



## **Initial teaching training by homology in PIBID: experiential learning from professional practice**

## **Formação inicial docente por homologia no PIBID: aprendizagens experienciais da prática profissional**

## **Formación docente inicial por homología en PIBID: aprendizaje experiencial desde la práctica profesional**

**Fabício Oliveira da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil

E-mail: fosilva@uefs.br

**Ingrid da Silva Alves**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5282-179x>

Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil

E-mail: ingrids.alves@hotmail.com

**Lecia Carneiro de Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1921-8694>

Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil

E-mail: leciacarneiro18@hotmail.com

### **ABSTRACT**

In this article we discuss homology learning that teachers in initial training, participating in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships - PIBID, achieve in the relationship they establish with teachers of the basic school. The central objective aimed to understand homological learning in the process of teacher education for undergraduate students in Pedagogy, considering the insertion in the school routine, in which educational experiences are learned and apprehended through the process of relating to the other. As a theoretical framework for carrying out the work, we anchor the analytical perspective from the contributions of Silva (2016), Silva (2017), Nóvoa (2002), Tardif (2003), among others. The study is affiliated with the (auto) biographical approach, in which narratives are central elements for understanding what is lived and learned. We use narrative interviews with information collection devices. The results indicate that the licensee who experiences educational practices in school daily life, while participating in PIBID, has the possibility of generating teaching learning, revealing knowledge about his personal / professional development. It is also evident the production of knowledge that emerges from the experience, from the very insertion of the student in the school routine, in which the relationship that the teacher in initial training establishes with teachers in service generates conditions of learning through homology.

**Received:** 01 DEC 2020 | **Reviewed:** 15 DEC 2020 | **Accept:** 23 DEC 2020 | **Published:** 25 DEC 2020

**How to cite:** Silva, F. O., Alves, I. S., & Oliveira, L. C. (2020). Initial teaching training by homology in PIBID: experiential learning from professional practice. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11638.  
<http://dx.doi.org/10.20952/jrks1111638>

\***Corresponding author:** Fabrício Oliveira da Silva. **E-mail:** fosilva@uefs.br

**Keywords:** Teacher education; PIBID; Homology; Teaching learning.

## RESUMO

---

Neste artigo discorremos sobre a aprendizagem por homologia que professores em formação inicial, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, logram na relação que estabelecem com professores da escola básica. O objetivo central perspectivou compreender aprendizagens homológicas no processo de formação docente de licenciandos em Pedagogia, considerando a inserção no cotidiano escolar, em que as experiências educativas são aprendidas e apreendidas pelo processo de relação com o outro. Como referencial teórico para a realização do trabalho, ancoramos a perspectiva analítica a partir das contribuições de Silva (2016), Silva (2017), Nóvoa (2002), Tardif (2003), entre outros. O estudo filia-se à abordagem (auto)biográfica, em que as narrativas são elementos centrais para compreensão do vivido e aprendido. Utilizamos as entrevistas narrativas com dispositivos de recolha de informações. Os resultados sinalizam que o licenciando que vivencia as práticas educativas no cotidiano escolar, durante a participação no PIBID, tem possibilidades de gerar aprendizagens da docência, revelando conhecimentos em torno de seu desenvolvimento pessoal/profissional. Evidencia-se, ainda, a produção de saberes que emerge do vivido, da própria inserção do licenciando no cotidiano escolar, em que a relação que o professor em formação inicial estabelece com professores em serviço gera condições de aprendizagens por homologia.

**Palavras-chave:** Formação docente; PIBID; Homologia; Aprendizagem da docência.

## RESUMEN

---

En este artículo discutimos los aprendizajes por homología que los docentes en formación inicial, participantes del Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente - PIBID, logran en la relación que establecen con los docentes de la escuela básica. El texto central tuvo como objetivo comprender el aprendizaje homológico en el proceso de formación docente de estudiantes de pregrado en Pedagogía, considerando la inserción en la rutina escolar, en la que se aprenden y aprehenden experiencias educativas a través del proceso de relación con el otro. Como marco teórico para la realización del trabajo, anclamos la perspectiva analítica a partir de los aportes de Silva (2016), Silva (2017), Nóvoa (2002), Tardif (2003), entre otros. El estudio está afiliado al enfoque autobiográfico, en el que las narrativas son elementos centrales para comprender lo vivido y aprendido. Usamos entrevistas narrativas como dispositivos de recolección de información. Los resultados indican que el licenciario que experimenta prácticas educativas en la vida diaria escolar, mientras participa en PIBID, tiene la posibilidad de generar enseñanza aprendizaje, revelando conocimientos sobre su desarrollo personal / profesional. También es evidente la producción de conocimiento que surge de la experiencia, desde la propia inserción del alumno en la rutina escolar, en la que la relación que el docente en formación inicial establece con los docentes en servicio genera condiciones de aprendizaje por homología.

