experienciais, consolidadas a partir do que as próprias colaboradoras foram referindo sobre suas experiências.

A roda de conversa foi desenvolvida no próprio campus universitário, tendo sido gravada e depois transcrita, apresentando as narrativas a cada colaboradora para que verificassem e verificassem a veracidade das informações transcritas. A roda foi sendo articulada a partir de eixos, a partir dos quais, de modo livre, as colaboradoras iam tecendo as narrativas. Foram temáticas dos eixos: Motivação para participação no Programa; Aprendizagens experienciais da/na docência; Contribuições do PIBID à formação inicial. Assim sendo, as narrativas foram sendo enredadas a partir do modo próprio que cada professora foi tecendo os sentidos para o narrado em articulação com os eixos.

A análise das informações seguiu ao paradigma compreensivo e interpretativo, inspirado nas contribuições de Ricouer (1996). Nessa lógica, os sentidos foram sendo explorados a partir das significações que as próprias professoras atribuíam ao narrar. A categorização foi sendo tecida a partir dos eixos, mas com centralidade na própria produção de sentidos que, por meio da narrativa, as professoras evidenciavam. O paradigma compreensivo e interpretativo parte do pressuposto de que o pesquisador compreende o fenômeno e o

interpreta a luz das significações que são dadas pelo próprio sujeito que narra. Trata-se de um paradigma a partir do qual se explicitam os sentidos que estão no próprio texto, engendrados na trama textual que as narradoras tecem ao produzir sua narrativa.

APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS NO PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Estudos de Schuh (2017) apontam que o ingresso de jovens na universidade, em algumas situações sendo os primeiros de suas famílias, foi possibilitado pelas mudanças ocorridas no cenário acadêmico a partir do fomento de políticas públicas para isso nas últimas décadas. Mas só o acesso não é garantia de êxito na vida estudantil, mesmo porque, para o mesmo autor, a permanência é uma outra situação que tem se complicado no cenário educacional brasileiro. Muitos estudantes, principalmente de licenciaturas, dependem de bolsas de algum Programa da universidade para se manterem no curso.

A permanência dos alunos nestas instituições constitui-se em um grande desafio para os mesmos e suas famílias, pois na manutenção de jovens nas universidades são realizados diferentes tipos de esforços. No caso do estudo em tela, as estudantes colaboradoras relataram que sempre dependeram de muito do apoio financeiro de seus familiares para a permanência na universidade. Vale lembrar que o PIBID é entendido como um Programa de permanência, por incentivar e valorizar a profissão docente, possibilitando a inserção dos alunos dos cursos de licenciatura nas escolas, ainda nos primeiros períodos de graduação, por meio de bolsas, às quais são, muitas vezes, necessárias para a continuidade da formação na universidade.

Além da bolsa, o PIBID tem motivado a licenciandos a prosseguirem na carreira do magistério, pois além de desenvolverem compreensões sobre a docência, os licenciandos participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo a sua formação e contribuindo com a educação básica pública. O recebimento das bolsas também é fundamental, porque permite que esses alunos possam custear as suas necessidades diárias e deslocamentos entre a universidade e as escolas em que estão atuando.

No âmbito das rodas de conversa, foi frequente perceber relatos como: *“Eu com a minha bolsa ajudo nas despesas familiares, alimentação, transporte, outras despesas da família, e ainda uso para garantir a minha participação em eventos científicos”* (Reis, relato, 2019). Ademais, a professora Jesus informa que *“eu uso o dinheiro da bolsa para comprar coisas de higiene pessoal, para pagar minha moradia e ainda para comprar livros. Tem ainda coisas que compro do dia a dia da universidade como canetas e lápis”* (Jesus, relato 2019) Aparecem, ainda relatos que evidenciam que a bolsa é também para comprar calçados, roupas e outros utensílios que se fazem necessário. Tal cenário evidencia que a aprendizagem da docência implica, também, na possibilidade de estar em condições de permanecer na universidade.

