

Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID

Experiential learning of initiation to teaching in PIBID

Aprendizaje experiencial de la iniciación a la docencia en el PIBID

Fabrizio Oliveira da Silva*

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**

Resumo: Este trabalho analisa a aprendizagem da docência a partir da inserção de professores em formação inicial no cotidiano escolar. Busca-se compreender como a aprendizagem para a docência é construída a partir de processos de homologia da prática, vista como condição para produção de reflexões sobre os saberes da aprendizagem docente que se logram no cotidiano da escola a partir da relação entre professor em exercício profissional e professores em franca formação. O estudo envolveu dois licenciandos do curso de Letras de uma universidade pública do Estado da Bahia, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Como dispositivo de pesquisa, utilizamos as entrevistas narrativas na concepção da abordagem (auto)biográfica. O estudo apontou que a aprendizagem da docência é construída, também no cotidiano da escola, em que as práticas educativas são tomadas como elemento de reflexão para a construção de um modo próprio de conceber a docência.

Palavras-chave: PIBID. Cotidiano escolar. Aprendizagem da docência.

Abstract: This work analyzes the learning of teaching from the insertion of teachers in initial formation in school every day. It seeks to understand how the learning for teaching is built from processes of homology of the practice, seen as a condition for producing reflections on the knowledge of teacher learning that are achieved in the daily life of the school from the relationship between teacher in professional practice and in-service teachers. The study involved two graduates of the course of Letters of the State University of Bahia, participants of the Institutional Program of Initiatives for Teaching - PIBID. As a research device, we use narrative interviews in the conception of the (auto) biographical approach. The study pointed out that teaching learning is built, also in the daily life of the school, in which educational practices are taken as an element of reflection for the construction of a proper way of conceiving teaching.

Keywords: PIBID. Routine of the school. Learning of the teaching.

* Doutor em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. É Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Campus XVI. Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. E-mail: <faolis@uol.com.br>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. É Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação - Campus I. Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. E-mail: <jhanrios1@yahoo.com.br>.

Resumen: Este trabajo analiza el aprendizaje de la docencia a partir de la inserción de profesores en formación inicial en el cotidiano escolar. Se busca comprender cómo el aprendizaje para la docencia se construye a partir de procesos de homología de la práctica, vista como condición para la producción de reflexiones sobre los saberes del aprendizaje docente que se logran en el cotidiano de la escuela a partir de la relación entre profesor en ejercicio profesional y profesores en franca formación. El estudio involucró a dos licenciandos del curso de Letras de una universidad pública del Estado de Bahía, participantes del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia - PIBID. Como dispositivo de investigación, utilizamos las entrevistas narrativas en la concepción del enfoque (auto) biográfico. El estudio apuntó que el aprendizaje de la docencia se construye, también en el cotidiano de la escuela, en que las prácticas educativas son tomadas como elemento de reflexión para la construcción de un modo propio de concebir la docencia.

Palabras clave: PIBID. Cotidiano escolar. Aprendizaje de la docencia.

Introdução

A formação inicial de professores, compreendida no cenário das trajetórias de vida e formação de licenciandos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, segundo Silva (2017), constrói-se a partir de um movimento que insere o sujeito no cotidiano da escola e o faz conviver em meio às produções das atividades escolares, em que conhecimentos da docência vão sendo tecidos e gerando espaço para a produção de experiências, consideradas uma espécie de alicerce para as reflexões que o licenciando produz sobre si, no percurso de sua própria formação.

Neste sentido, discorremos neste trabalho a respeito do processo da iniciação à docência a partir das experiências de formação de dois estudantes do curso de Letras de uma Universidade pública do Estado da Bahia. É neste cenário, que a pesquisa objetivou analisar como os bolsistas concebem a iniciação à docência numa ótica de transversalização do conhecimento de si a partir da aprendizagem que desenvolve com o outro em suas práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar. A partir disto, buscamos analisar a seguinte questão: De que maneira os bolsistas constroem o conhecimento sobre a docência estando imersos no cotidiano escolar?

Como dispositivo de pesquisa, utilizamos entrevistas narrativas, por meio das quais se buscou analisar como esses sujeitos desvelam sentidos sobre a docência, experienciada na realidade escolar e na relação que estabelecem com o supervisor, professor regente que acompanha e supervisiona os licenciandos na escola. A relação aqui é tomada como elemento de significação para avaliar como as práticas educativas do professor supervisor promovem reflexões sobre si e sobre o modo como cada licenciando aprende a docência estando inserido no cotidiano escolar.

Pela viabilidade de se tomar a própria narrativa como elemento de estudos das trajetórias de formação dos licenciandos, tornou-se central, para este estudo, a ideia de compreender como a trajetória de formação de um sujeito é tecida pelas experiências, dada a sua inserção e participação em condições reais e complexas da docência que desenvolve um professor na escola básica.

Assim, a compreensão de si, construída pelas entrevistas narrativas, permitiu analisar como o PIBID os insere no espaço escolar, oportunizando a produção de experiências formativas motivadas pelas das atividades educativas realizadas por professores em exercício profissional, a partir de uma concepção de homologia da prática, entendida aqui como

aprendizagem desenvolvida a partir da vivência com outros que desenvolvem práticas semelhantes. Neste sentido, a aprendizagem da docência ancorou-se numa concepção de que o professor supervisor exerce um papel relevante no processo de formação dos licenciandos, uma vez que este se coloca numa posição de expor sua prática como elemento de reflexão e de motivação para a aprendizagem da docência em professores em franca formação na licenciatura.

Para o desenvolvimento do estudo, tomamos a abordagem (auto)biográfica nos moldes propostos por Nóvoa e Finger (2014), não só como um importante elemento de investigação das trajetórias formativas dos licenciandos colaboradores da pesquisa, mas sobretudo como um instrumento de formação. Defendemos o princípio de que ao produzir narrativas sobre si, os sujeitos desta pesquisa se inseriram numa condição de reconstruir e de refletir alguns momentos por eles vividos, fazendo aflorar os significados que o ato de narrar é capaz de promover, vez que ele se dá a partir da ideia de que é preciso fazer escolhas sobre o que, quando e como um momento deve ser reconstruído. O movimento formativo que se pode observar na abordagem (auto)biográfica permite ao sujeito que narra tomar a linguagem como um cenário reflexivo, por meio do qual ele deu forma e sentido às suas experiências, numa condição perene de produção de conhecimento sobre si e sobre a docência em língua materna.