**Palabras clave:** Formación del profesorado; PIBID; Homología; Enseñar a aprender.

## INTRODUÇÃO

---

A princípio, partimos da compreensão de que para o indivíduo se constituir professor é necessário envolver-se em um processo de formação que o possibilite compreender as tecituras da profissão docente. É nessa perspectiva que muitos saberes da docência são aprendidos, internalizados, reconhecidos e validados no campo profissional. Todo este processo se desenvolve na formação inicial para a docência. De acordo com Tardif (2003), a formação

docente é constituída por um trabalho multidimensional, visto que traz consigo elementos relacionados à identidade pessoal e profissional do professor, às questões sociais e a sua prática para ensinar. Seguindo nessa perspectiva, o indivíduo primeiramente passa por uma formação inicial, que segundo Tardif (2003), o objetivo é introduzir os estudantes neste ambiente profissional, o qual dará possibilidades para construir as identidades do professor, oriundas das aprendizagens que são vivenciadas no chão da escola.

No caso deste trabalho, a formação inicial dos professores se constitui a partir do percurso experiencial, através da inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Segundo Silva (2017), o programa potencializa um novo espírito a formação docente, construído a partir de um movimento que insere o sujeito no chão 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 cenário, a aprendizagem da docência se destaca através das práticas educativas e modos de desenvolver estratégias de ensino, seja através da relação que é estabelecida entre licenciando e supervisores e também pela interação que se estabelece com professores da Educação Básica. Uma vez que os licenciandos são inseridos no cotidiano docente, as experiências educativas são aprendidas e apreendidas pelo processo de homologia. Neste estudo, o conceito de homologia é defendido por Silva (2017), como um processo no qual o licenciando, futuro professor, aprende através da prática do outro docente que já exerce a profissão. Ao ser inserido no processo de iniciação à docência, o aprendiz desenvolve a sua formação através das atitudes, práticas educativas, capacidades e modos de ensinar. Ele aprende por homologia, isto é, aprende a partir da experiência do professor da sala de aula e de supervisão, ao vivenciar práticas e estratégias de ensino.

O alicerce da escola é considerado por Nóvoa (2002), como um espaço real em que o licenciando tem a referência para sua formação inicial. A partir da inserção no cotidiano escolar, por meio do PIBID, os estudantes em formação inicial para a docência têm a possibilidade de construir seu desenvolvimento pessoal e profissional, através das interações sociais que lá acontecem. A aprendizagem da docência se dá através das experiências que se logram no movimento de desenvolver a profissionalidade da identidade docente, que é favorecida através das práticas educativas dos professores e da participação nas atividades que a escola desenvolve. São as vivências escolares que se imbricam na construção dos saberes docentes. Desta forma, “O aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: na própria pessoa, como agente, e na escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (Nóvoa, 2002, p. 23). Entende-se, nesse processo, que o saber docente se faz no movimento de aprender a desenvolver mecanismos para que o outro aprenda, portanto, ser capaz de mobilizar o outro a aprender com a sua própria experiência, o que passa, notoriamente, pelas dimensões da formação e da atuação profissional.

Diante desse contexto, surge a inquietação em compreender como ocorre o processo de aprendizagem docente do licenciando em Pedagogia, por processo homologia, em que a aprendizagem se evidencia pela participação efetiva de licenciandos nas práticas desenvolvidas por seus professores supervisores e da Educação Básica. Desse modo, buscou-se, ainda, analisar como o estudante tem desenvolvido a identidade docente a partir de processos homológicos.

Os sujeitos que foram colaboradores para o desenvolvimento dessa pesquisa são três estudantes bolsistas do PIBID, que realizavam atividades de observação, acolhidas, apoio na sala de aula, bem como auxiliavam os alunos, da escola básica, que apresentavam maiores dificuldades na alfabetização; e uma professora supervisora, que orientava, planejava e acompanhava tais estudantes nas atividades designadas, fornecendo apoio para que os bolsistas, pudessem conhecer a dinâmica da escola, as atividades desenvolvidas durante o ano letivo, bem como conhecer os planejamentos das ações.

O texto, além da introdução, parte em que apresentamos a problemática, objetivo da pesquisa e posteriormente a metodologia, estrutura-se em quatro outras seções. Na primeira, discutimos sobre os saberes docentes, seção na qual discorreremos sobre as concepções que norteiam a atividade profissional docente. Na segunda, abordamos a respeito da aprendizagem da docência, enfocando basilares elementos da formação, quais sejam: ganho experiencial, prática profissional e vivências percorridas pelos licenciandos na formação inicial. Na terceira, apresentamos as narrativas, ancorando na análise, compreensiva e interpretativa, evidenciando o que revelam os colaboradores sobre as aprendizagens da docência. E por fim, mas não menos importante, apresentamos as considerações finais, evidenciando os achados deste estudo.

## **METODOLOGIA**

---

O presente trabalho ancorou-se nos princípios da pesquisa qualitativa, cuja perspectiva é defendida por Minayo (2008), que preconiza ser importante as subjetividades, pois por meio delas aprofunda-se no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que justifica a importância de estabelecer um espaço mais profundo nas relações que não é captado através de equações e estatísticas. No caso deste trabalho, a abordagem qualitativa nos ajuda a compreender, mediante as narrativas de três estudantes e de um professor, o processo de aprendizagem da docência por homologia, o qual revela como os estudantes inseridos no PIBID constituem-se como professores em franca formação prática e experiencial da docência. Como dispositivo para a coleta das informações, foi utilizada a entrevista narrativa.

