

Espiral da Aprendizagem Docente: compreensão de egressos acerca de tornar-se professor

Teacher Learning Spiral: the comprehension of graduates about the process of becoming a teacher

*Fernanda Figueira Marquazan**

*Marília Costa Morosini***

RESUMO

Apresenta-se a Espiral da Aprendizagem Docente, constituída a partir da compreensão de egressas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sobre o seu processo de formação no curso de Pedagogia de uma IES comunitária e filantrópica do sul do país. A metodologia, de abordagem qualitativa, e a análise dos dados ancoram-se na Análise Textual Discursiva sobre entrevistas e documentos oficiais nacionais e institucionais. Foram identificadas as categorias de Prática Reflexiva como Elemento Estruturante da Aprendizagem Docente, Multiplicidade de Saberes Necessários à Docência, Interlocução Teoria-Prática e Ser Professora: Desenvolvimento Profissional Docente. Chegou-se ao entendimento de que, na medida em que as experiências vivenciadas pelas egressas nas práticas de iniciação à docência foram sendo [re]elaboradas e [res]significadas, por meio de ações concretas de situações de aprendizagem na realidade escolar, as licenciandas [re]construíram o processo de tornar-se professor. Assim, entende-se que o PIBID contribui com a aprendizagem docente, constitui-se em um programa para formação inicial de professores, proporcionando aos estudantes diferentes interpretações sobre o que significa ser professor.

Palavras-chave: Educação superior. Aprendizagem docente. PIBID. Formação de professores.

ABSTRACT

This work presents the Teacher Learning Spiral, made from the understanding of the teaching learning of graduates of the Institutional Program to Initiation Teaching Scholarship (PIBID), about their training process in a community and philanthropic university of Southern Brazil. The methodology was guided by the qualitative approach and data analysis was based on the Discourse Textual Analysis on narrative interviews and national and institutional official documents. Categories were identified like Reflective Practice as Structuring Element of Teaching Learning, Multiplicity of Knowledge Needed to Teaching, Interlocution Theory and Practice, and How to be a Teacher: Professional Development of Teachers. We understand that, to the extent that the experiences of the graduates in initiation practices to teaching were being [re]prepared and [re]signified, through concrete actions of learning situations in the school context, the undergraduate students [re]constructed the process of becoming a teacher. Then, we understood that PIBID contributes to the teaching learning, being considered as a program for initial teacher training, providing to these college students different conceptions of what it means to be a teacher.

Keywords: Undergraduate education. Teaching learning. PIBID. Teacher training.

* Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS. Docente do Curso de Pedagogia e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. Coordenadora do PIBID Pedagogia, Centro Universitário Franciscano. E-mail: marquezanfernanda@gmail.com

** Possui licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais (1970), mestrado em Sociologia Educacional (1975) e doutorado em Educação pela UFRGS (1990) e pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas (2002/2003). bolsista produtividade 1A do CNPq, integra o CA - Ad Hoc de Educação da CAPES. E-mail: marilia.morosini@puers.b

Introdução

A formação inicial de professores tenta superar o modelo da *racionalidade técnica* e assumir o modelo de programas para formação de professores, pautado na *racionalidade prático/reflexiva*, em que o trabalho do docente é visto como espaço de um profissional autônomo, reflexivo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica. No modelo de programas de formação de professores, subsidiado pela *racionalidade prático/reflexiva*, a aprendizagem docente dos estudantes das licenciaturas é compreendida como uma construção colaborativa entre os diferentes sujeitos envolvidos, e constitui-se a partir do que é realizado na prática de sala de aula e no exercício de atuação docente cotidiana, tanto na universidade quanto na escola de educação básica. Assim, aprender a ser professor configura-se num processo complexo e multidimensional, que envolve a dimensão pessoal, profissional e organizacional.

Diante de tal concepção, as políticas públicas para formação de professores pautam-se na reflexão acerca da complexidade da formação de professores de educação básica, bem como dos cursos de licenciatura, na tentativa de permitir aos futuros professores, ao se apropriarem dos conteúdos de sua formação, transpor esses conhecimentos para suas práticas e experiências compartilhadas tanto na escola quanto na universidade. Desse modo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se, como um Programa que fomenta a iniciativa à docência de estudantes das instituições de educação superior e a formação de docente em cursos de licenciatura, a fim de atuarem na educação básica pública. De modo geral, o PIBID, objetiva, junto aos seus integrantes (professores formadores das IES, professores da rede pública, bolsistas), promover diálogos que proporcionem a apreensão dos saberes da profissão de professor nas diferentes ações das práticas e da aprendizagem docente, favorecendo, com isso, a coerência entre a formação dos professores e as finalidades da política da educação básica.

Para atingir esses objetivos, são oferecidas aos alunos de cursos de licenciatura, bolsas de iniciação à docência, com a finalidade de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as escolas de educação básica, em uma ação interventiva no processo para formação inicial de professores. Nesse sentido, o artigo apresenta a Espiral da Aprendizagem Docente, originada em uma tese de doutorado sobre as repercussões dos processos formativos vivenciados por Bolsistas de Iniciação à Docência, Egressos do PIBID na aprendizagem docente. O conceito sobre a Espiral foi constituído pelas autoras durante a análise das informações da pesquisa, pautado nos fundamentos teórico-metodológicos da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003). Esses fundamentos produzem novas compreensões sobre os estudos, por meio de um movimento de caráter interpretativo. Portanto, o constructo emergiu a partir do olhar interpretativo sobre as informações (documentos e narrativas) envolvidas neste estudo e é constituído por quatro categorias que são delineadas no decorrer do trabalho.