Diante do cenário que vem se apresentando no país nos últimos anos, vemos a todo momento a retirada de direitos ao acesso e permanência aos estudantes brasileiros nas universidades. O PIBID vem enfrentando dificuldades no atual cenário político educacional brasileiro, face aos cortes que provocaram redução de bolsas. Há situações em que o corte no seu financiamento provocou a exclusão de algumas instituições, consequências dos cortes orçamentários sofridos pela CAPES desde 2017 (PIMENTA; LIMA, 2019).

No presente estudo, as bolsistas relataram, também, como o Programa foi significativo para despertar a continuidade de estudos no âmbito da pós-graduação. Ambas

estão realizando cursos de especialização, com foco em temáticas que abordam os saberes docentes inerentes à atuação profissional da Educação Básica. As colaboradoras do estudo apontam que a formação permanente é entendida como algo inerente ao desenvolvimento profissional docente, em que a profissão exige que os professores se empenhem em um processo de desenvolvimento contínuo ao longo de toda sua carreira. Nesse sentido, na seção posterior, discorreremos sobre o que revelam os relatos em torno da identidade docente e de saberes experienciais do professor.

IDENTIDADE DOCENTE E APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: SABERES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

A identidade é o modo como nos vemos, percebemos e queremos ser vistos. Quando se trata da identidade profissional, tem-se a compreensão de que a identidade se refere ao modo como o próprio sujeito se vê e se constitui no âmbito da profissão. A identidade não é dada, não é algo fixo, imutável (DUBAR, 2005). Ao ancorarmos a discussão na identidade docente, percebemos que a mesma inicia sua constituição quando o sujeito está em franca formação inicial (SILVA, 2017). Nesse sentido, a identidade docente é constituída de aprendizagens experienciais, logo a formação da identidade profissional se desenvolve por movimentos de acontecimentos que se visibilizam no cotidiano escolar, pelo seu fazer pedagógico e sua experiência de vida, que, em muitas situações, estão atrelados a sua formação pessoal e profissional.

O PIBID, no momento em que oportuniza ao docente em formação a inserção interior das relações escolares e sociais, funciona como veículo promotor da constituição de tal identidade, já que evoca o saber ser e fazer docente, além da responsabilização pela aprendizagem. Essa identidade complexa agrega fatos da vivência, classe social e formação identitária, pois segundo Gatti (1996) é preciso estar atento a não homogeneidade do atual público discente presente nas licenciaturas, assim como as suas pretensões na profissão e bagagem sociocultural, pois elas se evidenciam no fazer cotidiano da sala de aula.

Essa não homogeneidade continua crescendo no interior dos cursos de licenciatura, pois numa pesquisa recente realizada em 2019 intitulada “Professores do Brasil: novos cenários de formação” organizada por Gatti *et al* (2019), traz dados atualizados do atual público que compõe esse espaço identitário. São, em grande maioria, jovens de origem pobre, com maior percentual feminino. Geralmente, a escolha dos cursos de formação de professores está atrelada a mudança social e estabilidade financeira, evidenciando outro aspecto complexo que integra a identidade dos docentes e seus saberes adquiridos na experiência de vida.

Os saberes experienciais de vida são a base em que os saberes profissionais docentes vão sendo construídos. Os fatores de classe, raça e sexo são parâmetros indissociáveis que os acompanham e formam o ser docente. Tal formação identitária fica evidente nas falas das participantes, principalmente quando tocam na sua experiência docente e atuação escolar.

Nesse contexto, Reis, se considera uma professora negra, pobre, e que tem na sua história de vida marcas do processo identitário que ela vai construindo. Assim ela diz: “(...) *na universidade eu sempre me vi numa identidade não hegemônica, de minoria. Ser pobre, negra e mulher são também marcas da minha identidade de professora. Não dá pra separar isso não.*” (Reis, relato, 2019)

Com base na semântica dos verbos de ação “estimular, formar e incentivar” muito presentes na LDB 9393/96, supõe-se que à medida que o discente vai se inserindo na escola básica ele vai renovando a concepção de formação. A formação na vida, no cotidiano da

profissão sugerem que “Suas identidades, contribuições e papéis profissionais” como lembra Tardif (2002, p. 78), não se segregam da profissão e do trabalho exercido.