Jovchelovitch & Bauer (2002), afirma que é através das narrativas, que colhemos (in)formações sobre as experiências que os sujeitos vivenciaram, de forma que os acontecimentos vão sendo elencados de acordo com o que se recordam a respeito do assunto proposto.

Neste trabalho, a análise das informações se desenvolveu mapeando as categorias de sentido que emergem dos relatos e das entrevistas. A mesma teve como aporte as contribuições do método compreensivo-interpretativo de Ricouer (1996), que se constitui a partir das peculiaridades de cada história, das experiências didáticas, que se cristalizam pela estrutura de linguagem presente no texto. Ancoramos as análises na compreensão dos sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos, de modo que fosse sendo constituída conforme as tessituras reflexivas que cada colaborador produziu para evidenciar como tem ocorrido os processos de aprendizagem por homologia. O movimento analítico, portanto, tornou clara a relação existente entre o objeto de estudo e as práticas de reflexão de modo a favorecer uma perspectiva colaborativa e compreensiva de como a construção do ser professor ocorre, mediante o PIBID, considerando as peculiaridades e singularidades vividas por cada colaborador no espaço universitário e na escola de Educação Básica.

## **RESULTADOS**

---

Os resultados mostraram que a forma como os licenciandos aprendem por homologia vai além da perspectiva de aprender com o outro, pois suas ações perpassam também pelas trajetórias formativas, aprendizagens desenvolvidas no cotidiano, bem como pelas temporalidades marcadas por meio das singularidades de cada sujeito. Ademais, as narrativas mostraram, ainda, que as relações de licenciandos estabelecidas com as práticas dos professores mostraram como as aprendizagens da docência, tecidas em princípios de homologia, consideraram os saberes dos processos de alfabetização de crianças como elementos que se ancoram na teoria prática docente, bem como em teorias pedagógicas oriundas do saber científico.

Em uma visão geral de todas as estudantes, percebe-se claramente que há uma construção argumentativa nos relatos das mesmas ao comentar sobre a forma como ocorreu suas experiências no PIBID. Isso principalmente nas menções de como seus olhares profissionais foram desenvolvendo durante o período. Assim, as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, sobretudo na relação que licenciandos estabeleceram com professores da escola básica, evidenciaram o potencial formativo do PIBID, sobretudo por possibilitar que os licenciandos logrem modos próprios e aprender os saberes da docência. Além de aprender saberes, construí-los de modo a fundamentá-los em suas vivências e perspectivas formativas na relação universidade e escola básica.

Portanto, as narrativas mostram o quanto foi essencial para tais licenciandas terem experienciado o movimento das acontecimentos da sala de aula, visto que é nestas ações de aprendizagens experienciais, presentes na rotina de um professor, que a relação por homologia cria condições para que as estudantes construam, desenvolvam saberes e aprendizagens próprias, de acordo as suas percepções e assim saber como lidar com as situações e adversidades que possam vir acontecer.

## DISCUSSÃO

---

### Saberes docentes

A partir da concepção de que cada futuro professor constrói suas próprias crenças em torno da atividade profissional, os saberes se constroem no exercício da profissão e na aprendizagem de tal exercício. Corroboramos com a ideia de Silva (2017) que defende o fato de que os saberes docentes são tecidos dialogicamente na construção de conhecimentos oriundos das aprendizagens experienciais. Ademais do saber-fazer e das competências e habilidades que se potencializam na prática do exercício profissional. De certo modo, o saber do professor tem relação com a construção da sua identidade pessoal e profissional. Assim sendo, concordamos com Tardif (2008), que milita na construção da ideia de que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional” (Tardif, 2008, p. 11)

Compreende-se desta forma, que a partir do momento que entendemos que o saber do professor se caracteriza em pluralidades envolvendo diversos conhecimentos, de naturezas distintas, constata-se também que esses saberes são oriundos da formação e da atuação profissional, em que se leva em consideração a existência de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. De modo geral, Tardif (2008) classifica os saberes docentes em cinco derivações: saberes pessoais dos professores, saberes da formação escolar básica; da formação superior; ademais, estudos em ambientes não formais; saberes constituídos da própria vivência na profissão.

Com isso, é conveniente afirmar que a profissão docente demanda uma formação sólida, que envolve inúmeras compreensões e atribuições de competências que vão além de aprender a técnica e o conteúdo científico sistematizado. Há, portanto, uma multiplicidade de saberes que emergem da dimensão pessoal e cultural do professor. As aprendizagens experienciais se insurgem como aquelas que geram saberes advindos da própria prática profissional e da formação para essa prática. É dessa condição, que o sujeito também aprende pelos fatos, ambiente e sua própria experiência:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2003, p. 36).