Desse modo, analisam-se os processos formativos dos egressos do PIBID na aprendizagem docente a fim de analisar como compreendem o processo de tornar-se professor, bem como promover uma avaliação e análise da implementação e expansão do programa, a partir do “olhar” dos egressos. Nesse contexto, o objetivo foi analisar as repercussões dos processos formativos vivenciados por Bolsistas ID, Egressos do PIBID Pedagogia, na aprendizagem docente. A identificação das repercussões somente foi possível ao se produzir uma análise interpretativa tanto dos objetivos quanto dos processos subjetivos e intersubjetivos envolvidos na aprendizagem docente, dando origem ao conceito de **Espiral da Aprendizagem Docente**.

Percurso da pesquisa

A abordagem da pesquisa foi a qualitativa, do tipo estudo de caso (BOGDAN E BIKLEN, 1994) e se apoiou em análise de documentos e entrevistas narrativas (BOGDAN E BIKLEN, 1994; CONNELLY E CLANDININ, 1995). Analisaram-se documentos oficiais – marcos regulatórios para a formação de professores, já que se trata da análise de uma política – PIBID, que tem alcance em nível global (PIBID Nacional) e local (na IES e no curso de Graduação em Pedagogia). Assim, a análise de documentos envolveu desde a legislação que orienta e determina o âmbito das políticas públicas nacionais, os modos de organização dos cursos de licenciatura em Pedagogia, do Programa PIBID/CAPES, até a legislação própria da IES.

As informações analisadas nos documentos oficiais foram inter-relacionadas aos marcos teóricos desse estudo, resultando aspectos para a análise interpretativa das entrevistas narrativas. Os documentos analisados foram: a) Decreto nº 7.219/2010; b) Portaria nº 096/2013; c) Projeto Institucional PIBID da IES; d) Subprojeto da Área da Pedagogia; e) Relatórios CAPES do Subprojeto Pedagogia (2010-2013); f) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia; g) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC, 2014).

As narrativas foram realizadas com 06 (seis) Bolsistas Egressas do Subprojeto da Área da Pedagogia, integrante do PIBID/CAPES, o critério para a seleção foi participação no subprojeto por um prazo mínimo de 12 meses e um tempo de atuação docente de, aproximadamente, dois anos em escolas da educação básica da rede pública ou privada. Desse modo, dos 15 (quinze) bolsistas egressos, 10 (dez) atenderam aos critérios e dessas foram escolhidas 06 (seis), aleatoriamente. O critério de seleção dos egressos baseou-se no Projeto PROFLEX – El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento, que objetiva identificar a relação entre a formação oferecida na universidade, a inserção no mercado de trabalho e as experiências profissionais, o seguimento dos egressos constitui-se em uma ferramenta fundamental para compreender os processos de inserção daqueles na vida profissional e no desenvolvimento profissional.

Para as entrevistas utilizou-se, uma matriz guia, que funcionou como uma orientação. Os sujeitos participantes da pesquisa, no momento das entrevistas, já

havia concluído o curso de Pedagogia há três anos (2012), o tempo de atuação docente de todas Egressas é de 03 anos, o que demonstra que tão logo tenham concluído a graduação, as ex-bolsistas já iniciaram o exercício da profissão docente.

As Bolsistas Egressas 1 e 3, atuam como professoras nos anos iniciais do ensino fundamental, a Egressa 6 atua como professora da educação infantil e nos anos iniciais, todas em instituições privadas de educação. A Egressa 2 é professora de educação infantil e coordenadora pedagógica em uma instituição de educação profissional privada. A Egressa 4 é professora da rede estadual de ensino, atuou nos anos iniciais do ensino fundamental durante um ano e nove meses. A partir de 2014, está lotada na coordenação de tecnologia da Coordenadoria Regional de Educação. A Egressa 5 é coordenadora pedagógica em uma instituição de educação profissional pública.

A análise dos dados fundamentou-se na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003). A desmontagem dos textos implicou analisar o *corpus*, constituído pelas transcrições das entrevistas das egressas. Nesse primeiro momento, o pesquisador observa os dados, descrevendo-os, constrói novas interpretações para um mesmo registro escrito e, com esses procedimentos, surgem as *unidades de significado*.

No segundo momento, estabeleceram-se relações entre as unidades significativas e iniciou-se um movimento de [re]construção de análise, em busca de nova síntese. A categorização é um processo de criação em que o pesquisador, ao mesmo tempo em que aprende, comunica o que está sendo investigado. Foram identificadas 04 (quatro) categorias de análise, a saber: 1) Prática Reflexiva como Elemento Estruturante da Aprendizagem Docente, 2) Multiplicidade de Saberes Necessários à Docência, 3) Interlocução Teoria-Prática, e 4) Ser Professora: Desenvolvimento Profissional Docente.