A concepção epistemológica de fundamentar-se na ciência do humano, das interações e relações sociais, faz com que o método (auto)biográfico se torne legítimo, não apenas em decorrência de ser um método que se utiliza da narrativa, mas, também, porque a biografia, segundo Ferrarotti (1988), é uma microrrelação social. Aquele que narra sua história de vida, ou até mesmo de formação, sempre narra para alguém. Assim, o sujeito, no processo de elaboração de sua narrativa, sempre considera o fato de que há a necessidade de estabelecer uma comunicação. Deste modo, ao produzir a narrativa, o sujeito traz para o texto elementos que demonstram a intencionalidade de trazer à baila aquilo que considera relevante contar/narrar. Isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa. É desta dimensão que compreendemos o que nos diz Ferrarotti (1988, p.19), ao afirmar que: “[...] quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo”. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas o relato da totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.

Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa (auto)biográfica e, por isso, por mais que se pretenda disfarçar, “toda entrevista é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções” (FERRAROTTI, 1988, p. 27). Isto sugere que o modo de produção de uma entrevista não pode ser desconsiderado na análise. Há todo um contexto formativo que está diretamente associado ao método. Não se trata apenas de uma forma de se fazer coleta de dados para a realização da pesquisa, mas de garantir que os dados sejam elementos vitais que permitam ao próprio sujeito que os produz compreender os caminhos e sentidos que construiu em sua trajetória.

Aí está o valor do método para a área educacional: qualificar os processos de formação dos sujeitos, levando em consideração a totalidade da vida de uma pessoa e permitindo o desenvolvimento de um tipo de sociologia, holística, que se adequa às especificidades de cada indivíduo, sobretudo quando se trata de sujeitos que estão em algum tipo de processo formativo, em que o método aparece, então, como um novo processo de formação, permitindo ao sujeito conhecer a si e ressignificar sua trajetória de formação. Esse fato nos leva a entender a posição assumida por Ferrarotti (1988) e Josso (2004), ao considerarem que há uma impossibilidade de separar a investigação (auto)biográfica dos processos de formação, exatamente por entenderem que se trata de um método estimulante de tais processos. A formação de educadores consagra-se

como a área de principal atuação do método, dado que dificilmente se pode interferir na formação dos outros, sem antes ter a pretensão de buscar compreender a nossa própria formação.

Neste sentido, a experiência torna-se fundante para a compreensão do processo formativo dos futuros docentes. Eles, através da pesquisa (auto) biográfica, narram aqui suas trajetórias formativas trazendo para a cena a experiência e suas compreensões sobre a aprendizagem da docência tendo em vista o ensino de língua materna na escola básica.

PIBID: objetivos e histórico

O PIBID foi lançado, em sua primeira versão, em dezembro de 2007, por meio de um edital que tinha como principal objetivo atender as demandas de formação de licenciandos, nas áreas de Ciências Exatas e Naturais. A justificativa para o desenvolvimento do Programa, nessas duas áreas, deu-se por conta, segundo o Censo escolar INEP/MEC do mesmo ano, de uma baixa procura pelos cursos de licenciatura, principalmente nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia. A perspectiva inicial do Ministério de Educação com o Programa era atrair os jovens para que cursassem licenciatura e tivessem nela um adequado processo formativo. A partir de 2009, o Ministério fez progredir o Programa, publicando editais em todas as áreas do conhecimento.

No cenário de políticas públicas de fomento à educação, o PIBID constitui parte das ações do governo federal, que tiveram início em 2007, tendo em vista o desenvolvimento da Educação. Assim, o Programa integra o conjunto de reformas iniciadas naquele ano, com a promulgação de Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002 – BRASIL, 2002a; 2002b). Nesta direção, o PIBID surge de um conjunto de objetivos que primavam por combater os problemas centrais relacionados à formação e à valorização dos professores da Educação Básica, em todo o território nacional.

Em julho de 2013, houve a publicação da Portaria 96, com o propósito de atualizar e aperfeiçoar as normas do Programa, além de favorecer a valorização do magistério pela elevação da qualidade da formação inicial dos professores. Destacamos o fato de que, segundo a referida portaria, essa formação deveria ocorrer, inicialmente, por uma boa articulação entre teoria e prática, entre a Educação Superior e a Básica. Como princípio norteador do Programa está o processo de formação, que passa a ser concebido pela inserção do licenciando no cotidiano escolar. A valorização do magistério, nesta condição, passa pela perspectiva de se qualificar o docente para que o exercício do magistério atenda às reais necessidades da escola, com vistas à elevação dos índices de qualidade do ensino por ela ofertado.

Em 2017, quando o Programa completa seus dez anos de implantação e funcionamento no país, o mesmo sofre uma ameaça de extinção, gerando mobilizações em todo território nacional em sua defesa e pedido de sua permanência. Neste contexto surgiu o movimento “Fica PIBID” que gerou vários debates sobre a relevância do Programa, constituindo defesas sobre a importância do PIBID na formação inicial de professores. O efeito foi imediato e resultou em lançamento de edital 7/2018 da CAPES (BRASIL, 2018) que prevê, apesar de reestruturação no âmbito das regras do Programa, o seu funcionamento e permanência para estudantes de licenciatura que estão nos dois primeiros anos de curso.

A dicotomia existente na relação universidade e escola básica tem seus fundamentos, no PIBID, pela intersecção de teoria e prática, a partir da ideia de que a formação de professores e o

desenvolvimento da docência precisam considerar os contextos “práticos”, reais, da escola. Assim, na educação, o conhecimento teórico passa a ter valor, quando a possibilidade de sua aplicação se centra na condição prática que o sujeito tem de aplicá-lo e torná-lo significativo, sobretudo para o estudante. No Programa, a relação entre universidade e escola básica parece centrar-se numa perspectiva que considera o papel interseccional entre teoria e da prática educativa desenvolvida, também na universidade, mas vivenciada no contexto real da escola. O PIBID, mesmo sendo apenas um Programa, figura como uma possibilidade de articulação entre teoria e prática, aqui vistas como complementares e não como elementos segregados, uma vez que a vivência no espaço escolar passa a figurar como uma realidade de observação e de desenvolvimento de experiências que emergem das atividades práticas que o licenciando poderá empregar na escola.