De acordo com Tardif (2003), os saberes disciplinares se fundamentam a partir de uma categoria social e de uma intencionalidade desses conhecimentos, os quais são baseados em uma tradição cultural e social, sendo que são integrados no período formativo da prática docente por meio da formação inicial e contínua dos professores. Enquanto que os saberes curriculares se configuram nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. A tipificação dessas especificidades depende do modo como a instituição seleciona-as e as fazem desenvolver, ancoradas num paradigma institucional inserido ideologicamente num contexto histórico e social em que se filia a instituição.

Tais saberes revelam conhecimentos que são relacionados de acordo ao modo como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos sociais. Isso implica em entender que a formação de professores está ancorada nas formas de gerir a produção do conhecimento em cada instituição, potencializada e atravessada pelo PIBID, que oportuniza aos professores em formação inicial lograrem aprendizagens experienciais tecidas no cotidiano das instituições, bem como nos processos relacionais que ali se estabelecem. É nessa dinâmica que os saberes da docência são aprendidos pelos licenciandos em franca articulação e participação nos saberes que cada professor produz, levando em consideração a escola, sua cultura e realidade. No campo prático, os saberes são oriundos das reflexões dos professores e se visibilizam sob ações de programas escolares com; projetos, abordagem de ensino, gestão, na metodologia dos professores e entre outros.

### **Aprendizagem da docência**

De acordo Larrosa (2002, p. 12), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Em suas produções, o referido autor discorre que durante as trajetórias, muitas coisas são passadas, embora poucas oferecem a função de nos tocar, de transmitir uma relação afetiva e de conseqüentemente nos fazer refletir a respeito. Diante disso, se originam os saberes experienciais, os quais possibilitam aos licenciandos construir saberes a partir do campo prático, do vivido, dos dilemas e atravessamentos do cotidiano escolar. É através do exercício da prática profissional que o licenciando constrói vivências estabelecidas por relações afetivas impactadas ao longo da trajetória do indivíduo. A partir de tais experiências, o sujeito vai adquirindo habilidades significativas que contribuem na sua construção identitária.

Esse ganho experiencial influencia diretamente sobre como esse profissional vai lidar com as ações presentes nos cotidianos, as situações inesperadas devido à realidade do contexto. Essa postura constituirá um saber-fazer que emerge muitas vezes em meio a cenários conflitantes, que nenhum estudo teórico pode prever que aconteça. Isto posto Tardif (2012) explica que:

(...) pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias (...) constituem a cultura docente em ação (Tardif, 2012, p. 49).

Deste modo, é compreendido que a formação tem um caráter individual e o aprendiz é responsável por fazer sua formação docente, através dos seus interesses, objetivos e influências sociais, físicas e psicológicas. Sendo assim, o sujeito tem uma responsabilidade de se construir professor e isso também inclui como ele interpreta as vivências, informações oferecidas pelos professores e o ambiente em que a escola está inserida. Desta forma, a aprendizagem da docência de acordo com Silva (2016), implica em um caminho que é trilhado por cada sujeito de modo peculiar, de modo próprio, logo de modo experiencial. Trata-se de um caminho que é personalizado, firmado nas crenças e motivações de cada professor, advindas de distintas influências.

O conceito da aprendizagem por homologia perpassa por todos esses saberes junto a outros elementos como; o ambiente escolar, as vivências, experiências, práticas e rotinas. Nessa dinâmica, o estudante estabelece uma relação com o professor que será responsável por contribuir com os ensinamentos para a construção de saberes da docência e, de igual modo, com o processo da produção identitária docente. Na próxima seção, discorreremos sobre os achados da pesquisa, revelando o que narram licenciandos e a professora supervisora sobre as aprendizagens experienciais da docência, logo sobre os saberes que se construíram nas trilhas da formação docente no PIBID.

### **O que dizem as narrativas...**

É importante frisar que o licenciando não assume o cargo de regência da sala de aula, mas que estando nela as aprendizagens da docência se efetivam de modo prático e potencializado. O PIBID oferece um conjunto de oportunidades que aproximam o licenciando da condição de docente (Silva, 2017), sendo capaz de vislumbrar o contexto da escola enquanto é supervisionado por um professor que o auxilia neste processo. A professora supervisora Eliene<sup>1</sup> faz menções a respeito das atividades desenvolvidas no PIBID. Isso conseqüentemente, nos faz compreender que o meio formativo necessita de fatores contribuintes para que as aprendizagens se construam. Especificamente no PIBID, os saberes da docência se configuraram a partir do currículo, das multiplicidades das vivências e do planejamento, a partir do qual se evidenciaram as aprendizagens do programa. A própria professora afirma realizar uma série de atividades que influenciam na aprendizagem por homologia. O estudante que se inspira neste professor, na prática daquele que o supervisiona, gera condições de saber como se planeja, e quais elementos precisam ser levados em consideração nesse contexto. Em suas palavras, Eliene nos diz que:

Inserida na supervisão [...], elaborarmos um plano de ação do PIBID; levantamos coletivamente o perfil dos professores, alunos, pais e responsáveis, estreitamos as relações com o corpo docente, gestores e partimos para um planejamento de intervenções com estudo sobre alfabetização, diversidade e relações étnico raciais. Tudo isso mostrando a cada bolsista como era possível construir cada ação (Eliene, 2020).