Assim, a identidade docente é composta de histórias, rituais, processos e conhecimentos. Tal composição requer a compreensão de uma realidade que evolui e se desenvolve partindo de diferentes cenários, é um processo evolutivo de identificação de si individualmente num contexto coletivo.

Paulo Freire (1991, p. 72), já nos dizia que

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

O que Freire (1991) vem afirmar é que a aprendizagem da docência ocorre durante toda a vida devido à própria natureza do trabalho docente. Há fatores de conjuntura social, cultural e política que variam de escola para escola e interferem no desenvolvimento de suas ações em classe, os quais fogem, em grande parte, de sua alçada. São essas múltiplas relações da ação docente e da imprevisibilidade do que acontece em sala de aula que configuram a prática pedagógica como complexa.

Portanto, pode-se afirmar que o estudante em formação inicial vai se constituindo professor e qualificando sua formação a partir da tomada de consciência da sua incompletude e do desejo de aprender mais. Isso implica em reconhecer que o processo identitário está aí também. Visibiliza-se nesse processo, que o PIBID é o lócus em que a incompletude é revisitada e gera motivação para aprender a ser professor.

Segundo García (2012, p. 22), a formação de professores “[...] não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” de forma engajada e política com compromisso técnico e social.

Buscando construir uma outra visão de formação docente, García (2012) desenvolve o conceito de formação contínua, a qual se realiza integrando teoria e prática em um movimento de reflexão-ação fundamentado nos saberes acadêmicos e nas crenças e concepções que os atuais e futuros professores adquirem a partir de suas experiências.

Vaillant e García (2012, p. 85) respalda-se no estudo de um autor chamado Lortie, ao afirmar que “[...] os estudantes que iniciam um Programa de formação já possuem algumas concepções, conhecimentos e crenças enraizados e interiorizados em relação ao que se espera de um professor, qual o papel de escola, o que é um bom aluno, como se ensina etc.”

Ou seja, os saberes adquiridos nas práticas escolares anteriores são incorporados em um processo incidental, isto é, não são intencionalmente transmitidos, mas são adquiridos de acordo com o contexto escolar e as necessidades e expectativas de cada sujeito. Tardif (2002, p. 46) argumenta que o saber da experiência constitui para os professores “os fundamentos da prática e da competência profissional”.

A experiência provoca, assim, um efeito de construção crítica de saberes que são oriundos da prática profissional. A aprendizagem experiencial, que emerge da experiência de estar e viver a escola, se constitui como um aspecto relevante no processo de formação inicial de professores, ao possibilitar condições de reflexão, de organização e reorganização dos modos próprios que cada professor em formação entende e desenvolve saberes sobre a docência. É nessa dinâmica, que os processos identitários vão se consolidando, gerando para o sujeito aprendente compreensões sobre o seu fazer e sobre os acontecimentos com os quais se identifica no âmbito da profissão.

É neste contexto de experiência que buscamos entender como o PIBID se constitui um

lócus formativo de saberes que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem experiencial da docência. Considerando o planejamento como um saber fundante da docência, a professora Reis enfoca como a vivência no PIBID a fez desenvolver aprendizagens sobre o planejamento a partir da rotina que se organiza no próprio cotidiano da escola e da profissão. Em seu relato, a bolsista nos diz que:

O primeiro, que aprendi no PIBID, sem dúvidas foi planejamento, sem o qual o professor não consegue garantir a realização do seu fazer pedagógico e nem o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Quando o professor não tem o exercício de planejar como rotina, ele acaba por realizar seu trabalho baseado em intuições, seguindo aquilo que ele acha pertinente para a criança aprender, sem levar em consideração suas particularidades, e para além disto, o "para quê", "como", "porque", e "para quem", ensinar. O planejamento é um elemento crucial para que o professor desenvolva um trabalho prazeroso, que aguce a curiosidade e que desperte as crianças para a importância de cada coisa a ser aprendido, por isso precisa ser flexível e não deve ser encarado como uma regra (REIS, relato narrativo, 2019).

