



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6441 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

Larissa da Conceição Alves - UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

Ingrid da Silva Alves - UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

Fabricio Oliveira da Silva - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Agência e/ou Instituição Financiadora: Universidade Estadual de Feira de Santana

APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID é uma iniciativa de investimento na formação inicial de professores, que tem como centralidade o desenvolvimento inicial de práticas, saberes e experiências do ser professor. A participação de licenciandos e de professores da escola básica no referido programa tem sido palco de vários estudos e discussões no campo da educação (SILVA, 2017, 2019). O processo de desenvolvimento da identidade docente ganha assento nas reflexões em torno das ações colaborativas que o PIBID possibilita, em especial ao que tange à construção da identidade docente. Ao se desenvolver experiências do ser professor, ancoradas na capacidade de aprendizagens experienciais da docência, os pibidianos refletem e vivenciam práticas educativas no cotidiano da escola, fato que, para o licenciando, além de se habituar ao ambiente escolar, cria-se a possibilidade de construção do ser e do estar na profissão, habitando-a num processo perene de produção de aprendizagem experiencial.

Assim o programa se encaixa como uma rica vivência na doação desse futuro professor ao contribuir para seu amadurecimento profissional através de sua experiência de

vida em contraste com os cotidianos escolares.

A imersão do estudante em formação no cotidiano escolar permite que este aprenda com o meio docente por diversos ângulos. Diante disso, a pesquisa se estruturou em torno do objetivo de compreender as aprendizagens experienciais que professoras em formação inicial, bem como professoras que já atuam na docência, ambas bolsistas do PIBID, desenvolvem ao participarem do referido Programa. Trata-se de aprendizagens que se consolidam pela produção de saberes oriundos dos processos de homologia, que no presente estudo, significam aprender pela relação de (com)vivência com o outro.

O estudo é de base qualitativa, e ancora-se na abordagem (auto)biográfica, por constituir-se enquanto dispositivo de pesquisa-formação, em que narrar as experiências se constitui como modo de apropriação e de produção de sentidos a partir da reflexão que o sujeito faz de si (SILVA, 2020). Como dispositivo de recolha de informações, utilizamos as entrevistas narrativas, que se caracterizam por valorar o movimento narrativo produzido livremente pelo sujeito diante de uma situação que ele elege para narrar e refletir sobre o narrado. Assim, as situações narradas constituem-se das experiências formativas que uma licencianda, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, e uma professora da rede municipal de ensino de Feira de Santana, produziram no âmbito de suas atuações no PIBID. As entrevistas foram feitas individuais, transcritas, apresentadas as colaboradoras para validação, e analisadas à luz do movimento compreensivo-interpretativo de Ricouer (1996).

2 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL DA DOCÊNCIA: COTIDIANO ESCOLAR, TEMPORALIDADES E HOMOLOGIA

O cotidiano tem uma definição delineada no que é diário, ou seja, fatos e acontecimentos vivenciados no dia a dia. Nesse sentido, a docência é tecida por meio de acontecimentos que possibilitam o desenvolvimento de experiências particulares, vivenciadas com distintas tessituras, que vão se consolidando em aprendizagens tipificadas pelo modo próprio que cada licenciando se presentifica no cotidiano da docência. Seguindo nessa direção, Silva (2017) compreende que “O cotidiano se institui, assim, em uma presentificação por meio da qual as práticas comuns e as experiências particulares dos sujeitos emergem como forma de tornar factível o entendimento do vivido (SILVA, 2017, p.133).”

A concepção de cotidiano tem uma estreita relação com a forma de pensar as práticas educativas no ambiente escolar. Com isso, percebe-se que vai além de uma simples ideia de repetição de fatos que nos acontecem no dia a dia. O cotidiano se define no que é oferecido a cada dia e que nos mantém atento, permitindo a reflexão das nossas ações e dos acontecimentos externos. Seguindo nessa mesma perspectiva, Certeau (1994) defende que, “o cotidiano aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior.” (CERTEAU, 1994, p. 31).

Em sua narrativa, professora Eliene, bolsista supervisora, destaca a relevância das aprendizagens logradas no cotidiano escolar:

Bom, considero que as pessoas aprendem de forma diferente, mas só em um bolsista está inserido dentro do cotidiano da escola, ele consegue aprender e o regente se torna uma referência para ele, porque ele começa

ver na prática como lidar com a rotina escolar: (Entrevista narrativa, 2020, Eliene).