Desse modo, o cotidiano escolar, entendido na metáfora do “chão da escola”, segundo Silva, Rios e Madureira (2017) torna-se um espaço por meio do qual os licenciandos, no PIBID, passam a vivenciar e compreender a docência no contexto prático onde ela ocorre. A consequência disso é que os participantes do Programa, colaboradores deste estudo, em específico, possibilitam reflexões na universidade, trazendo, em alguns contextos, o debate, que permeia a relação teórico-prática, para o interior da academia, e fazendo aflorar, ainda que de modo pontual e contextual, em alguns poucos componentes curriculares, as discussões da formação de professores sob a perspectiva da vivência na/da profissão. O problema é que o PIBID não é uma política de formação direcionada a todos. Limita-se ao *status* de um Programa que, em tal condição, não atende a totalidade de estudantes da licenciatura, além de voltar-se, também, para outros objetivos, como o de oferecer bolsas para a permanência do estudante no curso de graduação. Isso tem gerado críticas ao PIBID, por entendê-lo no lugar de um simples Programa que passa, em alguns contextos, a ser considerado atrativo, não pela aprendizagem que promove, mas pela condição de ofertar uma bolsa aos seus participantes.

Mesmo sendo *apenas um programa*, o PIBID é concebido pela política governamental na condição de integrar ações de melhoria da educação nacional, constituindo-se, assim, em um importante passo para pensar a formação inicial para a docência no âmbito das universidades brasileiras. O Programa foi pensado e desenhado pelo fato de haver um notório distanciamento entre a universidade e a escola, no que tange à compreensão acadêmica dos reais problemas e dilemas enfrentados pela educação básica. Os objetivos do Programa visam, entre outras coisas, potencializar a formação inicial de professores da Educação Básica, considerando que esta formação precisa acontecer também na escola e em seu cotidiano. Nesta direção, o Programa ganha força, na medida em que se propõe a realizar uma aproximação da universidade com a escola básica, não pela condição de que a universidade se proponha a ensinar a escola a realizar o seu trabalho, mas como uma forma de estabelecer uma parceria que dê a ambas condições para a produção de um diálogo profícuo sobre como desenvolver uma formação para o exercício da docência que agregue qualidade e compromisso social.

Assim, o Programa busca cumprir dois dos seus principais objetivos, diria até que os mais importantes, que são “promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica; e também contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes” (BRASIL 2013, p. 2). Deste modo, o anúncio pelo Ministério da Educação desses objetivos, por meio de uma portaria, atesta a condição de que a política de formação de professores, na licenciatura, ainda não cumpre essa articulação entre a universidade e a escola básica. O surgimento do PIBID e sua legitimação na LDB não deixam de ser tentativas de promover tal articulação, ou ainda, de aperfeiçoá-la, reconhecendo a escola, e conseqüentemente o seu cotidiano, como um lugar relevante para possibilitar a formação de professores no país.

O PIBID possui elementos necessários, visto que envolve o licenciando em formação, o professor da escola básica e o professor universitário, com vistas a prover condições reais, que garantam o desenvolvimento de uma formação inicial, fundamentada na temporalidade e no cotidiano da escola, de modo articulado aos propósitos das Diretrizes da Educação Nacional. Pela condição de inserir o licenciando na realidade escolar, compreendida em sua temporalidade de ações produzidas por todo o ano letivo, e não em períodos específicos, o Programa visa introduzir um novo espírito na formação docente, favorecendo ao licenciando a compreensão da escola, em suas condições reais e temporais de funcionamento.

Iniciação à docência no PIBID: homologia na reflexão sobre a prática

A iniciação à docência no Programa emerge a partir de um processo de aprendizagem por homologia, em que os modelos de desenvolvimento do trabalho docente desenvolvidos pelos professores passam a ser inicialmente modelos a serem seguidos, mas tão logo são abandonados, pois as experiências construídas no ambiente escolar vão revelando os modos de cada professor em formação se apropriar de aprendizagens sobre a docência, sendo para cada um significativa, visto que no processo de formação inicial o licenciando gesta uma forma particular de compreender e de desenvolver saberes sobre a docência.

Considerando essa situação, e analisando como os licenciandos refletem sobre a constituição da profissão no processo formativo, existe coerência entre o que se faz na formação e o que dos licenciandos se espera como futuros professores. Essa coerência, compreendida como homologia de processos, e tem como princípio favorecer o isomorfismo entre a formação recebida pelo licenciando no contexto do Programa e o tipo de educação que ele desenvolverá. Isso implica no reconhecimento de um dos principais objetivos do PIBID que é garantir uma formação a partir da inserção na situação real da escola. Esse é o valor da relação universidade e escola básica, em que ambas no PIBID, passam a figurar como protagonistas do processo de formação dos professores.

Essa compreensão sobre o papel do Programa tem fundamentos na lógica se pensar a necessidade de que o futuro professor possa desenvolver práticas educativas, a partir das quais experiencie, durante seu processo de formatinho na universidade, as ações, propostas didáticas, capacidades e modos de estruturação de estratégias, atitudes e propostas metodológicas de ensino que se pretende que venha a desempenhar.

A aprendizagem experiencial significa o desenvolvimento de uma aprendizagem que decorre da imersão no contexto de práticas educativas da profissão docente, o que possibilita aprendizagem do ser professor a partir de dimensões atuais da docência. Neste sentido, aprender a ser docente no PIBID leva em consideração a integração do ser formando com o contexto de desenvolvimento da profissão para a qual se forma, favorecendo ao sujeito em formação produzir reflexões sobre o que aprende, gerando novas aprendizagens. Essa ideia se ancora na concepção de aprendizagem defendida por Kolb (1984) quando concebe que aprender pela experiência significa ter uma vivência sobre aquilo que se aprende, de modo a refletir sobre a mesma, constituindo novos mecanismos de aprendizagem que levam em consideração a vivência de cada um, logo o que acontece com cada sujeito no contexto da produção de experiências. Esta aprendizagem é, sobretudo, mental. Assim sendo, apropriar (tornar próprios) os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão. De acordo com a perspectiva de Kolb (1984), analisada por Pimentel (2007) o homem é um ser integrado ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir de sua experiência; mais precisamente, da reflexão consciente sobre a mesma. Uma pessoa aprende motivada por seus próprios propósitos, isto é,

empenha-se deliberadamente na obtenção de aprendizado que lhe faça sentido. Nas palavras do autor, aprendizagem experiencial é:

O processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado [...] A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo. Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa. (KOLB, apud PIMENTEL, 2007, p. 160).