O terceiro momento, captando o novo emergente, caracteriza os dados de análise, desencadeado pela unitarização e pela categorização, possibilitando uma compreensão renovada do todo, ou seja, a construção de um *metatexto* pelo pesquisador. Esse não foi constituído apenas de meras compilações dos textos do *corpus* da pesquisa. A construção veio da compreensão, das impressões, dos novos entendimentos, da [res]significação do pesquisador, mesmo que inserisse, em seu texto, as múltiplas vozes presentes em sua pesquisa e as teorias que foram emergindo por meio das análises. Ao analisar as repercussões dos processos formativos, vivenciados por bolsistas ID, pode-se dizer que a produção e a construção do *metatexto* foram sendo constituídas por meio da interpretação e da inter-relação dos marcos regulatórios, dos marcos teóricos e dos discursos dos sujeitos, o que caracteriza a complexidade da Análise Textual Discursiva.

Entende-se que a análise dos dados em contextos emergentes implica interpretar e compreender os marcos regulatórios, uma vez que se trata da análise de uma política – PIBID, que atinge nível Nacional, Institucional – Centro Universitário Franciscano e nível de Curso – Graduação em Pedagogia. Os Marcos Teóricos são

uma perspectiva de análise do pensamento pedagógico, social, histórico e empírico, porque são os sujeitos envolvidos na investigação.

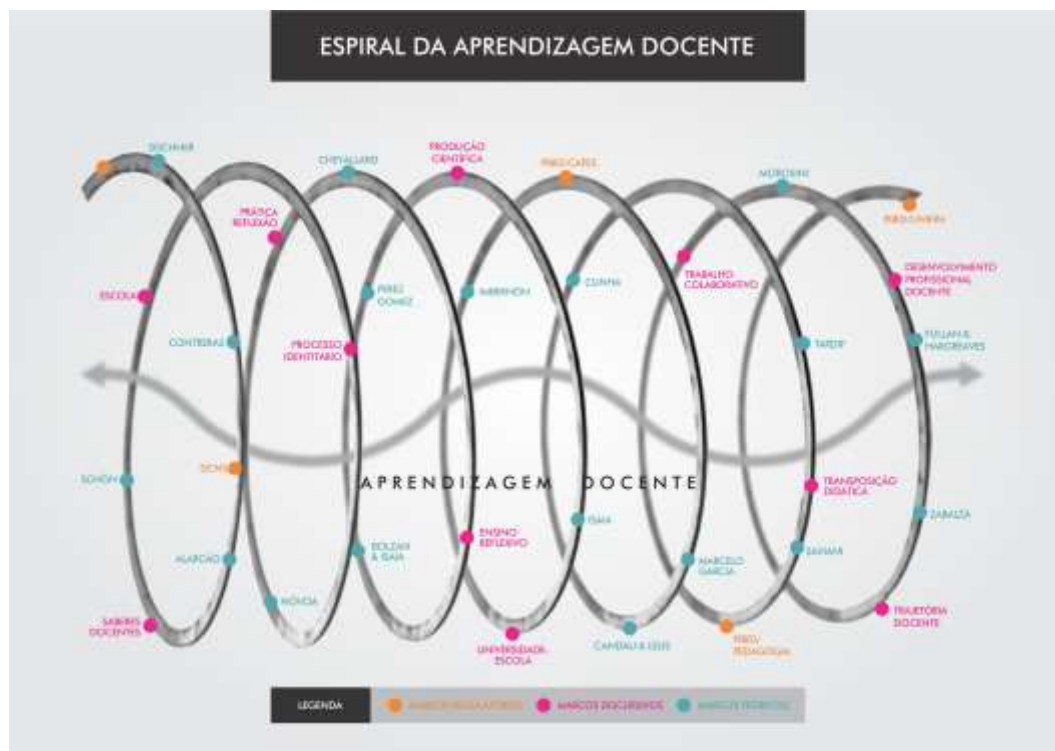
Não há dúvida de que a inter-relação dos marcos regulatórios, teóricos e discursivos se justifica; ao estudar um fenômeno aqui representado pela aprendizagem docente das egressas PIBID Pedagogia, esse não pode ser compreendido e analisado isoladamente, sem conexão com os demais fenômenos que o cercam, mas como um todo articulado e único. Assim, considera-se que, quando se trata da análise de uma política pública, em contextos emergentes da educação superior (MOROSINI, 2014), os marcos estão ligados, dependendo um do outro e se condicionam mutuamente. Portanto, pode-se afirmar que se constitui uma compreensão da aprendizagem docente das Egressas do PIBID Pedagogia, sistematizada pela **Espiral da Aprendizagem Docente**.

A espiral de aprendizagem docente

A analogia da espiral diz respeito à inter-relação entre os três marcos, que resulta em um movimento cíclico constante, e esse movimento, então, transforma-se em uma espiral em torno de um eixo central, "a aprendizagem docente". Desse modo, na medida em que a espiral gira em torno do eixo da aprendizagem docente, esta se desenvolve e se produz ao longo do eixo mediante essa inter-relação. E, a partir daí, temos a ideia de processo de ida e volta, de que não há um começo ou fim, é uma espiral em movimento como um *continuum* do processo de aprender a ser professor. Portanto, no contexto dessa análise, cada categoria tem referência na ideia de espiral, cujo significado metafórico se expressa na inter-relação dos três marcos, os quais, então, produzem um movimento cíclico, constituindo a **Espiral da Aprendizagem Docente**.