Logo ao compreender o relato da professora entende-se que o cotidiano é um dos pilares para o licenciando se constituir professor. Na esteira do entendimento reflexivo sobre o papel do cotidiano nas aprendizagens experienciais do ser professor, Silva (2017) destaca “o cotidiano é fundante para que os licenciandos possam buscar, nas estratégias dos professores em exercício, modos próprios de apreensão da complexa realidade da docência”. (SILVA, 2017, p.149). Lidar com a rotina escolar implica em poder desenvolver saberes da docência que favorecem o modo como cada professor articula destrezas e habilidades logradas, não na formação universitária, mas pela imersão nas acontecimentos da profissão. Isso implica em reconhecer que há diferenças nos processos de aprendizagens da docência, que se efetivam no cotidiano, sobretudo pelas relações que ali se estabelecem.

São aprendizagens que atravessam todo o processo de formação docente e que se ressignificam em diferentes tempos. Nesse cenário, é relevante pensar o papel que o cotidiano fornece para professores em formação inicial. Sobre isso, a bolsista Raissa, assim considera:

Minha experiencia no PIBID foi muito importante pra mim, porque foi um divisor de águas. Quando eu estava no PIBID, eu conseguia fazer correspondência das coisas que eu estava aprendendo na sala de aula na universidade e o que estava vivendo na escola. (...) E agora depois que eu já passei pelo PIBID, ele também continua fazendo um diferencial, porque agora que estou estagiando e tudo que eu faço na sala de aula, às vezes eu consigo fazer conexão com as situações que vivi no PIBID (Entrevista Narrativa,2020, Raissa).

A narrativa evidencia a relevância que o PIBID agregou no aspecto histórico da sua formação, contribuindo até na influência direta com as outras vivências futuras que a bolsista foi tendo. A partir disso, a narrativa revela que o PIBID promove um movimento autorreflexivo em que as aprendizagens vão (re)significando momentos pelos quais a estudante vivencia na formação. Para as bolsistas, isso foi fundamental porque além de refletir, as mesmas tiveram a oportunidade de compreender como a escola se organiza, sua função, quais são as demandas, como são as práticas dos profissionais, entre outras situações em que as aprendizagens experienciais foram sendo reveladas. Ao refletir sobre as contribuições do PIBID no processo formativo a bolsista Raissa revela percepções sobre as tessituras da escola e de como a docência, é, naquele espaço. Nesse sentido, as bolsistas compreendem que é no espaço escolar, que as experiências vão sendo produzidas e vão constituindo o processo identitário do ser professora.

O cotidiano escolar revela uma outra faceta do processo de aprendizagem que se ancora na ideia das temporalidades formativas. Assim sendo, há de se reconhecer que o tempo escolar é um e que o tempo de aprendizagem do professor em formação é outro. O tempo do sujeito é um tempo da subjetividade, dos movimentos e ritmos próprios que colocam os indivíduos em diferentes perspectivas temporais de aprendizagem. Com isso, defenderemos a ideia de que a aprendizagem pelo tempo se concentra em uma desconstrução de tempo cronológico.

A ideia de subjetividade se desenvolve a partir das contribuições de Vygotsky (2000), que a concebe em uma representação complexa, na qual se valida uma estrutura organizativa a partir de processos de subjetivações, pois está atrelada a dinamicidades que permeiam no processo histórico de vida do sujeito.

A ideia de tempo no campo da formação docente se apresenta por diversas questões, uma delas é a concepção da subjetividade que cada sujeito constitui na sua individualidade. É, portanto, nas teias da subjetividade, que o licenciando se compreende no processo formativo em que as temporalidades se dualizam, sendo uma cronológica articulada pelos tempos da escola, da universidade, da formação e outra de ordem não cronológica, o tempo do sujeito, da aprendizagem, da experiência etc. De acordo Silva (2017),

(...) quando tratamos da formação, pois o tempo se constitui no sujeito pelas apreensões múltiplas que ele faz para compreender o seu próprio tempo, face ao tempo universal e hegemônico. Assim, há um tempo do sujeito, tempo que emerge do cronológico, mas que é distinto deste”. (SILVA, 2017 pg. 97)

Seguindo nessa perspectiva, destaca-se que a definição de tempo na formação docente vai além da característica cronológica, ultrapassando para uma compreensão de que existe o tempo sujeito. Sendo assim, o que realmente define a tempo é como o sujeito foi construindo sua trajetória nesse período formativo. Diante disso, é de extrema relevância salientar que cada sujeito dispõe de sua temporalidade, do seu tempo de adquirir conhecimento, formação, e de, posteriormente, relacionar com a própria postura docente.

