

“DEPRIVATIZATION OF PRACTICE” COMO ESTRATÉGICA DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO PIBID PEDAGOGIA

“DEPRIVATIZATION OF PRACTICE” COMO POSIBILIDAD ESTRATÉGICA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL PIBID PEDAGOGÍA

“DEPRIVATIZATION OF PRACTICE” AS A STRATEGIC OF INITIAL TEACHER TRAINING IN PIBID EDUCATION

Talita da Silva CAMPELO¹
Giseli Barreto da CRUZ²

RESUMO: O artigo decorre de um estudo sobre como se constrói a aprendizagem da docência no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pela CAPES. Metodologicamente, trabalhou-se centralmente com um questionário exploratório submetido aos licenciandos bolsistas do PIBID Pedagogia de nove subprojetos vinculados a cinco universidades públicas situadas no estado do Rio de Janeiro que desenvolvem suas ações nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular. Os dados, construídos e analisados teoricamente com base em Cochran-Smith, se aproximam de aspectos que se assemelham ao que a autora caracteriza como “*deprivatization of practice*” em subprojetos de duas instituições. Com intuito de explorar melhor este conceito e compartilhar parte do que o GEPED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores vem desenvolvendo segundo as contribuições de Cochran-Smith, o artigo apresenta, a partir da análise de dados empíricos, descritores de processos que podem contribuir para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Deprivatization of practice. PIBID.

RESUMEN: El artículo transcurre de un estudio sobre cómo se construye el aprendizaje de la docencia en el contexto del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) propuesto por CAPES. Metodológicamente, se trabajó centralmente con un cuestionario exploratorio sometido a los estudiantes de profesorado becarios del PIBID Pedagogía de nueve subproyectos vinculados a cinco universidades públicas ubicadas en el estado de Rio de Janeiro que desarrollan sus acciones en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental regular. Los datos, construidos y analizados teóricamente basados en Cochran-Smith, se acercan de aspectos que se semejan al que la autora caracteriza como “*deprivatization of practice*” en subproyectos de dos instituciones. Con el fin de explorar mejor este concepto y compartir parte de lo que el GEPED - Grupo de Estudios e Investigaciones en Didáctica y Formación de Profesores ha desarrollado según las contribuciones de Cochran-Smith, el artículo presenta, a partir del análisis de datos

¹ Universidad Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doutoranda da Faculdade de Educação. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-8994-4109>>. E-mail: talitacampelo@gmail.com

² Universidad Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora Adjunta da Faculdade de Educação. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>>. E-mail: cruz.giseli@gmail.com

empíricos, descriptors de datos procesos que pueden contribuir a la formación de profesorado.

PALABRAS CLAVE: *Formación de profesores. Deprivatization of practice. PIBID.*

ABSTRACT: *The article stems from a study on how to build teaching learning in the context Scholarship Programs for Teaching (PIBID) proposed by CAPES. Methodologically, we worked centrally with an exploratory questionnaire submitted to the new teachers (undergraduate fellows) of nine subprojects linked to five public universities located in the state of Rio de Janeiro that develop their actions in the initial years of Regular Elementary Education. The data, constructed and analyzed theoretically based on Cochran-Smith, approach aspects that resemble what the author characterizes as “deprivatization of practice” subprojects of two institutions. In order to better explore this concept and share part of what the GEPED - Group of Studies and Research in Teaching and Teacher Training has been developing according to the contributions of Cochran-Smith, the article presents, from the analysis of empirical data, descriptors of processes that can contribute to teacher training.*

KEYWORDS: *Teacher training. Deprivatization of practice. PIBID.*

Introducción

El artículo presenta el resultado de un estudio que buscó investigar cómo se desarrolla el aprendizaje de la docencia en el contexto del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). ¿Cuáles las principales acciones que impregnan el PIBID? ¿Cuáles percepciones sobre tales acciones dejan ver estudiantes de profesorado becarios participantes del programa? ¿Cómo el trabajo desarrollado en el programa ha contribuido para la formación y actuación docente? Centrados en los subproyectos de Pedagogía vinculados a cinco universidades públicas ubicadas en el estado de Rio de Janeiro, que desarrollan sus acciones exclusivamente junto a los grupos de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental regular, fue posible identificar en dos de los aspectos que se semejan al que Cochran-Smith (2012) caracteriza como “*deprivatization of practice*”³. Es con enfoque en este concepto que este trabajo se desarrollará.