Nesse cenário, a grande contribuição do PIBID é que quando estamos imersos numa prática social, em especial na sala de aula, nossas reflexões e significações sobre o que sabemos, fazemos e dizemos podem constituir-se em algo formativo para cada um de nós. É nesse processo de produção de significados e de ressignificação de saberes e ações que nos constituímos professores. Planejar é uma ação que acontece no entremeio das acontecências da sala de aula, da escola e sobretudo nas relações com quem se ensina.

Tardif (2002), nesse sentido, afirma que os professores são produtores de um saber que é social, por ser adquirido no contexto de uma “socialização profissional”. Nesse contexto, os saberes são incorporados, modificados e adaptados em função dos momentos e dos aspectos de uma carreira, ao longo de uma história profissional, em que o professor também aprende a ensinar, fazendo o seu trabalho.

Este saber é desenvolvido pelos professores no exercício de suas funções, mas que, no caso do estudo em tela, têm suas origens nas práticas de aprendizagens que as professoras desenvolveram pela participação no PIBID. Trata-se de uma prática que se ressignifica no/pelo processo formativo, em que as aprendizagens experienciais do cotidiano se insurgem como elementos facultadores dos processos de (re)significação e desenvolvimento de outros saberes, que se logram, por certo, na prática da docência. Nessa lógica, a formação é o início do movimento de aprendizagem profissional, que se intensifica e continua a se desenvolver, significativamente, no exercício da profissão.

Guarnieri (2005) defende a ideia de que a aprendizagem profissional não se finaliza no curso de formação. Segundo a pesquisadora, que também realizou uma investigação com professores iniciantes, é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor; ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

Ao revelar as ações de aprendizagem da docência que a professora Reis logrou pela participação no PIBID, é possível inferir que a formação inicial é fundante para possibilitar o conhecimento da prática profissional, que vai se desenvolvendo nos percursos de formação e, posteriormente, com maior condição reflexiva e de desenvolvimentos de novas aprendizagens, no exercício profissional.

Em direção compreensiva bastante semelhante, a professora Jesus traz à baila as contribuições de sua formação inicial, no âmbito do PIBID, para evidenciar como a inserção

no cotidiano escolar favoreceu aprendizagens do ser docente. A narrativa revela o modo como a professora percebe a diversidade que se presentifica na escola, tanto no que se refere a estrutura diversa dos sujeitos que ali habitam e de práticas que se realizam, como uma diversidade que se evidencia nos processos da própria docência, em se tratando dos distintos modos operativos que o professor tece para exercer a sua profissão. É, portanto, de uma complexidade de relações, práticas e saberes da diversidade, que Jesus assim avalia a contribuição do Programa para a sua atuação profissional:

O PIBID me permitiu ter uma visão mais ampla sobre os assuntos referentes à diversidade existente na escola e em nossa sociedade. Me ajudou profundamente na minha construção como docente, na medida que me mostrou como a escola é um espaço diversificado que exige do docente um olhar sensível. Além disso, o mesmo me possibilitou vivenciar o que se constitui a diversidade na prática de um professor, bem como a saber trabalhar com projetos. (JESUS, relato narrativo 2019).

As professoras egressas do Programa evidenciam em suas falas o fato de que o PIBID foi sua porta de entrada numa sala de aula, que ele lhes possibilitou um olhar e escuta mais sensível diante dos alunos; compreensão das nuances que envolvem o ato de planejar; adquirir responsabilidade com a profissão e com o processo de ensino. Tais compreensões demonstram o destaque dado à experiência adquirida durante a permanência no Programa, e como esses saberes são fundantes para a prática profissional que hoje realizam. O ponto de partida das aprendizagens sobre os saberes da docência se efetiva pela imersão no cotidiano escolar, em que o contato com professores e alunos possibilita o entendimento de ações educativas e comportamentais que na docência se faz necessária. Assim, ter olhar sensível, compreender a diversidade que se constitui na docência e na escola, saber planejar, desenvolver ensino por projetos etc, são aprendizagens que se logram no âmbito da formação inicial, pela condição de poder vivenciar a escola em sua dinâmica real.