Durante a entrevista, a bolsista Raissa desenvolve uma compreensão temporal formativa que se dualiza em dois tempos e que são tempos diferentes. Viver diferentes temporalidades no PIBID possibilitou a licencianda compreender a necessidade de imersão temporal para a produção de saberes fundantes da profissão. Esse entendimento influencia na sua postura enquanto futura docente e no modo como ela visualizará cada processo de aprendizagem do aluno, como será produzido o planejamento, rotina e entre outros.

Foi muito importante para minha formação docente porque pude perceber que cada aluno tem seu tempo, não é todo mundo igual, não posso pegar uma sala e padronizar, então isso foi o diferencial para minha formação (Entrevista narrativa, 2020, Raissa).

Nesse contexto, o tempo de aprender e de produzir as experiências formativas são constituídos no momento em que o licenciando se permite viver imerso nesse cotidiano e, por meio dele, desenvolver aprendizagens que serão construídas a partir de como o sujeito utiliza o tempo para desenvolvê-la. São as distinções temporais que possibilitam a compreensão de que cada estudante dispõe de um ritmo, de uma motivação e de estímulo pessoal. Assim, cada participante no PIBID, tem percepções diferentes no que diz respeito a sua própria dimensão temporal de formação. Nessa seara reflexiva, ao ouvir as narrativas das bolsistas, compreende-se que cada uma teve seu tempo para construir sua identidade professoral. O que fica evidente na dimensão da temporalidade formativa é que a quantidade e intensidade

temporal cronológica não são determinantes para definir uma boa formação. O que define é como o estudante o utiliza a favor da sua aprendizagem momentos de aprender. Ademais, a aprendizagem se dá no PIBID pela relação homológica entre professores em iniciação e professores com atuação profissional.

O conceito de homologia, de acordo Mourão (2016), foi originado da Grécia. Ao desconstruir a palavra, nota-se que “homo” significa: igual e “logia”: estudo, deste modo, a ideia central é o estudo do semelhante. A partir disso, compreende-se que o objeto de estudo são sujeitos; professores e licenciandos, cada um com sua natureza, porém que compartilham do mesmo espaço. Aprendizagem por homologia se caracteriza em aspectos ligados principalmente as singularidades internas do sujeito e fatores externos que relacionados auxiliam no processo de construção da identidade docente. Nesse caso, a singularidade das vivências com os professores, com outros licenciandos e com ambiente sala de aula, corroboram para a construção de aprendizagens que tem como princípio as relações com o outro e com o ambiente. Deste modo, vemos a relevância “do outro” nos processos de aprendizagem da docência, que no PIBID se visibilizam pela relação de um professor em formação inicial com um já em exercício profissional. De acordo Silva (2017) uma forma de aprendizagem se evidencia quando, “o sujeito aprende a conviver em um espaço coletivo, acatando e emitindo opiniões, produzindo reflexões e desenvolvendo senso crítico.” (SILVA, 2017, p.164).

A aprendizagem por homologia se efetiva pela construção vertical e horizontal de aprendizagens da docência, em que o sujeito aprende com uma referência que possa proporcionar caminhos para que ocorra a construção bilateral de saberes. Nesse quesito, as vivências cotidianas têm participação direta no andamento do processo de aprendizado. Por exemplo, aprender com o outro implica a produção de atitudes, de métodos, e de práticas que o professor pode ter em sala. Isto posto, a bolsista Raissa relata suas aprendizagens homológicas na relação com a bolsista do PIBID que a supervisionou no programa. Assim ela nos diz:

Trabalhar com Fabiana foi maravilhoso. Poder está de perto, vendo as coisas dela, porque tudo que ela ia fazer na sala de aula ela passava, ela se sentava com a gente e explicava a finalidade daquilo que ela estava passando. Ela, às vezes, convidava a gente pra poder assistir as aulas dela e sempre dava algumas dicas de como proceder no nosso atendimento, que a gente fazia com as crianças (Entrevista Narrativa, 2020, Raissa).