Ao dizer que a aprendizagem transforma a experiência, significa reconhecer que a aprendizagem é fruto de reflexões sobre a própria experiência, o que leva o sujeito a ressignificá-la nos contextos onde ela acontece. No contexto da formação de professores no PIBID, o cotidiano da docência configura-se como palco de reflexões sobre a docência, possibilitando a produção de experiências que evidenciam a natureza do desenvolvimento da aprendizagem experiencial. Isso implica o desenvolvimento de uma concepção de experiência que tem relação com o que nos acontece e as significações que atribuímos ao que nos afeta. Daí a ancoragem de discussões sobre experiência que neste estudo apontam para uma concordância com as contribuições de Larrosa (2002), que concebe a experiência como algo que toca o sujeito, que acontece com ele de modo singular, portanto subjetivo. Assim, neste estudo, compreendemos que uma experiência é pensada a partir do acontecimento: “não é o que passa, mas o que nos passa, não é o que transforma, mas o que nos transforma”. E, segundo o mesmo autor, “para que algo nos aconteça é preciso suspender o automatismo da ação, falar sobre o que nos acontece, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p. 24). Isso porque o pensamento reflexivo é elemento vital da experiência e se constitui na medida em que aprendemos a exercitá-lo e dar tempo suficiente para que o mesmo aconteça.

Marinês¹ nos fala em sua narrativa de como o processo de aprendizagem por homologia foi relevante e ao mesmo tempo desencadeador dos diferentes modos de ver e conceber a profissão docente. Em determinadas compreensões, a bolsista considera que suas experiências com a profissão estão assentadas numa motivação do exercício profissional que tem origens na valorização da profissão. Assim, a aprendizagem por homologia a partir do exemplo de um professor do primeiro semestre que ela teve é condição para que a bolsista ressignifique o que é ser professor, bem como os processos de formação para a docência. Considerando essa homologia como positiva em sua trajetória formativa, a licencianda nos diz:

Um dos fatos mais relevantes nessa desconstrução que houve em meu imaginário acerca do que é ser professor e também do que é estudar, foi o contato com um professor no primeiro semestre que demonstrava satisfação no exercício da docência, o que para mim era algo inédito, ver alguém realizar-se em ser professor. Esse professor revelava comprometimento, dedicação e prazer em sua prática, o que despertou em mim o desejo de lecionar, como também me conferiu autonomia nos estudos, gosto pela aprendizagem, motivação para estudar cada vez mais. Porém, como ele ensinava na Universidade, meu desejo de lecionar restringia-se a esse ambiente, acreditando que aquela prática bem sucedida só seria possível com aquele público “mais maduro”. Assim, meu foco passou a ser fazer mestrado para dar aulas na faculdade. (Marinês, entrevista narrativa, 2016).

Nesse trecho a bolsista inicia abordando a desconstrução de uma imagem negativa que alimentava sobre a docência, devido a discursos de desmerecimento da profissão de que ouvia falar. Além disso, balizava suas análises sobre o magistério a partir de exemplos de professores que não eram tão compromissados com a profissão.

¹ Trata-se de nome fictício dos colaboradores da pesquisa, conforme requisito do comitê de ética que avaliou e aprovou o projeto que originou esse estudo.

Entretanto, na formaço universitria a bolsista inicia um processo de desconstruço dessa imagem negativa da docncia, fixando ateno para outros exemplos. A partir disso, Marinês entende que o desenvolvimento profissional revelado no bom exemplo de um professor que teve durante o primeiro semestre da formaço em licenciatura se dava por um processo de formaço que o credibilizava a exercer a docncia com tanto zelo, Isso implica um reconhecimento de que a formaço, em suas palavras definida como a forma de estudar, passa a ter um sentido significativo por ser responsvel pelo sucesso de quem exerce a profisso docente.

Nesta lgica, estamos diante de uma homologia positiva, em que o exemplo serve no para ser reproduzido apenas, mas para desencadear reflexes sobre a profisso e seu valor social. A partir de ento, instaura-se um processo reflexivo por parte da licencianda que a faz desejar inserir-se num movimento autoformativo e lograr autonomia no processo de sua formaço. Assim, da experincia a aprendizagem, como nos diz Kolb (1984), e da aprendizagem que se efetiva por reflexes a partir da experincia, que é nica, singular, que acontece com um determinado sujeito, numa situao especfica, como nos assevera Larrosa (2002), o PIBID possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem da docncia que emerge das vivncias do licenciando no cotidiano escolar. Como o exemplo mencionado pela bolsista no se efetivou inicialmente a partir das experincias do PIBID, ela percebe que sua motivao se constituiria numa trajetria que a permitisse desenvolver a docncia na universidade, o que explica o fato de sua motivao inicial para a profisso estava estruturada numa lgica de desejo de ser professora universitria.

No com menos motivao, Marinês em outro trecho de sua narrativa reflete sobre como se deu a sua iniao a docncia no Programa, estabelecendo relaes de aprendizagens por homologia entre o referido professor do seu primeiro semestre e a professora supervisora, quem a conduziu nas primeiras experincias sobre a docncia na escola bsica.

No terceiro semestre, comecei a participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniao a Docncia (PIBID), em que comecei a ter uma participao efetiva em sala de aula. Coincidentemente, esse meu professor supracitado, era o coordenador do subprojeto do PIBID que comecei a participar, o que comeou a dar-me mais motivao ainda, devido as reflexes muito bem feitas por ele acerca do exercrcio da docncia. J no primeiro momento desse contato novo com a escola (no mais com o olhar de aluna, mas pela tica de professor), comecei a perceber que ser professor no era algo to terrvel como me contaram. Observava a prtica da professora Supervisora, percebia o quanto ela conseguia se relacionar bem com os alunos, em uma relao mais prxima, menos autoritria, o que fazia os alunos sentirem-se cativados para as aulas. Assim, a partir das observaes realizadas, comecei a apaixonar-me pela profisso em todos os nveis do exercrcio. Desse modo, aps um perodo de dois meses observando o funcionamento da escola, realizei minha primeira interveno em sala de aula sobre as Oraes Subordinadas, a qual foi muito bem sucedida. No entanto, devido ao sucesso que foi esse primeiro contato, comecei a desenvolver uma viso muito "romantizada", "ingnuu" do ser professor. Comecei a achar que poderia modificar a vida de todos, a histria de todos, que modificaria todo o cenrio desolador da educao pblica. (Marinês, entrevista narrativa, 2016).