É importante destacar este aspecto, pois aqui as ações que são desenvolvidas coletivamente com o licenciando, possibilita aos mesmos, futuros professores, uma formação inicial mais sólida, assim como diz Silva (2016), “e é essa iniciação (com)partilhada que possibilita ao licenciando ir se aproximando da Escola Básica numa condição mais amparada.” (Silva, 2016, p. 131). Estar, portanto, inserido no contexto da prática, do cotidiano da escola, em relação direta com professores que executam o planejamento, cria, para os licenciandos, a condição reflexiva de construir para si aprendizagens vivenciais do ser docente, do planejar e do que, de fato, considerar nesse planejamento. Além disso, há uma condição da produção de um fazer, que se constrói coletiva e colaborativamente na escola. A supervisora Eliene, evidenciando ações que desenvolveu para promover aprendizagens a partir de sua atuação profissional no Programa, nos diz que:

Realizamos intervenções como aplicação de questionários, acolhida, observação com participação, recreio dirigido, produção de jogos pedagógicos, contação de história, atendimento individual dos alunos com dificuldade, indicação literária e sempre incentivamos o registro pessoal com um “diário de bordo”, para que o bolsista, além de ter elementos para produzir seu relatório final, também pudesse validar as práticas vivenciadas dentro da universidade. Participamos de saídas pedagógicas com os estudantes e viagens

---

<sup>1</sup> Por questões de ética na pesquisa, e seguindo a recomendação do Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou o projeto do qual se originou o presente artigo, os nomes dos colaboradores são fictícios.

de campo promovidas pela coordenação geral. Acredito que, como referência de coordenador da rede pública e depois, regente na mesma unidade escolar, os bolsistas tiveram a oportunidade de observar as diferentes dinâmicas, aprender e colaborar em todos os processos (Eliene, 2020).

O relato constrói o entendimento de que a forma como foi organizado as atividades formativas delineou reflexões teóricas e atuações práticas que proporcionou aos estudantes perpassar por diversos saberes experienciais. De tal modo, compreendemos que o PIBID tem um papel de integrar todos os saberes curriculares, disciplinares e experienciais, como por exemplo, o currículo; quando a mesma apresenta toda a dinâmica disciplinar; ao narrar todas as atividades práticas, estudos teóricos e experienciais, bem como as vivências que foram estabelecidas dentro e fora da escola.

Seguindo nessa vertente, a bolsista Luana relata também a respeito de como funcionava a rotina de atividades formativas no PIBID:

Como a gente no PIBID tinha reuniões quinzenais, a gente também recebia formação né, então a gente tinha formação com a nossa coordenadora geral nessas quintas-feiras e a na escola a gente ia dois dias, um dia a gente planejava, e no outro dia a gente executava o que era planejado (Luana, 2020).

De acordo a estudante, sua rotina era composta de estudos teóricos, atividades e planejamentos práticos, reuniões dialogadas. Tais vivências proporcionaram à mesma a aprendizagem do saber docente por diversos ângulos, permitindo também a estudante relacionar seus aprendizados, percepções e reflexões contribuintes para sua autoformação de uma forma autônoma. Além da constituição docente, Luana também teve a oportunidade aprender com a coordenadora através das reuniões formativas, fato este que oferecia informações basilares sobre a instituição, gestão e saberes que fundamentam a imersão do PIBID do espaço escolar.

Nessa direção, os saberes são aprendidos, construídos na ralação com o outro, com o professor supervisor, que vivencia a escola e por isso ensina a ação do planejar e do que planejar. Trata-se de uma construção de possibilidades que emergem da vivência prática, das dinâmicas do cotidiano escolar e do modo próprio como cada professor vai tecendo sua forma de habitar a profissão docente. São saberes múltiplos, mas singulares que se interrelacionam numa multiplicidade de saberes e de formas de tecê-los à luz do cotidiano escolar, logo da atividade profissional. A esse respeito, Almeida & Biajone (2007) afirmam que,

(...) observa-se uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Também apresentam algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de epistemologia da prática profissional dos professores, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (Almeida & Biajone, 2007, p. 286).

As narrativas revelam que o fazer docente se efetiva numa ancoragem epistemológica que considera uma pluralidade de formações que, amplamente, contribuem para o indivíduo agregar conhecimentos, vivenciar momentos e a partir deles obter experiências fundamentais para o seu ser professor. Nesse sentido, existe um tripé que sustenta a formação docente, composto por saberes, vivências e experiências cotidianas da/na profissão docente. Esse tripé dá a formação uma dimensão processual, que considera toda dinâmica organizacional da escola, do currículo, dos saberes e da própria prática profissional, como elementos fundantes para o desenvolvimento de aprendizagens e identidade docentes.



Dentro do parâmetro geral, o currículo se constitui como um instrumento ideológico que pode constituir ideais, por meio dos quais se desenvolvam os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos históricos. No campo da docência, tais conhecimentos servem de base para que os aprendentes da profissão possam construir novos conhecimentos e, em função disso, desenvolver valores, conceitos e percepções sobre o ser professor e sobre como atuar na profissão docente.