A partir disso, percebe-se que o licenciando que aprende por homologia, visualiza todas as tessituras metodológicas que o professor desenvolve e leva essas aprendizagens consigo como referência para a docência que futuramente realizará. Isso não significa aprender a fazer igual, mas ter o professor com quem aprendo como referência para construir outros saberes. Isso indica uma condição de estabelecer relações com suas concepções de educação e, conseqüentemente, ser capaz de construir percepções de sobre sua identidade profissional.

No contexto da escola, o estudante estar propício a viver cada momento e ação, de forma singular e subjetiva, levando em consideração todas as singularidades que ação e o momento educativo proporciona. Nesse sentido, o licenciando experiencia situações que acontecem com o mesmo na sala de aula. Dessa forma, ao licenciando experienciar aprendizagens logradas no cotidiano escolar, ele entende que a formação docente é sem dúvidas, subjetiva, homológica, experiencial, temporal e cotidiana. Nessa teia reflexiva, a professora supervisora em seu relato evidencia como o Programa beneficia na formação das

licenciandas:

O bolsista tem a oportunidade de ver que a gente tem um planejamento e a importância dele, a gente procurava compartilhar esse planejamento com o bolsista. Então, ele tinha como perceber que o planejamento é importante, que ele é flexível (...) (Entrevista narrativa, 2020, Eliene).

A partir da reflexão de Eliene, é possível perceber o quanto é importante o licenciando estar inserido nesse cotidiano, participando em momentos de planejamento, do dia a dia da escola e do funcionamento da docência. Trata-se de relações homológicas fundantes para que cada professor em formação, em diferentes temporalidades, possa experimentar modos próprios de aprender a ser professor, mas com o outro, a partir do que o outro lhe provoca. Aqui, percebe-se que o estudante por estar presente nestas situações, tem muito a aprender, compreender de fato com a postura da supervisora, que a partir de sua narrativa, contribui para a formação do bolsista.

Logo, diante dessas discussões, compreende-se que a homologia acontece por meio de categorias formativas que estão interligadas, dentre as quais são; as práticas pedagógicas; as reflexões sobre as experiências cotidianas e as relações que se estabelecem entre sujeitos aprendentes no espaço escolar. Tal situação, favorece a construção de relações sociais entre o professor em formação inicial e o professor que já atua na profissão, possibilitando a ambos pensar, dialogar, questionar e ressignificar o seu próprio processo de construção de saberes e aprendizagens docentes.

3 CONCLUSÃO

Como resultado, essa pesquisa mostrou como os modos de aprendizagem do ser professor, que se evidenciam no PIBID por meio das aprendizagens pelo cotidiano, tempo e por homologia, são fundamentais para o desenvolvimento da construção docente. A pesquisa revelou, que essas aprendizagens colaboram para uma formação docente reflexiva, ancorada em aprendizagens experienciais que se efetivam pela imersão do bolsista no cotidiano, pela possibilidade de viver diferentes temporalidades e pela condição de aprender com o outro, nas teias da aprendizagem por homologia.

As entrevistas narrativas revelam-se, no presente estudo, relevantes dispositivos, por meio dos quais as participantes puderam narrar suas experiências com a docência e com a aprendizagem dessa, fazendo fluir as subjetividades que transversalizam o processo de formação inicial, bem como de atuação profissional. Portanto, visualiza-se que o PIBID oportuniza vivências em práticas educativas, produzidas no cotidiano escolar de modo a figurar como fundantes para estudantes em formação inicial.

Tal movimento, possibilita compreensão das acontecências da profissão, situação que faculta aos licenciandos desenvolverem aprendizagens experienciais e desenvolverem o processo identitário do ser professor. As experiências formativas criam, no PIBID, a condição, para aqueles que estão em franca formação inicial, de compreender como a docência é desenvolvida a partir das realidades impregnadas na Educação Básica. Com isso, compreende-se que o PIBID tem figurado como lócus de formação experiencial da docência, e que se constitui, ainda, enquanto espaço de produção de aprendizagens significativas tecidas

nas/pelas dimensões das temporalidades, do cotidiano escolar e da homologia da prática.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M., de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURÃO, L. C. A., I., **História Genealógica do Conceito de Homologia**: Uma Análise Filomemética. Tese (Dissertação em Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sistemática, Universidade de São Paulo, 2016.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc - Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. 2017b. 220fls.

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/10.5212/praxeduc.v.13i1.0012>

SILVA, Fabrício Oliveira da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa (UEPG. Online)**, v. 15, p. 1-15, 2020. Ponta Grossa-PR Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.12960.006>

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.