A chegada ao PIBID significa o desenvolvimento de uma participao ativa em sala de aula, que demanda para a bolsista a ideia de que é no Programa que ela passa a viver o cotidiano da profisso e a desenvolver motivaes para querer ser professora. Nesse movimento formativo ela revela uma descoberta que a motiva ainda mais a querer inserir-se na docncia. O fato de o professor do primeiro semestre, a quem ela admirava como exemplo de docente, era o coordenador do subprojeto do PIBID, o que deu a ela ainda mais a motivao para compreender a docncia em suas dimenses reflexivas. O que chamava a ateno da bolsista era como o professor vivia e falava da profisso, por um processo de reflexo que estava sempre presente.

Isso faz com que a bolsista perceba que a reflexão, um estudo sistemático e dedicado, era a base para a vivência da profissão com o mínimo de qualidade que ela julgava ser necessário a quem o magistério exercesse.

A formação por homologia de processos parece ter determinado que a bolsista desenvolvesse uma visão crítica sobre a docência a partir da condição de não só reproduzir ou seguir o que o professor supervisor ou coordenador realizavam ou falavam, mas desenvolver a partir disso uma compreensão de autoformação que deu a ela a condição de apropriar-se das dimensões da profissão nos diferentes níveis. Agora não era uma motivação apenas para querer ser professora universitária, mas viver a formação pelo entendimento de que houve um processo de identificação com a docência.

O contato com a escola, agora numa perspectiva do ser professora, não mais aluna, demarca os sentidos que esse espaço passa a ter na formação da bolsista. Ter outra visão da escola significou para ela ter que desenvolver um novo processo de relação, que demandava mudança de atitude e de responsabilidade sobre a nova condição, não mais de aluna, com os sujeitos que ali estavam. Isso implica numa compreensão de que a licencianda se se insere numa lógica de formação para a docência que considera o novo contexto que se apresenta não mais pelo olhar de estudante, mas por de uma professora em formação.

Em sua narrativa observamos que a homologia no processo de formação inicial é importante, mas a iniciação à docência é marcada pela temporalidade que se fundamenta em dois princípios básicos: O primeiro está relacionado ao tempo que se processa como um ritmo de Marinês para viver os processos formativos na escola e desenvolver experiências sobre a docência a partir da vivência tanto na escola, como na universidade. É o tempo de viver as relações e associações de como essa profissão vai se constituindo no sujeito como objeto de desejo e de motivação. A partir disso, o processo identitário vai se desenvolvendo e evidenciando os modos de como o sujeito se vê na formação para a docência. O segundo diz respeito ao tempo para a iniciação colocando-se como tempo cronológico de organização do Programa e da escola, que a fazem esperar dois meses para só então iniciar uma prática educativa, a que ela denomina de intervenção, pela própria natureza da proposta do subprojeto.

Da aprendizagem da docência por homologia ao processo identitário da consciência de si

A constituição da identidade docente reflete como o processo de formação é vital para que tal constituição esteja sempre numa base reflexiva que demanda compreender quem sou, o que faço e como faço significativas minhas experiências, logo aprendizagens, na profissão docente. É um percurso que demanda compreender que a motivação apresenta-se a partir de duas lógicas básicas: a motivação externa, que para a bolsista está nos processos de aprendizagem por homologia e no cotidiano escolar; e a interna, que se assenta nas temporalidades que se entrecruzam para fazer desenvolver as compreensões que a licencianda passa a desenvolver, em seu ritmo, experiências e subjetividades sobre a iniciação à docência. Como consequência o resultado é ter consciência de como se desenvolvem as aprendizagens a partir de motivações. Marinês evidencia, em sua narrativa, uma clara relação entre motivação e aprendizagem para a docência, revelando coerência com o que já sinalizava Josso (2004, p. 81) ao considerar que:

O trabalho sobre processos de aprendizagem, em articulação com o processo de formação, permite colocar mais especificamente em evidência as relações entre os processos de aprendizagem e a dimensão motivacional, apontando assim o contexto afetivo e significativo do seu desenvolvimento em torno da dialética interioridade/exterioridade.

A motivação da aprendizagem da docência é um dos elementos que adota a bolsista para compreender como os processos de relação se estabelecem na escola, ao tomar como referênciã as práticas educativas da professora supervisora. A observação de como a professora se relacionava com os alunos, serviu como uma condição de apropriação por homologia de processos para que Marinês entendesse que a docência se efetiva, também, a partir do desenvolvimento de ações que determinam o grau de motivação dos sujeitos. Ser menos autoritário e manter uma relação amistosa com os alunos é um perfil profissional tido como motivação pessoal para exercer práticas educativas que primem pela manutenção de processos de aprendizagens dos alunos da escola básica, em que o afetivo deve ser levado em consideração.

Ao dizer que, *a partir das observações realizadas, comecei a apaixonar-me pela profissão em todos os níveis do exercício*, Marinês evidencia que os processos de formação que tem vivenciado na universidade e no Programa constituem-se como elementos de motivação, que a fazem apaixonar-se pela profissão. Isso indica que a identificação tem a ver com a afetividade com que nos relacionamos com a profissão e com os modos de concebê-la.

Entretanto, uma visão romantizada da profissão tira do sujeito a condição reflexiva para analisar os efeitos de uma prática educativa e suas consequências. A narrativa de Marinês demonstra como ela acredita no sucesso da primeira intervenção que produziu na escola, trabalhando com os alunos as orações subordinadas. Por ter julgado que o resultado foi muito interessante, acreditou que por este exemplo a docência era algo prazeroso e fácil, o que a fez desenvolver uma visão romantizada da profissão. Mas o curioso de observar na narrativa é que o reconhecimento disso implica que a bolsista já se insere num movimento reflexivo e de autocrítica, ao considerar negativo a perspectiva que ela mesma adota, por ter concebido a profissão numa perspectiva ingênua.