Integrante del Plan Nacional de Formación de Profesores (BRASIL, 2009), el PIBID es un programa brasileño de iniciación a la docencia, caracterizado por CAPES como una iniciativa para el perfeccionamiento y la valoración de la formación de profesorado para la

³ Se optó por utilizar el término en inglés debido a la falta de identificación con un término en portugués y español que no comprometiera el sentido original.

educación básica. El lanzamiento del programa sucedió en diciembre de 2007, por medio de Edicto MEC/CAPES/FNDE 01/2007.

El PIBID tiene por objetivo la participación de estudiantes de profesorado en actividades de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la escuela pública. El programa se desarrolla por medio de la concesión de becas de iniciación a la docencia para estudiantes, becas de coordinación para profesores coordinadores (Instituciones de Enseñanza Superior) y becas de supervisión para profesores supervisores (Escuela Básica). Además de la concesión de becas, dos aspectos se ubican en nuestro entendimiento como diferenciales: la oportunidad de pensar y hacer la docencia con profesores de la escuela básica en contexto real de trabajo; y la inmersión de los estudiantes de profesorado en la escuela con marcaciones más amplias de tiempo.

El PIBID posibilita que los estudiantes de profesorado experimenten la docencia desde el planeamiento y desarrollo colectivo – estudiantes de profesorado, profesores de la escuela básica (supervisores) y profesores de la universidad (coordinadores) – de actividad de clase, de construcción de materiales didácticos y de creación de proyectos interdisciplinarios, siempre abiertos a la crítica del grupo.

Creemos que privilegiar en la formación de profesorado la inmersión en la práctica presupone la creación de situaciones en que profesores en formación inicial y profesores con experiencia puedan pensar, investigar, reflexionar e intercambiar saberes sobre lo que los constituye como docentes: su trabajo. No se trata, por lo tanto, de simplemente aumentar el tiempo de los estudiantes de profesorado en la escuela, sino de cualificar este tiempo, privilegiar otros protagonismos, crear nuevos escenarios, proporcionar otros tipos de experiencia y convivencia. Se nota eso en el proceso e “*deprivatization of practice*”.

El término “*deprivatization of practice*” es acuñado por Marilyn Cochran-Smith⁴ en el contexto de estudios sobre comunidades de práctica. Para Cochran-Smith y Lytle (1993; 1999; 2009), el propósito esencial de estas comunidades es cultivar el aprendizaje de la docencia a lo largo de la vida y posibilitar el intercambio de saberes entre profesores con distintos niveles de experiencias, lo que incluye también los profesores en formación. Así, comunidades de práctica son:

⁴ El contacto con Cochran-Smith ocurrió desde los estudios emprendidos en el GEPED (Grupo de Estudios e Investigación sobre Didáctica y Formación e Profesorado de la Facultad de Educación de la UFRJ). Sus textos aún no fueron publicados en portugués. Todas las hablas de la autora transcritas en este artículo son traducciones libres.

Comunidades intelectuales, sociales y organizacionales que apoyan al aprendizaje de profesores, promocionando oportunidades para que piensen, hablen, lean y escriban sobre sus trabajos diarios, incluyendo sus contextos sociales, culturales y políticos más amplios, de modo intencional y planeado (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 2463).⁵⁶

Para Cochran-Smith (2012), “*deprivatization of practice*” es un proceso que permite el desarrollo de conocimientos sobre la docencia cuando acompañado de investigación y problematización de los saberes y quehaceres docentes en un sistema de colaboración con otros que también estén engajados en el esfuerzo para hacer su trabajo público y abierto a críticas. Aquí comprendemos como una estrategia de formación docente que se desarrolla en espacios donde grupos con profesores en diferentes niveles de formación y de experiencia construyen conocimientos sobre la docencia desde la problematización y de la investigación sistemática de sus propios saberes y quehaceres que son compartidos, registrados y analizados por el grupo de modo intencional (planeado y organizado). Así, es una herramienta virtuosa por que se vale de mutualidad y reciprocidad, ya que los profesores, sean en formación inicial o continua, se desarrollan profesionalmente mientras contribuyen con el desarrollo de sus pares.