Na Figura 1, a espiral elaborada por meio das inter-relações entre os marcos.

Figura 1 – Espiral da Aprendizagem Docente



Fonte: As Autoras

A seguir, descrevem-se as categorias.

Prática Reflexiva como Elemento Estruturante da Aprendizagem Docente

As egressas, ao relatarem as suas experiências no PIBID Pedagogia, identificaram a prática reflexiva como elemento estruturante da aprendizagem docente. Constatou-se que, à medida que participavam das ações promovidas pelo PIBID Pedagogia, em especial nas ações de monitoria – no espaço da sala de aula na forma de regência compartilhada com as professoras, com duração média de 04 horas semanais, e de apoio pedagógico – no turno contrário da escola, os bolsistas atendem os alunos indicados pelas professoras regentes, isto é, aqueles que necessitavam de um atendimento individualizado, a fim de potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita, além das inserções no contexto da escola e da sala de aula, buscavam compreender e interpretar a complexidade e a singularidade desses espaços institucionais, via processo reflexivo acerca da sua própria prática docente, o que as remetia à construção da noção de *autonomia profissional*. A autonomia profissional, segundo Contreras (2012, p. 212), “[...] concebe-se como uma forma de intervenção nos contextos concretos da prática”. Esses contextos estão marcados pela complexidade, ambiguidade e conflituosidade de situações pedagógicas.

Nesse viés, os depoimentos das egressas expressam que os enfrentamentos vividos nos diferentes espaços institucionais foram condição necessária para

ampliação da autonomia profissional (CONTRERAS, 2012), o que requer um processo de reflexão crítica quanto às práticas, valores e instituições. Verifica-se que a inserção na escola foi relevante, pois permitiu às futuras pedagogas experiências concretas do cotidiano escolar, aproximando-as dos problemas e desafios da prática pedagógica. Essa experiência traz aos professores em formação inúmeros dilemas capazes de favorecer a compreensão do papel da escola e da profissão docente na nossa sociedade. Nessa mesma perspectiva de inserção na escola, o Parecer CNE/CP N.º 5/2005 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2005) e declara que a formação do pedagogo inicia quando os estudantes são desafiados a articularem os conhecimentos do campo educacional com as práticas profissionais, conforme sinaliza o documento.

Já a Portaria nº 096/2013, que regulamenta o PIBID, reitera a importância da inserção do bolsista na realidade escolar, ao estabelecer que os projetos institucionais deverão promover aos bolsistas de iniciação à docência o estudo do contexto educacional nas escolas públicas de educação básica e garantir-lhes o envolvimento em atividades nos diferentes espaços escolares (BRASIL, 2013, Art. 6º; I, IV, V). Portanto, por meio da inserção das egressas PIBID Pedagogia no contexto da escola, a reflexão, na aprendizagem do professor, assume um caráter sistemático e é aprendido e desenvolvido no contexto da formação inicial, constituindo-se em elemento de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, na produção de novas atitudes, habilidades e competências que permitam aos estudantes repensar e refazer a prática pedagógica. Pode-se dizer, em outras palavras, que as ex-bolsistas, ao vivenciarem uma formação na perspectiva *prático/reflexiva*, estão buscando multiplicar essas atitudes e ações nas instituições escolares com seus alunos e pares. A reflexão, portanto, configura-se como elemento estruturante dos cursos de formação inicial de professores.

Multiplicidade de Saberes Necessários à Docência

Tornar-se professor implica o reconhecimento da complexidade e da multiplicidade de saberes necessários ao exercício da docência. Para identificar os saberes das ex-bolsistas, apoiou-se no conceito definido por Tardif & Raymond (2000), que definem os saberes dos professores como aqueles que “[...] são mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (p. 213). Desse modo, os professores, ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, produzem saberes, conhecimentos e habilidades referentes aos conteúdos, aos alunos, à aprendizagem e ao planejamento, à medida que atuam nas instituições escolares. Nessa perspectiva, da complexidade e da multiplicidade de saberes, apresentam-se os saberes mobilizados, produzidos e incorporados pelas egressas do PIBID Pedagogia ao longo da inserção no projeto: escola como lócus de aprendizagem da docência; trabalho colaborativo – professor/bolsista; e transposição didática – transformação entre o conhecimento científico e conhecimento escolar.

A escola não é apenas um lugar, mas é um espaço social, com uma cultura organizacional que lhe é própria. Observou-se, por meio das narrativas, que o ingresso nas escolas foi marcado pela identificação da cultura escolar – distanciamento entre o mundo da escola e o mundo da universidade. As egressas tinham clareza de que o PIBID era um projeto novo que chegava às escolas, novo para a equipe diretiva, para as professoras, para os alunos, e que poderia causar certa dificuldade de entendimento quanto à sua proposta e um certo estranhamento, uma vez que o novo sempre causa apreensão e expectativa. A narrativa a seguir explicita um pouco essa realidade.