Essa atitude analítica de Marinês assenta-se na lógica de se validar que a formação docente precisa considerar a condição dos processos de percepção reflexiva sobre si, sobre a prática e sobre o seu impacto social. A esse despeito, o exercício da prática reflexiva, segundo Zeichner (1993), deve resultar também no “compromisso com a reflexão enquanto prática social” (p. 26), tendo em vista a necessidade de se pensar sobre a funcionalidade de uma ação educativa, no caso específico deste contexto de análise, a intervenção realizada pela bolsista sobre orações subordinadas.

Para isso, os licenciandos, futuros profissionais devem tornar-se, tanto consumidores críticos de investigações, quanto pessoas capazes de participar da sua criação (ZEICHNER, 1993, p. 27). Zeichner também lança mão das ideias de Dewey (1980) como apoio para muitas de suas proposições. Uma delas é a de que a problematização da prática é necessária para o início do processo de reflexão do professor em formação. Não se trata de um conjunto de técnicas a serem ensinadas aos professores em formação, de como ensinar, mas de “uma maneira de encarar e responder aos problemas”, ou seja “uma maneira de ser professor” (DEWEY apud ZEICHNER 1993, p. 18). Ao lado das soluções lógicas e racionais aos problemas, a reflexão envolve também intuição, emoção e paixão, daí a relação que se estabelece com a motivação afetiva para o exercício da docência.

Portanto, Marinês desenvolve um processo reflexivo sobre como ela percebe a docência a partir dos resultados de uma intervenção que realizou, evidenciando que em processo de formação ela precisa construir o seu saber sobre a profissão e conhecer o próprio modo de conhecer. Para Alarcão (2000, p. 175), ser reflexivo “é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. No caso da bolsista, uma consequência seria aprender a gerir sua própria aprendizagem e a conquista de sua autonomia e da capacidade de gerir sua atividade profissional e sua própria formação com vistas a desenvolver uma reflexão que evidencie a

criticidade necessária para não desenvolver uma visão meramente “ingênu” e nem “romantizada” da profissão.

A iniciação à docência constitui-se como um marco reflexivo sobre a formação, que para Jonas se constitui a partir de relações que se estabelecem no ambiente escolar. Neste sentido, a formação do futuro professor precisa garantir o desenvolvimento de autonomia, gestada a partir das reflexões sobre a prática de iniciação, que se efetiva pela apropriação de saberes sobre a docência oriunda, também, das relações entre bolsistas e professores já em exercício na escola. A relação é sempre dialógica, marcada por princípios de reflexividade sobre as práticas educativas. Pensar e dialogar sobre o que eu aprendo da profissão com quem já vive a profissão mobiliza o sujeito a inserir-se num processo de aprendizagem sobre a docência, que está transversalizado pela temporalidade, pelo cotidiano escolar e pela própria iniciação à docência.

Segundo Gatti (2014) os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na universidade, como por suas experiências com a prática docente, que leva em consideração as práticas organizativas do trabalho do professor na escola. Isso significa que a formação deve garantir que a iniciação tenha suas bases no processo de formação, logo nas experiências sobre o ser professor que o licenciando deve lograr, também, no cotidiano da escola. Esse cotidiano, como nos diz Oliveira (2008) são as “acontecências” que se fazem presentes na produção do conhecimento socialmente construídos, e que na escola são fundantes para o processo de formação de futuros professores. O PIBID possibilita que os licenciandos conheçam e desenvolvam o processo de iniciação à docência, marcado pelas “acontecências” do fazer educativo que os professores em exercício desenvolvem e que os licenciandos se inscrevem a partir de uma vivência do ambiente escolar, promotora de aprendizagens experienciais.

Nesta lógica cotidiana do contexto educativo do PIBID, produzem-se experiências do ser professor que fazem o licenciando, em pleno processo de exercício de iniciação à docência, identificar-se com o contexto da profissão e iniciar o processo de produção identitária do ser professor. Isso gera condição do licenciando inserir-se numa dinâmica de iniciação à docência, com sentimento de pertença que lhe garanta pensar e produzir ações em sala de aula, tendo como resultado a percepção de autonomia, como forma de dizer a si que ele mesmo é autor de sua formação, conseqüentemente das aprendizagens que se originam em sua trajetória. Em um trecho de seu memorial, Jonas nos diz:

Diante desse relacionamento, eu percebo o quanto que o meu diálogo com os demais professores, com a professora supervisora, a nossa troca de saberes é fundamental também para que eu construa ou perceba a formação da minha identidade docente. Dessa forma, o meu lugar no Pibid me permite pensar que essa iniciação à docência mobiliza em mim uma postura mais autônoma, que talvez eu não encontre, tão intensivamente, nos estágios obrigatórios da graduação. Digo isso porque acredito que o Pibid me coloca no lugar de também responsável pela mediação da aula, pela elaboração dos planejamentos, enfim. (Jonas, entrevista narrativa, 2016).

O relacionamento de que fala o bolsista diz respeito às vivências e aprendizagens que se produzem a partir dos contatos e diálogos com professores supervisores, bem como com os demais docentes que estão na escola. Assim, o ato relacional evidencia uma aprendizagem por homologia que serve muito mais como inspiração para o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, do que reprodução de modelos. O diálogo abre espaço para a reflexão sobre o cotidiano da escola, sobretudo com vistas a pensar como a docência é construída num lugar de pertença, que para Jonas, é um lugar de responsabilidade, pois o PIBID lhe faculta vivenciar a profissão, na condição de estar de fato iniciando a docência num contexto em que se sente professor.

Ser responsável pela mediação em sala de aula é uma forma pessoal de dizer que no Programa ele insere-se numa iniciação à docência que o mobiliza a pensar sobre seu papel na escola e na profissão. Ao fazer comparações entre o estágio e o PIBID, o licenciando focaliza outras dimensões do Programa, das quais pela temporalidade dispõe para pensar a profissão e produzir para si mecanismos de reflexão que lhe permitam entender o processo identitário que passa a constituir-se em sua trajetória formativa. Entre algumas destas dimensões é possível identificar a temporalidade como uma das mais significativas para a formação no Programa. Nela há condições de se desenvolver um longo processo de iniciação e de reflexão sobre a docência, ancorados nos diferentes tempos e ritmos, tanto da escola, como do sujeito.