Tras diez años desde su implementación, el PIBID vive hoy un momento de gran fragilidad. Si en 2012 el Edicto 11 trataba de los marcos legales⁷ de PIBID que lograron a una política pública en educación para la formación de profesores, y en 2013 el Edicto 68 evidenciaba esta condición, incluso con una alteración en la LDB – Ley de Directrices y Bases de la Educación nacional n°. 9.394/1996⁸ (ocurrida en 2012), afirmándolo una vez más como política pública y no política de gobierno, hoy el programa se encuentra vulnerable frente a recurrentes cortes de presupuestos hechos desde 2014. Aunque el discurso oficial sea de estabilidad, en realidad la ausencia de ofertas de nuevas becas representa una amenaza a su continuidad. Aun así, el PIBID siguió desarrollando sus actividades con las becas garantizadas por el Edicto de 2013, con previsión de encerramiento en febrero de 2018. Este trabajo se soma a los que traducen el esfuerzo de los investigadores en educación de componer un cuadro que exprese en datos empíricos las implicaciones, contribuciones e

⁵ “Communities are the intellectual, social, and organizational configurations that support teachers’ ongoing professional growth by providing opportunities for teachers to think, talk, read, and write about their daily work, including its larger social, cultural, and political contexts in planned and intentional ways”.

⁶ Comunidades intelectuais, sociais e organizacionais que dão suporte a aprendizagem de professores, promovendo oportunidades para que pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada

⁷ La Ley n° 12.465, de 12 de agosto de 2011, el Decreto n° 7.219, de 24 de junio de 2010 y las Normas Generales do PIBID, aprobadas por la Ordenanza CAPES n° 260, de 30 de diciembre de 2010.

⁸ Referente al Título VI – De los Profesionales de la Educación, Art. 62, Parágrafo 5°.

influencias del PIBID en el escenario de la formación docente brasileña (GATTI, 2013; ANDRÉ et al., 2014; AMBROSETTI et al. 2015;).

Aspectos teóricos y metodológicos.

Respecto a la “*desprivatização da prática*”

Puesto que la idea de “*deprivatization of practice*” es central en este trabajo, se hace importante explicitar aquí algunos puntos para su comprensión.

Como ya se ha dicho, este término es considerado por Cochran-Smith para caracterizar una estrategia de formación docente que se desarrolle en el centro de comunidades de profesores que se reúnen en el intuito de aprender la docencia colectivamente. La autora trata directamente acerca del tema en un texto de 2012. Sin embargo, se verifica que la idea está presente en diversas otras obras⁹ COCHRAN-SMITH, 1993, 1999, 2002, 2005, 2009), permeando su argumentación en favor de una formación de profesores que emerge de la práctica profesional.

De este modo, el estudio emprendido ha buscado mapear todas las hablas de Cochran-Smith que incluían el término, en el sentido de construir una descripción conceptual, una suerte de descriptores. Eso sucedió desde un proceso que involucró muchas lecturas y salió de la selección de extractos del texto de 2012 más propicios a la comprensión del concepto. Estos extractos fueron arreglados en cuadros, a los cuales se han añadido extractos de otros textos seleccionados tras el análisis (comparación en búsqueda de semejanzas y diferencias) por indicar otros aspectos sobre el tema. Estos cuadros fueron leídos, releídos y reordenados para que por fin, desde lo que la propia autora defiende en sus trabajos, fuera posible ver más claramente lo que es propio del proceso de “*deprivatization of practice*”.

Así, es posible conceptualizar “*deprivatization of practice*” como una estrategia formativa que permite la investigación y la problematización sobre y desde el trabajo docente, y que involucra un conjunto de presupuestos sobre el aprendizaje de la docencia, tales como:

- i) El profesor es un constructor de conocimiento docente;
- ii) La docencia es un trabajo colectivo;
- iii) Los saberes docentes son más bien adquiridos/desarrollados cuando los profesores tienen oportunidad de discutir lo que hacen (porqué, cómo).