O contexto educativo, especificamente o currículo permeia um processo dinâmico, bastante relevante. De acordo com Sacristán (2000), o currículo se concretiza através dos conteúdos, práticas dos professores imprimindo um determinado processo político, social e cultural. A partir disso, entende-se que o currículo que se constrói nas ações docente obtém uma responsabilidade de influenciar, de estruturar, de organizar e de construir o modo como funcionará toda a dinâmica do espaço escolar. Esse currículo, pautado nos saberes e nas ações que os professores desenvolvem é um dos fundamentos para que se possa desenvolver a aprendizagem por homologia, em que um professor em formação inicial tem a oportunidade de aprender com o professor que já atua na docência.

No programa PIBID, o currículo colaborou para elaborar um projeto alfabetizador. Dentro dele, as bolsistas estabeleciam um contato com as crianças que apresentavam dificuldade durante o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita. O processo formativo ocorreu nas duas esferas, no caso dos bolsistas licenciandos, tiveram a oportunidade de refletir e utilizar os conceitos aprendidos durante sua trajetória formativa, situando as diversidades e pluralidades dos alunos.

Diante do exposto, a bolsista Raissa menciona em sua narrativa diversos pontos que evidenciam como ela aprendeu sobre a alfabetização, mas sobretudo como aprendeu com a prática da professora supervisora, gerando, nessa aprendizagem, uma experiência de ser professora alfabetizadora. Em suas palavras, Raissa chama a atenção para a dimensão de uma aprendizagem prática, lograda de modo experiencial. Assim ela nos diz:

Eu conseguia ver muita coerência na alfabetização dos alunos na psicogênese da língua escrita naquele momento eu conseguia ver teoria na prática e até identificar o nível silábico de cada criança. Sobre a prática dos professores, eu consegui aprender bastante com a prática da professora na sala de aula e é uma experiência que vou levar para minha vida toda né?, Como o PIBID possibilitou eu enxergar através da prática, isso pra mim é muito significativo, tanto profissional como pessoal. E eu mudaria algumas coisas também, porque muitas das coisas que eu mudaria é porque eu enxerguei através da teoria que poderia ter outra forma de agir naquele momento. A professora agindo no senso comum e eu via que tinha uma teoria e um embasamento teórico e querer mudar e ajudar de alguma maneira na situação (Raissa, 2020).

Visualiza-se também que além do aprendizado, a estudante conseguia estabelecer uma relação com os saberes teóricos, o que proporciona que a mesma tenha uma cosmovisão em agir da maneira adequada. Outro fato a se destacar, é a menção feita em relação as atitudes de alguns professores, consideradas com atitudes do senso comum, a qual ela conseguia enxergar que existia outra prática mais coerente, que por sua vez, é embasada de um conhecimento teórico. Isso conclui o quanto é essencial ter a noção de como aplicaremos as ações profissionais, pois elas precisam ter sentidos, coerências, e intencionalidades logradas por trás. Vale ressaltar que para além do PIBID ensinar como fazer, ele também possibilita situações não condizentes para o meio pedagógico, o que requer uma reflexão de todo o contexto.

A professora supervisora Eliene apresenta processos que demandam o PIBID de que modo eles afetam na rotina do bolsista. Menciona a respeito das atividades alfabetizadoras que emergem do programa:

Inserir as bolsistas na sala de aula, dialogar com as bolsistas sobre o cotidiano dos alunos e criar possíveis meios que possibilitem o avanço dos estudantes. Orientar o registro de atividades previstas e não previstas no projeto geral do PIBID, bem como de todas as atividades formativas, participações nos eventos e produções realizadas ao longo do ano. Instigar o debate sobre cada escola suas forças e fraquezas. Conhecer o processo de alfabetização analisando as hipóteses de escrita coletadas por meio de um diagnóstico realizado nas turmas. Analisar a importância e boas práticas pedagógicas, do comprometimento dos professores e de uma gestão democrática para a qualidade educacional. Partilha de materiais de consulta e produção coletiva (Eliene, 2020).

Nota-se na fala da professora, que o bolsista além de orientar as crianças na alfabetização, participa de vários outros projetos da escola o que permite o licenciando tenha uma formação múltipla, crítica e autônoma, conhecendo de fato todo o ambiente escolar, mas também os indivíduos ali presentes, o que, conseqüentemente, os faz aprender o seu fazer docente por homologia, pois de um certo modo ao ter essa visão da escola e dos profissionais, isso favorece o aprendizado do estudante com as práticas docentes, além de se familiarizar com o ambiente pedagógico.