Os processos identitários são constituídos pela tomada de consciência do papel educativo que o professor desenvolve, e pelo modo como gera entendimentos e reflexões de si no âmbito da profissão. Isso implica em entender que a dinâmica do espaço escolar, das práticas organizativas que se ordenam e reordenam no cotidiano da profissão, são fundantes e centrais para as aprendizagens experienciais da docência, e, de igual, modo, para o desenvolvimento identitário do ser professor (SILVA; RIOS, 2018).

A prática pedagógica neste sentido pode ser concebida como um processo dinâmico e diverso, da qual emergem saberes profissionais que vão se configurando num cenário de reflexão e ação. Estes saberes não se formam num único espaço e tempo determinados, mas fazem parte da trajetória do ser. Deste modo, acreditar que a formação está centrada em um único momento do sujeito é negar o seu movimento social, histórico e cultural. Esse movimento faz parte da vida, já que estamos envolvidos em práticas sociais e a prática educativa é uma delas.

É nesse sentido que a prática educativa, que é fundamental para o PIBID e que também passou a ser essencial na formação de professores, assume importância enquanto espaço e tempo de formação profissional, incidindo como mais um lugar de experiência de vida, no qual podemos compreender que não existe uma única forma de aprender e de ensinar.

Nos estudos de Mizukami (2006) que se referem ao processo de formação docente e que enfatizam 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) torna-se evidente a necessidade de que as aprendizagens da docência ocorram no movimento cotidiano

em que ela acontece. Na formação inicial, é imprescindível que se proporcione ao futuro professor condições reais de aprendizagem da docência, que deve ser plural, e ter por isso, pluralidade em sua natureza e naquilo que se utiliza para realizá-la, logo os saberes da docência (TARDIF, 2002).

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID À FORMAÇÃO INICIAL

Segundo os estudos de Gatti *et al* (2019) a formação inicial de professores deve oportunizar aprendizagens que se estruturam a partir de princípios centrais do papel do professor, face a função social e educativa que este profissional ocupa. Nesse sentido, é proeminente que na formação se discuta e viabilize o fato de o professor possuir uma variedade de saberes, conhecimentos e habilidades de diferentes naturezas, para assim assumir a tarefa educativa diante da complexidade da educação. É nessa dinâmica que a formação no PIBID congrega, também, condições de desenvolvimento da capacidade do domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação.

A complexidade da docência revela-se, em algumas situações, nas tendências educativas, em que o saber do professor se visibiliza e ressignifica no campo da atuação profissional, dada as tessituras do processo de formação que o profissional vivenciou. Daí a condição de se conceber que no âmbito do PIBID produzem-se saberes e práticas oriundas das compreensões de conceitos centrais no campo da educação, que ganham maior notoriedade na relação com o cotidiano escolar. Trata-se de saberes que envolvem a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, contextualização do currículo, metodologias diferenciadas de ensino, uso das tecnologias, entre outros.

Essas demandas se traduzem em desafios contemporâneos que estão sendo associados à formação que é requerida para atuar nas diversas etapas e modalidades da educação básica. São demandas que se evidenciam no atendimento e compreensão das características individuais de crianças, jovens, adolescentes e adultos; na promoção e desenvolvimento de ações inclusivas e emancipatórias dos alunos e no reconhecimento e valorização da diversidade.

A Resolução nº 02/CNE/2015, em seu Art. 10, elucida a definição de que “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015). E, conforme consta no Art. 9º, são considerados como formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, os “cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015).