Ao mesmo tempo em que as bolsistas enfrentaram o desafio do ingresso na escola, para as ex-bolsistas a escola não é mero lugar de aplicação do conhecimento produzido no âmbito do curso e não é apenas um lugar para se ensinar, mas, ao contrário, um lugar de produção de conhecimento, construído pelos professores no que diz respeito à dimensão pedagógica e à dimensão da gestão escolar. As narrativas evidenciam a compreensão das egressas acerca da complexidade da gestão escolar, a qual não se limita à dimensão administrativa e que, na perspectiva da gestão democrática, é preciso conhecer e trabalhar de forma compartilhada as dimensões: financeira, administrativa e pedagógica. Considera-se, nesse viés, a escola como *locus* privilegiado da aprendizagem de ser professor.

Ao analisar as DCNs (BRASIL, 2005) para o Curso de Pedagogia, o Art. 3º considera que é primordial, na formação do licenciado em Pedagogia, o conhecimento da escola como organização complexa, por meio da participação na gestão dos processos educativos e na organização e funcionamento de instituições de ensino. A Portaria Nº 096/2013, PIBIB/CAPES, declara que a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública é um espaço privilegiado da práxis docente que se estabelece pelo desenvolvimento de ações que estimulem os bolsistas ID a participarem das atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, a identificarem problemas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e a promoverem estratégias didático-pedagógicas interdisciplinares que ampliem as oportunidades de construção dos conhecimentos dos alunos (Art. 6).

O PPC (2014) do Curso de Pedagogia, por sua vez, propõe, durante a formação dos licenciandos, a compreensão do papel social da escola nos processos de ensinar e de aprender, conforme os contextos social, econômico, cultural e político em que está inserida. Isso se fará por meio da participação coletiva e da cooperação na gestão e desenvolvimento do projeto educativo da escola, estabelecendo relações de colaboração com os diversos segmentos da comunidade escolar, bem como na atuação em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula. Nessa direção, tanto nas narrativas das egressas quanto nos marcos regulatórios, a escola torna-se um *locus* da aprendizagem docente, uma vez que os professores aprendem o tempo todo na escola – lugar onde constroem a profissionalidade docente (ALARCÃO, 2011).

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de espaços institucionais para compartilhar saberes e fazeres dos professores e equipe diretiva, em um trabalho de

natureza colaborativa, em que professores aprendem uns com os outros. As egressas apontaram a relevância do compartilhamento de saberes e fazeres para a aprendizagem docente e evidenciaram que a inserção no cotidiano escolar proporcionou o compartilhamento de experiências com os professores experientes: professoras supervisoras (professores das escolas públicas, participantes do PIBID UNIFRA, apoiados e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, 2010), e professoras regentes, resultando um trabalho colaborativo e corresponsável. No Subprojeto da Pedagogia, em um primeiro momento, houve um certo estranhamento e distanciamento das professoras supervisoras nas ações. As narrativas expressam que o trabalho colaborativo entre as ex-bolsistas e as professoras apresentou dificuldades e resistência, provavelmente porque, na maioria das vezes, o trabalho docente é marcado pelo individualismo, pelo isolamento, pelo trabalho solitário, característica dominante da cultura escolar (FULLAN & HARGREAVES, 2000).

Compreende-se que, nesse processo de colaboração e compartilhamento, as egressas entendem o significado da aprendizagem docente, estimulam o exercício continuado de trocas e de compartilhamentos e, fundamentalmente, a reflexão sobre o que foi feito e o que se pretendeu fazer. Desse modo, aprender a ser professor é algo dinâmico, é um processo não linear, cujo contexto é vivido por meio das interações e mediações que estabelece com seus pares, alunos, equipe diretiva, pais, comunidade, tendo em vista a trajetória de sua formação também institucional. Os depoimentos das egressas confirmam que não se aprende a ser professor sozinho, mas, sim, em um processo de interações e mediações, ou seja, no contexto das relações interpessoais, aqui entendidas como laços que interligam as ações das pessoas; é nesse tecer que as pessoas conhecem, [re]conhecem, sentem, agem aprendem e vivem. Percebe-se que os laços tecidos, por meio das ações do Subprojeto da Pedagogia, contribuíram para a aprendizagem docente tanto das ex-bolsistas quanto das professoras, uma vez que o professor, em princípio, torna-se mais experiente ao orientar, apoiar e acompanhar um estudante de licenciatura na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.

Assim, o compartilhamento de saberes e fazeres entre as ex-bolsistas e as professoras supervisoras e professoras regentes foi imprescindível para que as egressas entendessem a transposição didática como transformação do conhecimento científico em escolar (CHEVALLARD, 2013), produzido histórica e coletivamente, possibilitando, assim, apropriação pelo aluno. Nessa perspectiva e nas narrativas das egressas, há preocupação e responsabilidade em transformar o conhecimento produzido pela ciência em conhecimento ensinável.