Segundo Silva (2017), (...) a docência é feita de estratégias que nos são dadas, dia após dia, e sobre as quais precisamos pensar, encontrando modos próprios de fazer, que nos tornem estreitamente ligados ao cotidiano escolar” (Silva, 2017 p.133). Sendo assim, uma bolsista traz à baila questões que nos fazem perceber o quanto vivenciar o PIBID e o contato com o processo alfabetizador é importante na construção da docência:

(...) Alguns deles tinha dificuldade ali na sala de aula e eu tinha uma aluna que era a primeira vez que ela estava em uma escola então ela não tinha tido contato antes nenhum com as letras e números e ela confundia muito isso. Então uma das dicas da professora era fazer um material e mostrar por exemplo, fazer a letra A, aí eu fazia de EVA, o que eu tivesse para aquela aluna pegar ali na mão, ficar e também eu colocava muito imagens. A professora falava para colocar muitas imagens e fazer com eles para relacionar. Por exemplo; eu colocava uma imagem da abelha, então ela tinha que associar com a letra A, B, no caso ela não sabia ler, mas ela sabia que aquilo era uma abelha. Aí eu pegava as letras para ela fazer correspondência com as vogais (Isabela, 2020).

Na fala de Isabela, percebe-se que através das dificuldades que a criança apresenta, o futuro professor identifica as suas especificidades e a partir disso, foi aplicando atividades por meio de estratégias de ensino que despertasse o interesse e aprendizado da mesma. Logo, de acordo a ideias de Silva (2017), a licencianda conseguiu estabelecer uma prática coerente, isso devido as aprendizagens conquistadas pelas aprendizagens com sua professora, pelas vivências com os alunos, com o ambiente e com as dinâmicas educacionais que a iniciação proporciona.

Embora existam inúmeros pontos positivos sobre o PIBID, a partir das entrevistas realizadas foi percebido que algumas estudantes sentiram a necessidade de uma preparação maior para exercer as atividades propostas pelo PIBID. Percebe-se, contudo, que no processo de formação inicial há um descompasso entre a universidade e o Programa. Sendo assim, Luana diz:

Eu tive dificuldade no início e por conta dessa dificuldade, porque a gente precisava alfabetizar algumas crianças e eu não tinha pegado disciplina de alfabetização. A gente precisou se formar entre si, ou seja, nós no PIBID de uma determinada escola nos reuníamos e a gente estudava para formação. Então a dificuldade também acaba contribuindo né (Luana, 2020).

Nesse caso, a problemática se centra no ponto em que os estudantes vão para a sala de aula, para desenvolver ações, junto com a supervisora, de ensino no processo de alfabetização,

mas não possuem formações em disciplinas específicas, logo que foram para o Programa sem terem cursado alguns componentes curriculares. Tal situação é um complicador na formação, pois o PIBID possibilita que o licenciando, já em seu primeiro semestre de curso, vá para a escola para lograr aprendizagens da profissão. Se por um lado inserir-se no cotidiano escolar gera aprendizagens da docência, por outro essa inserção cedo demais pode provocar sentimentos de impotências e necessidades de se instaurar outros processos formativos, A saída que Luana encontrou, foi a formação por pares, reuniões do coletivo para estudar o processo de alfabetização.

Isso se explica pelo descompasso entre os saberes necessários para a docência e os saberes já construídos na formação universitária, pois no momento no qual as licenciandas ingressam no programa, as mesmas ainda não tinham vivenciado os estudos teóricos, que serviriam de base para realizar as práticas. Por mais que tivessem as reuniões semanais formativas, as licenciandas precisaram desenvolver estratégias para além das reuniões, de forma a criar grupo de estudos e compartilhar seus conhecimentos entre si. Porém, diante de todas essas dificuldades, tal situação contribuiu para que elas estabeleçam relações de aprendizagens que agregaram significativamente para sua formação.

Mesmo havendo essa falta de coerência entre os campos formativos, os estudantes conseguiram desenvolver saberes a partir dessa ausência/descompasso. Ressalte-se como é importante para o licenciando vivenciá-los, visto que exerce a internalização dos conhecimentos que ajudaram na construção da sua prática. Outro fator, é o modo como o PIBID ajudou ampliar sua compreensão dos conceitos teóricos. Isso nos fazer analisar o quanto o cotidiano é responsável por desenvolver o nosso fazer docente.

Segundo Silva, Rios & Nuñez (2019), o PIBID reflete a problemática oriunda dos principais campos formativos na formação de professores: universidade e a escola básica. São campos considerados como lócus de produção e construção de saberes e conhecimentos da docência, de modo sistemático, científico e experiencial. Refletindo sobre o protagonismo da escola e da universidade na formação de professores, os referidos autores chamam a atenção para a necessidade de maior integração da Educação Superior com a Ensino Básico e a criação de modos de cooperação entre as mesmas, no que tange aos processos de formação para a docência. Desse modo entende-se que o PIBID é um espaço que estabelece diálogo entre esses dois ambientes formativos. São desses meios que os licenciandos terão a oportunidade de inserirem-se em formações da docência e práticas educativas que refletiam o cotidiano e a realidade educacional brasileira. Tendo isso em vista, a bolsista Isabela nos enfatiza como vivenciar o PIBID e o seu universo proporcionou uma diferença na sua formação;

Minha experiência 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. Então a matéria de psicologia da educação e jogos e brincadeiras foram muito importantes. Jogos teve um diferencial que às vezes, como a gente ia fazer atendimento com a criança, ela se recusava de fazer as atividades, ela não queria, não tinha interesse, não queria aprender, ela achava que não podia. Então, quando eu fui fazendo jogos e brincadeiras para ela aprender, no sentido de incentivá-las, elas se interessavam mais e conseguiam fazer e aprender. 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 (Isabela, 2020).