Essas diretrizes abordam aspectos da base comum curricular de formação - BNC que deverão ser seguidos pelas instituições de ensino superior (IES) que ofertam cursos de licenciatura. Tais aspectos devem possibilitar os saberes, conhecimentos e habilidades que os egressos dos cursos de graduação deverão dominar e devem ser construídos na formação inicial. O PIBID tem se constituído enquanto Programa que potencializa as dimensões curriculares da formação inicial, possibilitando a articulação teoria e prática, para além da velha dicotomia de segregação. Trata-se de se validar um espaço de formação na licenciatura que potencialize as aprendizagens sobre o currículo, sobre a escola, sobre a docência e sobre a própria relação teoria e prática.

A professora Reis, considerando a relevância de sua aprendizagem na interface das discussões entre a teoria e a prática, evidencia o modo como o PIBID possibilitou a apreensão de como as teorias aprendidas na graduação se visibilizam como práticas nas acontecências da escola. Revela, ainda, o entendimento de que o cotidiano escolar se constitui em relevante teoria

das práticas educativas que desenvolvem na atuação profissional. Em um trecho se sua narrativa, a professora considera que:

Uma outra dificuldade foi conseguir ver as teorias da graduação em cada situação vivenciada na escola e assim perceber que não existem práticas esvaziadas de teorias e teorias que não possam serem postas a nível da prática. A teoria é sempre uma boa prática, não é? (REIS, relato narrativo, 2019)

De igual modo, a professora Jesus revela a colaboratividade do PIBID para que ela pudesse apreender formas de validar o saber teórico, logrado no curso de licenciatura na prática escolar. Em seu relato, ela considera que o Programa a “*introduziu na docência, oportunizando várias aprendizagens e me possibilitou ver a teoria da Universidade colocada em prática*” (Jesus, relato narrativo, 2019).

Com estas revelações, as colaboradoras evidenciam a necessidade que tinham de realizar esse movimento formativo no PIBID, gerando compreensões em torno da articulação entre os saberes da formação inicial na universidade e os saberes docentes da prática cotidiana. É a inserção no cotidiano escolar condição basilar, segundo Oliveira (2017), para se gerar a aprendizagem experiencial da docência. Nesse sentido, o PIBID é um importante eixo da formação na licenciatura, que congrega entendimento sobre saberes que se originam dos componentes curriculares, das práticas profissionais e da experiência de vida e formação que devem ser compreendidas como fatores integrantes da prática docente cotidiana.

As colaboradoras, também, evidenciam a necessidade de se repensar a concepção da atual formação dos professores, validando a concepção de que a formação precisa considerar e se constituir nas acontecimentos da escola, pois a mesma tende a possibilitar e potencializar a formação de professores, por meio da condição de que o estudante da licenciatura possa vivenciar a dinâmica organizacional de práticas educativas da docência, criando, aí, cenário pertinente para a produção de saberes docentes.

Nessa seara reflexiva, a articulação entre os saberes disciplinares e os profissionais, que emergem do campo experiencial, figuram como condição de produzir conhecimentos educativos, com características da interioridade compreensiva que o licenciando desenvolve. Há, aí, o sentimento de pertencimento, de engajamento com a produção de saberes, quando os mesmos emergem da experiência educativa, com a qual o sujeito se envolve e dela busca apreender conhecimentos educativos.

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma "relação de exterioridade", ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma (...) Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. (...) Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma "relação de interioridade". E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais (TARDIF, 1991, p. 8).

Ao se considerar que a imersão no cotidiano da escola, possibilidade facultada pelo PIBID, o professor em formação inicial cria condições para si de desenvolver os saberes experienciais, que se consolidam formas de melhor exercerem compreensões sobre os saberes das disciplinas, do currículo, das teorias, da universidade e de tudo que diz respeito às reflexões do ser professor. Trata-se, portanto, como assevera Tardif (1991) de se criar condições para que os saberes da docência se evidenciem nas significâncias que o sujeito atribui àquilo que aprende, por nascer de sua própria experiência, de situações em que é o

sujeito aprendente quem se questiona, reflete e busca condições de desenvolver aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou compreender como a participação no PIBID gera condições de imersão no cotidiano escolar, em que licenciandos possam vivenciar a complexidade e as tessituras do cotidiano da profissão docente. Nessa seara, a participação em experiências como a do PIBID abre espaço para que a formação inicial de professores congregue condições reflexivas do estudante em torno do saber da própria experiência formativa. Isso implica em gerar condições de consolidar uma aprendizagem experiencial, no processo de iniciação, que se converterá em saberes fundantes para a prática profissional.