Percebe-se que a Transposição Didática não se realiza em sentido restrito – adaptação e transmutação do conhecimento, como uma simples passagem de um lugar para outro – mas, sim, como um processo – transformação do conhecimento, que se aplica ao conhecimento destinado a ensinar. Desse modo, a transformação do conhecimento científico em conhecimento de ensino significa produção de novos conhecimentos nesse processo de transpor. Portanto, as inserções das ex-bolsistas permitiram revelar e identificar os saberes docentes produzidos e mobilizados pelas

egressas PIBID Pedagogia, a partir do entendimento de que o professor é um sujeito que produz e constrói múltiplos saberes que lhes são próprios, na medida em que exerce a profissão em diversos espaços institucionais. Desse modo, ao exercerem as atividades do PIBID Pedagogia, as egressas enfrentaram múltiplas situações concretas impostas no dia a dia da escola, exigindo-lhes incorporar, produzir, aplicar e transformar os diferentes saberes. Além disso, foi possível a compreensão acerca da multiplicidade e da singularidade das situações enfrentadas e a percepção de que o processo de ensinar exige mobilização dos saberes, constituindo-se a docência como uma ação complexa.

Interlocação Teoria-Prática

Ao longo de décadas, a relação entre teoria e prática tem sido tema central nas políticas e programas dos cursos de formação de professores e os pressupostos teóricos têm rejeitado a *visão dicotômica* – centrada na separação entre teoria e prática (CANDAU; LELIS, 1989; SAVIANI, 2007). Na tentativa de superar essa dicotomia, tanto no contexto teórico-metodológico quanto no contexto das políticas públicas para formação de professores, propõe-se a compreensão das dimensões a partir de uma *visão de unidade* (CANDAU; LELIS, 1989). Essa visão caracteriza-se, segundo Candau e Lelis (1989), pela distinção entre teoria e prática, mas em uma unidade indissociável – em uma relação de autonomia e dependência de uma dimensão em relação à outra - de tal modo que a prática seja o ponto de chegada e partida da teoria e esta seja revigorada pela prática educativa. Poderá, assim, contribuir para entender a complexidade de ambas as dimensões, uma vez que, nessa perspectiva, a relação entre teoria e prática é indissociável.

Nesse sentido, a partir dos dados evidenciados por meio das narrativas das egressas, constata-se que a interlocação entre as teoria e prática, dá-se a partir da formação colaborativa e compartilhada entre universidade-escola. As egressas manifestam que as ações promovidas pelo PIBID Pedagogia, no contexto da escola, foram problematizadas e revisitadas no espaço da sala de aula, na tentativa de promover a interlocação com os estudos teórico-metodológicos das disciplinas do curso. Ao mesmo tempo, esses estudos configuraram-se em fundamentos para interpretar e compreender as diferentes situações enfrentadas no cotidiano das escolas. Tal constatação permite identificar a interação e a integração entre o curso, universidade e as escolas de educação básica.

As narrativas evidenciam que a relação estabelecida entre teoria e prática para as egressas não é uma relação da teoria à prática ou vice-versa, mas é concebida como interlocação teoria e prática. A interlocação entre as dimensões é uma possibilidade de diálogo entre o saber e o fazer, o pensar e o agir, em que as impressões, discussões, experiências suscitadas no âmbito da escola são levadas à sala de aula para o debate e o questionamento, com os professores do curso e com os colegas de turma. Desse modo, as vozes das egressas estão em conformidade com as DCNs para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005). Esse documento estabelece a relação de teoria e prática enquanto núcleo articulador, o que exige sólida formação teórico-prática e

interdisciplinar do licenciando. Constitui-se, por isso, em um repertório de informações e habilidades, composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, consolidado pelo exercício da profissão, em que os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais (Art. 3º).

A interlocução entre teoria e prática, vivenciada pelas egressas no curso e nas escolas, além da consonância com as DCNs, é explicitada em âmbito do PPC (2014) do Curso de Pedagogia. Segundo o documento, essas dimensões são apontadas de forma que os licenciandos precisam adquirir uma formação pautada na indissociabilidade teoria-prática, na articulação entre conhecimentos científico-culturais, no destaque aos valores éticos e estéticos, inerentes aos processos de aprendizagem e em permanente diálogo com as diferentes visões de mundo.

Percebe-se, por meio das narrativas das egressas e dos marcos regulatórios (DCNs e PPC), o esforço coletivo dos docentes do Curso de Pedagogia em possibilitar aos seus estudantes uma formação que ultrapasse o âmbito da sala de aula, para proporcionar variadas formas de reflexão, compreensão da relação entre teoria e prática, bem como, conseqüentemente, da formação de sua identidade profissional. Portanto, a interlocução entre teoria e prática é vista pelas egressas como possibilidade de contextualização dos conhecimentos pedagógicos especializados, promovendo a sua permanente construção e [re]construção em situações reais da prática docente, a partir da análise crítica de tais práticas e da [res]significação das teorias, por meio da auto e inter-reflexão crítica. Assim, interpreta-se a relação estabelecida entre teoria e prática como algo mutuamente constituído e dialeticamente relacionado na formação compartilhada entre universidade-escola (ZEICHNER, 2010; LUDKE, 2009).

Nessa perspectiva, a universidade é compreendida como *lócus*, por excelência, da aprendizagem (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015). Configura-se em um espaço privilegiado de investigação científica, de produção e de intervenção do saber sistematizado, que tem o compromisso com o desenvolvimento cultural e científico, voltada para intervir nas realidades em que se encontra (local), sem desconsiderar a sociedade globalizada. A escola, por sua vez, na contemporaneidade, assume papel para além da apropriação do conhecimento científico, porquanto socialmente relevante e necessário à formação da cidadania, assumindo-se como *lócus* de diálogo e de aprendizagem entre o científico, social, escolar, cultural.