⁹ Estas obras se desarrollaron en asociación con otros autores.

La idea de “*deprivatization of practice*” es motivada entre aquellos que la movilizan por las creencias compartidas de que todo el alumno puede aprender, todo profesor puede enseñar y de que el aprendizaje de la docencia tiene relación con procesos colectivos de investigación y la problematización sobre y desde el trabajo docente. Así, tiene como objetivo la búsqueda intencional en promocionar aprendizaje docente y desarrollo profesional. Su experimentación requiere una organización especial (aunque no necesariamente física) y el involucramiento de profesores de niveles y modalidades distintos engajados y comprometidos con el proceso. “*Deprivatization of practice*” involucra acciones de documentación de lo que se hace, sumisión a la crítica de lo que se hace – con quién se lo hace también – de manera intencional, planeada y organizada (no es por acaso, no es de la nada) para mejorar y desarrollar lo que se hace. En cuanto a estas acciones, son caracterizadores los registros/informes orales y escritos de las prácticas desarrolladas por los profesores y la apreciación crítica colectiva de estos registros/informes.

Cuadro – Descriptores de “*deprivatization of practice*”

| | |
|--|--|
| HIPÓTESIS | 1) El profesor como un constructor de conocimiento sobre la docencia; 2) La docencia como un trabajo colectivo; 3) La docencia como un conocimiento que se adquiere/desarrolla cuando los profesores tienen la oportunidad de discutir lo que hacen (porqué, cómo) con otros que también lo hacen. |
| MOTIVACIÓN | 1) Creencia compartida de que todo alumno puede aprender y todo profesor puede enseñar. 2) Creencia compartida de que el aprendizaje de la docencia está relacionado a procesos colectivos de investigación y la problematización sobre y desde el trabajo docente. |
| OBJETIVO | Busca intencional de promocionar aprendizaje y desarrollo profesional. |
| ¿EN QUÉ CONDICIONES OCURRE? | Requiere una organización especial (aunque no necesariamente física). |
| ¿QUIÉN PARTICIPA? | Involucramiento de profesores de diferentes niveles y modalidades engajados y comprometidos con el proceso. |
| ¿QUÉ ACCIONES LAS CARACTERIZAN? | 1) Registro/relato oral y escrito de las prácticas desarrolladas (intencional e planeado) 2) Apreciación crítica colectiva (problematizar, cuestionar, interrogar, comparar) de los registros/informes de las prácticas desarrolladas. |

Fuente: Elaboración propia desde la obra de Cochran-Smith

Es con base en estos descriptores (definición, hipótesis, motivación, objetivo, organización, participantes y acciones caracterizadoras) que se ha desarrollado la investigación en relato.

Sobre los procedimientos metodológicos de la investigación

Con el objetivo de investigar cómo se desarrolla el aprendizaje de la docencia en el ámbito de subproyectos de Pedagogía de PIBIDs de Universidades públicas ubicadas en el estado de Rio de Janeiro, cuyo énfasis recayera sobre la etapa inicial de la enseñanza primaria, en el sentido de ubicar propuestas con indicios de “*deprivatization of practice*”, consideramos como primer paso metodológico mapear las instituciones y sus dichos programas, procediéndose, de este modo, levantamiento en el sitio de CAPES.

Cumple aclarar que la delimitación acerca de la Pedagogía se justifica porque corresponde a la formación inicial de autoras y porque representa la carrera de profesorado con recurrentes contestaciones en relación a su efectividad en la formación de profesores para la Educación Infantil y los años iniciales de la Enseñanza Primaria, dada la amplitud y variación de énfasis de su carrera (CRUZ, 2011; CRUZ e AROSA, 2014).

El levantamiento en el sitio de CAPES, más específicamente en el informe de pago de becas referente a diciembre de 2016, ha registrado la presencia de 34 subproyectos PIBIDs Pedagogía en el estado de Rio de Janeiro, distribuidos entre 12 IES, siendo siete de ellas públicas y cinco privadas. Se suman en el total 34 coordinadores de área, 85 profesores supervisores y 481 estudiantes de profesorado becarios.