Portanto, é notável que as formações e os saberes docentes estão presente no PIBID de um modo muito particular. As ocorrências de um modo subjetivo, a aprendizagem por homologia de diferentes modos e circunstâncias são elementos basilares, que se visibilizam no modo próprio de narrar, de compreender a si e o seu processo formativo. O programa de iniciação é, sem dúvida, um espaço de trocas e partilhas profissionais, o que desemboca na

condição de que os professores em formação inicial produzam aprendizagens da docência por homologia da prática daqueles que já atuam na profissão.

Outro fator essencial é o processo autoformativo atuante nesse meio, no qual há uma enorme interação de contextos culturais desenvolvendo identidades por meio das experiências logradas da criação e compartilhamento de saberes. Isso proporcionou a produção de experiências vividas no cotidiano, em que o eu, inclusive o narrativo, emerge como ponto de reflexão de si e do processo vivenciado. Houve, portanto, a produção de autoconhecimento e representações biográficas tecidas nas singularidades que estarão presente nas futuras práticas docentes dos licenciandos.

## CONCLUSÃO

---

Este estudo é fruto de uma pesquisa maior desenvolvida no âmbito da iniciação científica, que permitiu mostrar que a construção da formação docente é tecida por um compilado de aprendizagens, vivências e experiências que o licenciando a partir das relações estabelecidas no cotidiano configura-se a sua identidade docente. Em meio as nuances de todo os compilados apresentados, contém-se a homologia, que se apresenta no modo como os licenciandos aprenderão a desenvolver suas práticas docentes vivenciando uma rotina pedagógica e observando professores atuantes na área.

De tal modo, entende-se que os modos de se fazer na docência é caracterizado pelos processos de organização e escolhas de percursos metodológicos amparados pelos professores para mediar as dinâmicas instituídas na sala de aula. Assim, a escolha do locus da pesquisa se centralizar no PIBID, foi pelo modo como as aprendizagens se constroem no meio, a qual são alicerçadas na relação de aprendizagem por homologia, constituída a partir das experiências do Programa. Com isso, a identidade docente se origina por meio dessas aprendizagens experienciais que propõem caminhos autônomos que vão sendo vividos e construídos por cada licenciando, carregando seus conhecimentos pessoais, aptidões e interesses.

Assim, entende-se que o PIBID possibilita aos licenciandos em Pedagogia viver e experimentar o cotidiano da escola e da sala de aula. A presença dos estudantes bolsistas na instituição escolar para além de aproximar universidade e escola básica, é considerada um apoio e suporte ao ensino e aprendizagem dos alunos matriculados na rede de educação básica. Um dos elementos principais que aparece nas narrativas é o fato da participação/auxílio na alfabetização das crianças que apresentam dificuldades nesse processo. Desse modo, introduzir licenciandos no contexto escolar possibilita que estes tenham uma apreensão das acontecimentos presentes na escola, o que conseqüentemente, favorece no aprofundamento sobre a complexidade da ação de educar. Sendo assim, é essa apreensão e sua análise que farão com que o licenciando desenvolva uma ação educacional mais consistente e reflexiva, na qual ele também se torna professorando.

## AGRADECIMENTOS

---

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), por possibilitar a realização da pesquisa. Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), que nos proporcionou as condições necessárias para o andamento e concretização da pesquisa, fornecendo, além do apoio técnico, as contribuições formativas necessárias a um processo muito proveitoso de aprendizagem para a produção científica. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo apoio financeiro. Aos colaboradores do estudo, às licenciandas e à professora supervisora, sem as quais esse trabalho não teria sentido algum. A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta.

## CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

---

Fabrício Oliveira da Silva: concepção e desenho, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Ingrid da Silva Alves: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Lecia Carneiro de Oliveira: concepção e desenho, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, e revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

## CONFLITOS DE INTERESSE

---

Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

## REFERÊNCIAS

---

- Almeida, A. C. P., & Biajone, F. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 281-295. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022007000200007>
- Boa Sorte, P. (2020). Mark the correct answer? To whom? Deconstructing reading comprehension. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11550. <https://doi.org/10.20952/jrks1111550>
- Dias, A. F. (2020). Trans\* escrituras e a pedagogical power. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11494. <https://doi.org/10.20952/jrks1111494>
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19(1), 20-28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>
- Minayo, M. C. S. (2008). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- Ricoeur, P. (1996). Teoria da interpretação. Lisboa: Edições 70.
- Sacristán, J. G. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, E. M. (2016). A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID/CAPES na Universidade do Estado da Bahia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Silva, F. O. (2017). Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Silva, F. O., Núñez, M. L., & Rios, J. A. V. P. (2019). Formação para a docência no PIBID: experiências, diversidade e desenvolvimento identitário. *Emancipação*, 19(1), 1-14.

<https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.19.0014>

Tardif, M. (2003). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (2008). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.