Em vista disso, considera-se que a universidade e escola possuem culturas que lhes são próprias, constituídas mediante natural pluralidade, em que diferentes realidades articulam-se. Essas culturas são criadas e desenvolvidas de acordo com os costumes, hábitos, rotinas e as interações entre os indivíduos no contexto escolar e acadêmico. Nessa direção, a formação compartilhada entre universidade-escola está presente em diferentes espaços e situações do processo formativo, segundo a egressa:

Constata-se ações diversificadas e promovidas pelo Subprojeto da Pedagogia, dentre elas: participação em sala de aula nas diferentes disciplinas do curso; reflexão sobre a experiência acadêmica e profissional; participação e organização de reuniões

pedagógicas nas escolas. Essas ações aumentaram as possibilidades de compreender a relação de compartilhamento e colaboração entre universidade e escola, ampliando, assim, a interlocução teoria e prática.

Ser Professora: desenvolvimento profissional docente

Entre grande parte dos estudiosos acerca da formação de professores, há um consenso da inter-relação entre a vida pessoal e a profissional, o que indica a importância de considerarmos, de modo integrado, as vivências e as maneiras como os professores concebem a docência na formação inicial e ao longo da carreira. Desse modo, estabelecer meios de promover um desenvolvimento equilibrado, tanto profissional quanto pessoal, ao longo da formação inicial e da carreira docente, não é uma questão fácil. Torna-se, contudo, necessário [re]encontrar espaços de interação entre o desenvolvimento pessoal e o profissional, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos para formação e dar-lhes um sentido a partir das suas histórias, vivências e experiências ao longo da vida. As narrativas das egressas revelam que as experiências vivenciadas no PIBID Pedagogia configuram-se em espaços que ultrapassaram a dimensão profissional; desse modo, percebem a interação e a inter-relação entre as dimensões profissional e pessoal.

Como se percebe, as ações do PIBID Pedagogia, por meio da inserção à docência, configuraram-se em espaços de interação e de inter-relação e, assim, possibilitaram às egressas o aprimoramento do desenvolvimento pessoal e profissional em seus processos formativos, uma vez que a apropriação da docência dos futuros professores se dá no contexto da escola – sala de aula, gestão escolar, alunos, professores - e no contexto da universidade – seus pares, professores formadores, gestão do curso. Conforme as narrativas, o Programa PIBID, ao promover o desenvolvimento pessoal e profissional, tanto na escola quanto na universidade, encontra-se em consonância com as DCNs (BRASIL, 2006) para o Curso de Pedagogia, uma vez que estabelece o que é central na formação do licenciando: o conhecimento da escola como organização complexa e a compreensão da docência como um processo pedagógico intencional, construída a partir de um repertório de informações e habilidades plurais, consolidadas no exercício da profissão por meio da reflexão crítica (art. 2º e 3º).

No PPC (2014) do Curso de Pedagogia, em conformidade com as DCNs (BRASIL, 2006), durante a formação do estudante, a compreensão do papel social da escola no processo de ensinar e aprender acontecerá conforme os contextos social, econômico, cultural e político em que está inserida. Para tanto, é necessária a participação coletiva e a cooperação na gestão e desenvolvimento do projeto educativo e curricular da escola, estabelecendo relações de colaboração com os diversos segmentos da comunidade escolar, na atuação em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula. Nessa direção, oferecer espaços de interação no processo formativo significa, para Garcia (2009), promover mudanças aos professores e aos futuros docentes para que possam crescer como profissionais e

como pessoas, em contextos em que a compreensão dessas mudanças e o respectivo desenvolvimento são avalizados pelo bem do ambiente escolar.

Considerações finais

O trabalho possibilitou a compreensão do quanto é complexa a formação de professores na educação superior, aqui denominada de **Espiral da Aprendizagem Docente**. A espiral é uma das possibilidades interpretativas possíveis acerca da aprendizagem docente com egressas do PIBID Pedagogia, entretanto outras interpretações são possíveis e podem ser realizadas. A Espiral da Aprendizagem Docente se constitui por meio da organização do movimento produzido pelos marcos teóricos – sustentação e fundamentação teórica do fazer docente; marcos regulatórios – legislação que normatiza e regulamenta a profissão docente e as instituições formativas, como a escola e a universidade; e marcos discursivos – o “vivido”, o conhecimento da prática produzido ao longo do exercício da carreira docente. Desse modo, o estudo permitiu inferir que a **Espiral da Aprendizagem Docente** é um processo que ocorre na medida em que o professor apreende a profissão docente, por meio da análise e da interpretação de sua própria atividade docente, ao longo da trajetória pessoal e profissional, construindo, assim, uma forma particular do seu conhecimento específico, profissional e pedagógico.