Dos criterios, considerados esenciales, fueron balizadores para la selección de los subproyectos participantes del estudio: pertenecer a la universidad pública y destinarse a los años iniciales de la enseñanza primaria. El informe de pago de becas de CAPES, documento oficial analizado, fornecía la identificación de la universidad, de la carrera, del coordinador institucional, de los coordinadores del área, de los supervisores y de los estudiantes de profesorado becarios, no siendo posible deprender el énfasis del subproyecto.

No teniendo estas pistas sobre el área de actuación de los programas, direccionamos la colecta de informaciones para los sitios oficiales de las universidades, y de los PIBIDs en cuestión, además del contacto vía correo con los coordinadores institucionales y del área. De este modo, para identificar del conjunto de 34 subproyectos aquellos que atendían a los requisitos de participación, pasamos al segundo paso metodológico: búsqueda de informaciones sobre cada proyecto, en los sitios oficiales de las instituciones y desde el contacto con los coordinadores institucionales y de áreas.

Con esta segunda búsqueda se ha notado la prevalencia de subproyectos involucrados con los años iniciales de la enseñanza primaria (10 recurrencias), seguido de enseñanza infantil (6 recurrencias) observando, sin embargo, la multiplicidad de posibilidades de actuación del PIBID Pedagogía en el contexto estado de Rio de Janeiro, teniendo en cuenta la identificación de subproyectos trabajando con educación del campo (5), educación escolar

indígena, educación especial, enseñanza media y educación de jóvenes y adultos (1 indicación cada).

Por medio de estas estrategias, llegamos a nueve subproyectos PIBIDs Pedagogía de cinco universidades, que desarrollan actividades exclusivamente en los años iniciales de la Enseñanza Primaria, sumando un total de 154 becarios de iniciación a la docencia, considerados sujetos potenciales de este estudio. Las IES mapeadas fueron: UFRJ, FFP/UERJ, UFF campus Niterói, UFF campus Angra dos Reis, UFRRJ campus Seropédica y UNIRIO campus Urca.

Con la intención de analizar el proceso de aprendizaje de la docencia en el ámbito de los PIBIDs identificados, optamos por la aplicación de cuestionario exploratorio a los becarios en ejercicio de iniciación a la docencia. La opción por el cuestionario se justifica ante el número de sujetos involucrados (154). El trabajo con este instrumento representó el tercer paso metodológico.

El cuestionario exploratorio fue desarrollado en la herramienta “Formularios Google”, y lo compusieron 14 cuestiones, todas obligatorias, divididas en dos bloques. Las cinco primeras cuestiones – todas de selección múltiple – componen el bloque *datos socio etarios* y hablan de la cuestión de la edad, escolaridad anterior, entrada en la carrera Pedagogía y sobre la realización (si hubiera) de prácticas curriculares. El segundo bloque, sobre *su participación en el PIBID*, compuesto por ocho cuestiones – dos de selección múltiple y seis discursivas – respecta a la caracterización del PIBID¹⁰, del nivel de segmento y modalidad en que actúa el respondiente y de la caracterización de la dinámica del proyecto en sí, especialmente en lo que respecta al relacionamiento con el profesor supervisor.

Cuadro 6 – Cuantitativo de sujetos por universidad

| UNIVERSIDAD | CANTIDAD DE SUBPROYECTOS EN AÑOS INICIALES | CANTIDAD DE ESTUDIANTES DE PROFESORADO BECARIOS |
|--------------------|--|---|
| UFRJ | 01 | 16 |
| FFPUERJ | 02 | 30 |
| UFF Niterói | 02 | 40 |
| UFF Angra dos Reis | 02 | 36 |
| UFRRJ Seropédica | 01 | 21 |
| UNIRIO Urca | 01 | 14 |

Fuente: Elaboración propia desde las informaciones obtenidas con coordinadores institucionales y del área a lo largo de los meses de febrero y marzo de 2017.