Os relatos narrativos possibilitaram apreensões de como as professoras, que estão em exercício profissional, validam as aprendizagens logradas no PIBID para o desenvolvimento de práticas e saberes que hoje se desenvolvem no contexto das práticas profissionais. Nessa direção, o processo de identidade docente revela-se numa construção perene, em que as experiências educativas vão se consolidando da formação à atuação profissional, e sendo ressignificadas nos processos reflexivos que o professor desenvolve sobre si e sobre sua identificação com a profissão docente.

Com base nas informações que foram narradas pelas colaboradoras, fica evidente o caráter formativo do PIBID, quando introduz o licenciando na dinâmica do cotidiano escolar. Assim, torna-se é possível entender a centralidade formativa e experiencial que emerge das narrativas, em que se revelam as vivências na/da profissão docente. Tal situação, revela-se pela importância de se colocar em prática o que é aprendido e apreendido na universidade. Nesse aspecto, o Programa oportuniza a articulação universidade e escola básica, criando protagonismos tanto para os espaços formativos, como para os próprios sujeitos em formação inicial, em que as práticas educativas tecidas no cotidiano escolar são fundantes para a reflexões que devem fazer os licenciandos de qualquer curso, e no caso do estudo em tela, dos estudantes de Pedagogia.

As narrativas das colaboradoras, professoras egressas do Programa, revelam o pensamento de que o PIBID proporciona, ao estudante de licenciatura, a vivência na prática no período de franca formação inicial. Isso permitiu às licenciandas construir diferentes experiências educativas, que lhe serviram para a prática profissional na condição, que agora exercem, de professoras. Esse movimento experiencial e de aprendizagem da profissão veiculou-se às oriundas condições que as professoras, na formação inicial, tiveram para realizar desenvolvimento de aprendizagens experienciais da docência.

Ademais, é interessante ressaltar o caráter colaborativo do PIBID para a permanência do estudante na universidade. Ainda que com um baixo valor, a bolsa possibilitou que as participantes se mantivessem no curso e na universidade, criando condições mínimas para ali continuarem. Além da permanência no curso de Pedagogia, o Programa possibilitou, também, a permanência na profissão docente. Ter participado das experiências formativas do PIBID foi condição basilar para que houvesse aprendizagens experienciais do ser professor, contribuindo para empatia com a profissão e, de igual modo, com a produção de saberes e práticas educativas.

Nas narrativas das participantes, foi possível identificar saberes experienciais que são constituídos por meio de experiências em atuação e reflexão sobre o ser professor numa realidade educacional. A socialização profissional promovida pelo PIBID permitiu perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes do ser professora e como fundamentar a prática diária, face as acontecimentos e complexidade do cotidiano da profissão professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Congresso. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno**. Resolução nº 02/CP/CNE/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.

CAPES/DEB. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Diretoria de Educação Básica Presencial**. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 15 set. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernardete Angeli. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método**. Na construção da pesquisa em educação. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria. Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 01-20 e 241, 2019.

SCHUH, MALU S. **A trajetória da primeira geração da família na universidade: contribuições acerca da formação acadêmica na PUCRS**. (2017) Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. **Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID**. Práxis Educativa (UEPG. Online), v. 13, p. 202-218, 2018. Ponta Grossa-PR. Disponível em: <https://doi.org/105212/praxeduc.v.13i1.0012>.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. 220fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação

em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc - Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude.; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise.; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.