A investigação possibilitou a compreensão de que o processo formativo docente das egressas configura-se de modo organizado e sistemático, em que estão envolvidos tanto os sujeitos em formação docente, como aqueles que já exercem a docência. Ou seja, o processo formativo dos professores se inicia ainda durante o curso de licenciatura e se estende pela atuação docente ao longo do tempo. As egressas demonstram que os seus processos formativos foram efetivados na interlocução entre os sujeitos envolvidos: professoras regentes, professoras supervisoras, pares bolsistas, professores do Curso de Pedagogia, alunos das escolas, nos diferentes espaços formativos: na escola e na universidade. Tal evidência leva a afirmar que aprender a ser professor não é algo linear, mas compreende a perspectiva de processo, isto é, aprendizagem da docência não acontece em um único momento da vida dos sujeitos, ao contrário, continua ao longo dela.

Portanto, não se está falando de um modo exclusivo ou de um único modelo de aprender a profissão docente, o que remete à complexidade do processo formativo, mas pode-se, sim, falar de possíveis caminhos que, conseqüentemente, conduzirão a esse processo. Assim, entende-se que o PIBID representa um dos “caminhos” que contribuem à aprendizagem docente, isto é, um programa para formação inicial de professores cujo objetivo é apontar diferentes caminhos formativos ainda no curso de graduação para, assim, construírem e [re]construírem suas concepções sobre o que significa ser professor.

Desse modo, a investigação reiterou a colaboração do PIBID para a construção de ser professor – pois as inserções de iniciação à docência permitiram às egressas no processo formativo. No processo formativo, a reflexão assumiu um caráter

sistemático, uma vez que aconteceu ao longo do estudo. Assim, consideram-se as práticas de iniciação à docência como efetivas práticas docentes, em que a reflexão *na* e *sobre* a ação se dá em um elemento estruturante da aprendizagem docente.

Assim, foi possível a avaliação e a análise da implementação e da expansão do programa, os resultados destacam que as relações estabelecidas entre a universidade e a escola contribuíram para a formação das bolsistas egressas. Embora as duas instituições produzam culturas diferentes e que lhes são próprias, ambas se constituem em espaços de aprendizagem da docência e formação de professores. Esse entendimento de aprendizagem e formação, em momentos não esporádicos, mas ao longo do processo formativo, de forma sistematizada e planejada, consistiu no diferencial e garantia de uma formação de professores de qualidade. Essa relação de interação universidade-escola foi constituída aos poucos, à medida que se estreitaram os vínculos entre os sujeitos envolvidos com o PIBID. As egressas, ao longo das práticas de iniciação à docência, passaram a conceber a escola como *locus* da aprendizagem docente.

Pode-se verificar também, algumas limitações ao longo da implementação do Subprojeto da Pedagogia. Dentre elas, na fase inicial da implementação, a falta de entendimento quanto ao desenvolvimento do subprojeto nas escolas por parte de algumas professoras regentes e até mesmo pela gestão das escolas. A sobrecarga de trabalho das professoras regentes foi outro limitador que tornou inviável suas participações em muitas das ações promovidas pelo subprojeto. Outro limitador foi a disponibilidade de tempo das bolsistas às atividades do subprojeto, já que algumas delas, além da participação no PIBID e das aulas no turno da noite, realizavam estágios extracurriculares, como forma de manter os custos com a formação. Identificou-se a falta de destinação, por parte da IES, de carga horária para a coordenação, acabou comprometendo, em parte, a qualidade da implementação do subprojeto, pois, além das 40 horas, destinadas às atividades acadêmicas, tornou-se necessário tempo extra para as atividades.

Portanto, foi possível chegar à compreensão do quanto é complexo o processo de aprender a ser professor, definido como **Espiral da Aprendizagem Docente**, por evidenciar que aprender a ser professor, na formação inicial, precisa ser compreendido em sua complexidade e infere a inter-relação dos Marcos Teóricos, Regulatórios e Discursivos. Esta espiral caracteriza-se, portanto, pelo movimentos produzidos no processos de aprender a ser professor, que vão sendo construídos e constituídos ao longo da formação e atuação docente.

Desse modo, reitera-se a importância do investimento e permanência do Programa PIBID junto aos cursos para formação de professores e às escolas de educação básica, por entendermos que o Programa proporciona novos olhares à escola e à universidade, tendo em vista os aportes para o ensino e para a aprendizagem, que envolvem os alunos e os professores. Nessa direção, implica pensar os cursos de licenciatura e formação e, conseqüentemente, o licenciando e o professor formador, como sujeitos desse processo que os leva ao desenvolvimento profissional docente. Portanto, considera-se o PIBID, na centralidade das discussões

dos Contextos Emergentes na Educação Superior, essencial à formação e valorização docente.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, R.; BIKELN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfica-narrativa em educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. **Parecer nº CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf

CANDAU, V.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

CONNELLY Y CLANDININ. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHEVALLARD, Y. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. Rio de Janeiro. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.3, n.2. p. 1-14, mai/ago 2013.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7-22. 2009.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. **Avaliação**, Campinas; v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.

MOROSINI, M.; NASCIMENTO, M. B. C. **Aprendizagem na Educação Superior em Contextos Emergentes Internacionalizados**. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. **Educação Superior e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p.189-204.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-143, jan/abr. 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, n. 73, p. 33-48, dez, 2000.

UNIFRA, Centro Universitário Franciscano. **Projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia**, Santa Maria, RS.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-503, set/dez 2010.

Recebido em 29/05/2017.

Aprovado em 02/08/2017.