A dimensão da temporalidade sugere vivenciar o cotidiano e analisar a complexidade das relações que nele se estabelece. Nessas relações se buscam desenvolver compreensões de como a docência vai ganhando sentido para cada sujeito, ao desenvolver um sentimento de pertença sobre a profissão. Assim, há uma ideia de se criar autonomia reflexiva sobre como eu vivo a docência em mim a partir das observações e diálogos que estabeleço com quem já vive a profissão. E todo esse processo não é conseguido no Estágio, segundo o bolsista, porque a temporalidade e a não vivência do cotidiano se colocam como elementos que limitam o processo de busca de autonomia e de desenvolvimento identitário.

A autonomia representa uma condição de responsabilidade formativa, em que o licenciando vê-se na condição de desenvolver alguns papéis de atribuição do docente. Ao dizer que elabora planejamentos, considera que no Programa ele ganha confiança em si mesmo e vê-se num lugar de iniciação que lhe gabarita a ser autor do processo de formação dos demais estudantes. Isso o faz valorar suas ações e se sentir motivado a pensar sobre como desenvolve o conhecimento de si que o faz reconhecer a constituição de um processo identitário que é viabilizado pela condição de se produzir experiências do ser professor.

Essa lógica analítica dá sentido à formação e gera um conhecimento de si e dos valores que atribuímos aos saberes sobre a docência que se constrói nas trajetórias de formação no Programa. Portanto, passa a ser importante a compreensão de como e para que servem os saberes oriundos da formação docente. Isso eleva o sujeito em formação a reconhecer-se no centro de seu processo formativo, podendo movimentar-se reflexivamente em busca de querer saber os propósitos dos conhecimentos produzidos pelas experiências. Nessa lógica, Jonas percebe e constrói a sua formação num contexto relacional com os demais professores, no âmbito da docência, buscando sentidos para aquilo que passa a saber e como isso o mobiliza a pensar sobre si e sobre como pode validar tal conhecimento, tendo em vista garantir a autonomia nos processos de iniciação à docência.

Nos processos de formação construímos os saberes, que segundo Josso (2004),

Servem-nos a propósito de tudo, explícita ou implicitamente, para nos confirmar uma opinião, para legitimar uma maneira de pensar, de fazer ou de nos comportarmos, mas igualmente como fonte para as compreensões que procurávamos a propósito de nós mesmos, as evoluções que sonhávamos, as transformações das quais gostaríamos de participar. Para agirmos sobre nós, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida, servimo-nos dos saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para a nossa ação. (JOSSO, 2004, p. 97).

As ações desenvolvidas por Jonas no PIBID implicam numa criação e validação de saberes que evidenciam um percurso natural de quem está aprendendo num ambiente natural em que as relações são relevantes. Portanto, ao planejar e desenvolver uma ação educativa na escola, sentindo-se professor em iniciação, o bolsista busca no diálogo consigo mesmo e com os demais professores compreender os propósitos dos saberes que produz sobre a escola, sobre os alunos,

sobre a docência e sobre a si mesmo. A autonomia reflexiva surge a partir de acomodações que realiza do saber produzido, em que encontra sentido para aquilo que faz e como faz na iniciação à docência. Quanto mais vai criando condições para que esses saberes sejam significativos e gerem aprendizagens também significativas, o licenciando vai encontrando no Programa um espaço ideal de formação, em uma temporalidade e cotidiano que lhe apresente a docência como um elemento de pertença.

Segundo o que preconiza o Ministério de Educação, em se tratando da formação permanente de professores, a homologia de processos compreende um conjunto de procedimentos formativos articulados e encadeados que tomam por objeto: as ações pedagógicas empreendidas pelas assessorias pedagógicas junto aos educadores; as reflexões sobre as experiências cooperativas desenvolvidas pelos educadores junto às crianças e adolescentes; e o planejamento de novas intervenções pedagógicas nos ambientes educacionais (BRASIL, 2008, p. 3). A metodologia não busca apenas aprofundar os conhecimentos teóricos que subsidiam as ações pedagógicas, mas atingir as práticas docentes fomentadas nos ambientes educacionais. E essa é a proposta do PIBID ao articular a universidade com a escola básica, promovendo uma inserção dos professores em formação inicial a fim de que estes vivenciem as práticas, não só pedagógicas, mas educativas que se desenvolvem na escola em seu cotidiano.

Neste contexto, o PIBID tem uma essência do que preconiza o Ministério da Educação² sobre a homologia de processos, ao considerar que o licenciando estará não só reproduzindo práticas que aprenderá com os professores supervisores, mas adotará uma postura reflexiva de constituição identitária que prime pela autonomia na produção de processos formativos do ser professor. Com relação ao que se diz sobre a homologia de processos, nos diz o MEC:

O que assegura a adoção de comportamentos esperados em momento posterior à formação é a experimentação concreta de tais comportamentos durante a própria formação. Dito de outra forma: se concordamos que a aprendizagem efetiva realizada por nossos alunos não é a repetição mecânica à exaustão de enunciados por parte dos seus professores, igualmente devemos concordar que não serão as conferências e palestras que assegurarão aos professores a vivência íntima dos princípios que deverão presidir as suas práticas na escola. Antes, será necessário que eles vivenciem concretamente a aplicação de tais princípios, que lhes seja dado o tempo necessário de maturação dos mesmos princípios e que lhes seja solicitado que observem, investiguem, analisem e avaliem a própria prática, para, então, em processo de autoconscientização, concluir pelas melhores opções, levando em conta a aprendizagem dos alunos. E ainda, se concordamos que a aprendizagem de nossos alunos só é significativa quando referida ao mundo em que vivem e às relações que com esse mundo estabelecem, havemos de concordar igualmente que a formação do professor é tão mais eficaz quando referida à realidade com que ele se defronta cotidianamente na escola em que atua. E tanto maior será essa eficácia se essa formação ocorre dentro da própria escola e não a distância, eventualmente (BRASIL, 2008, p. 3).

Neste sentido, é o professor supervisor um sujeito com quem, também, se aprende a docência, na medida em que se aprende com a prática do outro. Não se trata, contudo, de uma imitação de modelos de professores como repetição dos modos de fazer a docência na escola. Antes, o que se percebe é que essa lógica de inserção dos licenciandos no ambiente escolar abre espaço para a efetivação de uma reflexão sobre a prática, em que se considera o contexto sócio-histórico de formação e político-institucional, o que demanda compreender o docente como profissional crítico-reflexivo. Essa é uma exigência social, que parece ganhar propensão no Programa, na medida em que se considera a formação inicial de professores como um desafio a ser enfrentado por quem pensa, sente e deseja fazer a profissão docente.

² Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/des_profissional.pdf>, página 3.

Nessa direção, o espaço criado para a reflexão de si e de seu processo formativo no PIBID abre condição para se pensar um modelo de formação crítica de professores como elemento chave para se pensar como a prática favorece as reflexões sobre a própria formação. Ademais, possibilita reflexões sobre o processo identitário do ser docente que vai se constituindo na transversalidade de experiências produzidas numa temporalidade e no cotidiano escolar, que se tornam elementos vitais para se compreender o processo de constituição da identidade docente.

Na lógica de se entender o Programa como uma política de formação que leva em consideração as reflexões que se fazem sobre a prática, há uma relação estreita dessa lógica com a de se conceber a formação pela reflexão da prática. Tal lógica no Programa ancora-se na perspectiva de formar um licenciando crítico-reflexivo, que busca compreender a iniciação à docência como um “ser para si”, pessoa e estudante capaz de refletir criticamente sobre a realidade educativa em que está inserido pelo Programa.

Considerações finais

A iniciação à docência no PIBID, como forma de iniciar uma prática docente se caracteriza por situações de incerteza e de indefinição de como as práticas educativas devem acontecer para que o professor em formação se aproprie dos modos de fazer na docência. O trabalho nos possibilitou ancorar a compreensão sobre os modos de fazer, pensando-os a partir da ideia de práticas educativas que o professor desenvolve no âmbito de seu trabalho. Assim, a aprendizagem sobre a docência no PIBID evidencia uma aproximação ao que defendem Larrosa (2002) e Josso (2004), quando concebem que a experiência é a base para o desenvolvimento de aprendizagens. Nesse trabalho, as experiências formativas emergiram como possibilidade de inserção do licenciando no contexto da docência, possibilitando o desenvolvimento de reflexões sobre o ser professor, visto no contexto natural do trabalho docente. Nesta direção, as aprendizagens apontam para a condição do licenciando desenvolver saberes sobre a profissão docente, a partir das “acontecências” educativas que se evidenciam no cotidiano da escola, como bem assevera Oliveira (2008).

Os saberes produzidos no cotidiano escolar pelo PIBID são estruturados na formação acadêmica, por meio da qual os professores em formação entram em contato com as práticas organizativas do fazer docente e produzem conhecimentos transformando-os em saberes que se destinam à formação profissional dos futuros docentes. Portanto, os modos de fazer na docência caracteriza-se pelos processos de organização e escolhas de caminhos metodológicos adotados pelo professor para produzir a aula.

Assim, os modos de fazer no PIBID se alicerçam na relação de aprendizagem por homologia, constituída a partir das experiências do Programa, num processo formativo por meio da qual as aprendizagens experienciais do ser professor pressupõem caminhos próprios revelados na trajetória formativa de cada licenciando, bem como dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses. Isso permite que o licenciando possa compreender o contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, o que possibilitará seu desenvolvimento de seus saberes e fazeres docentes. Essa concepção de formação, no entanto, não se apresenta para os bolsistas com muita clareza, sobretudo quando iniciam a licenciatura. Há muitas incertezas a respeito da profissão, bem como da formação para a mesma.

Neste sentido, a chegada à escola no Programa é sempre marcada por incertezas e dúvidas, que às vezes desmotivam o sujeito e o fazem acreditar que a docência não é a profissão desejada. No entanto, são essas situações incertas que fazem com que o licenciando tenha como

uma interessante perspectiva de aprendizagem da docência a observação e imitação dos modelos de práticas desenvolvidas pelos professores supervisores.

A própria lógica do Programa valoriza a observação como forma de permitir ao licenciando a compreensão, a partir de diferentes situações de práticas educativas desenvolvidas na escola. Trata-se do desenvolvimento de alguns processos de aprendizagem que encontram respaldo num modelo de formação permanente, compreendido como formação por homologia de processos. No entanto a aprendizagem não se configura como uma repetição de tais modelos. Instaura-se uma lógica reflexiva sobre o conhecimento de si, que permite o licenciando estar em ato reflexivo, buscando a partir das vivências da escola, conceber como os saberes da docência são nele e por ele construídos. Nesse movimento, cada sujeito revela um modo próprio de apropriar-se desses saberes e torná-los significativos em suas experiências formativas.

O PIBID insere o licenciando no cotidiano da escola, permitindo a sua inserção em vários contextos de atuação, que não só o da sala de aula. Pela observação, pudemos perceber que os bolsistas participavam de diversas atividades na escola, desde uma jornada pedagógica e até o conselho de classe final, com possibilidade de participação em todos os movimentos que a escola realiza no seu cotidiano. E isso se coloca como uma condição importante no processo de formação dos professores, pois conhecer a escola em suas diferentes ações pedagógicas e momentos formativos implica numa possibilidade de aprendizagem dos saberes docente por um professor em formação. Estar na escola e poder participar de sua dinâmica organizativa do início ao fim de um ano letivo significa criar para o licenciando a condição de poder viver a escola em sua dinâmica natural e real, de disso desenvolver saberes docente.

Neste contexto, o PIBID se configura como um espaço formativo, em que as relações entre professores em exercício e professores em formação inicial congregam para a possibilidade de reflexões sobre as diversas práticas educativas desenvolvidas na escola, de modo a criar um cenário em que a aprendizagem da docência passa a ser veiculada no cotidiano da escola. Esse movimento faz o professor em formação pensar sobre si e sobre como o seu processo identitário leva em consideração os contextos reais e naturais em que a docência é aprendida e também desenvolvida.

Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 68-93.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 009/2001**. Brasília, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em 14 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Desenvolvimento profissional de Professores: um imperativo na construção da Escola Jovem.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/des_profissional.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Processo n. 23038.001433/2018-98.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e faz chamada pública para apresentação de propostas – Edital n. 7/2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

DEWEY, J. A arte como experiência. In: DEWEY, J. **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 87-105.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (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.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas **Revista USP**, São Paulo, n. 100 p. 33-46, dez. 2013/fev. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

217

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KOLB, D. **Experiential learning.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2014.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2007000200008>

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P.; MADUREIRA, A. L. G. PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa: experiências no chão da escola. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 99-117, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0006>

SILVA, F. O. **Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária.** 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebido em 12/01/2018

Versão corrigida recebida em 05/04/2018

Aceito em 07/04/2018

Publicado online em 17/04/2018