¹⁰ El cuestionario es totalmente anónimo y no hay informaciones incluso sobre el correo de los respondientes, aunque la herramienta viabilice el envío de las respuestas online.

El cuestionario estuvo disponible para respuesta a lo largo de dos meses (desde 1º de hasta 31 de mayo de 2017), y se lo fue enviado a los estudiantes de profesorado becarios a través de los coordinadores institucionales y del área previamente contactados. Se obtuvo un retorno de 35%, logrando un total de 50 respuestas. Aunque consiente de los límites que este cuantitativo de respuestas impone para el análisis, consideramos satisfactorio el retorno, teniendo en cuenta que no hubo control de aplicación del instrumento, en el sentido del envío directo a los posibles respondientes.

Tras la aplicación del cuestionario exploratorio y transcurrido el tiempo estipulado para las respuestas, pasamos al análisis de los datos con él obtenidos. El primero movimiento fue de verificar si de hecho todos los respondientes habían desarrollado actividades desde el PIBID Pedagogía en los años iniciales de la Enseñanza Primaria. Verificamos que no era el caso de los respondientes de una IES, puesto que actuaban también en otras etapas de la educación básica. Así, se consideraron válidos para análisis 38 cuestionarios referentes a cinco IES.

En cuanto al análisis de los datos de la segunda parte del cuestionario – foco del relato -, primero organizamos un cuadro por IED con las respuestas del cuestionario en secuencia. En un segundo momento marcamos con colores iguales las respuestas que de algún modo se relacionaban. Eso se hizo por cuestión y por institución. Eso hecho, en un tipo de “brain storm”, redijimos tópicos descriptivos sobre cada PIBID desde el que los conjuntos de respuestas semejantes (identificados por color) nos permitía ver. En la cuarta fase de análisis, hicimos un segundo cuadro por institución considerando los conjuntos de respuestas semejantes y los tópicos que construimos y los comparamos con los descriptores de “deprivatization of practice” en búsqueda de recurrencias y divergencias que fueron señaladas con nuevas marcaciones por color. Por fin, construimos un tercer cuadro con las semejanzas y diferencias con *deprivatization of practice* identificadas en cada institución. Entre cada etapa del análisis se hizo intervalos para lectura y relectura de los cuadros que se habían producido hasta el momento.

Identificamos en el PIBID de la UFRRJ Seropédica y de la UFRJ aspectos que se asemejan a lo que Cochran-Smith (2012) caracteriza como “*deprivatization of practice*” en términos de acción estratégica formativa docente. Nos vamos a detener en el análisis de estos factores desde los datos construidos, llevando en cuenta la segunda parte del cuestionario exploratorio.

Aprendizaje de la docencia en el PIBID Pedagogía: ¿qué dicen los estudiantes de profesorado becarios de la UFRJ y de la UFRRJ Seropédica?

Del grupo de respondientes, ocho son estudiantes de profesorado becarios del PIBID de la UFRRJ. Teniendo en cuenta los descriptores de la desprivatización de la práctica, a saber: i) búsqueda intencional de promoción de aprendizaje docente y desarrollo profesional; ii) involucramiento de profesores en diferentes niveles de formación engajados y comprometidos con el proceso; iii) acciones de documentación de lo que se hace y de remisión a la crítica de lo que se hace con quién también hace de manera intencional, planeada y organizada; nos vamos a detener en la descripción de estos aspectos identificados en los PIBID en cuestión.

En cuanto a la *búsqueda intencional de promocional aprendizaje docente y desarrollo profesional*, fue posible deprender que los encuentros del PIBID UFRRJ son vueltos al planeamiento de las actividades y evaluación de las mismas, pero hay también momentos de estudio y de preparación de trabajos “académicos”. Hay encuentros semanales específicos de los pibidianos con su supervisor y hay encuentros mensuales con todo el grupo. Uno de los entrevistados describe los encuentros del PIBID como “*un espacio de diálogos, investigaciones, cuestionamientos e intercambio de conocimiento*”, otro declara que en las reuniones “los planeamiento son definidos, y tras las actividades, nuestras prácticas son evaluadas”. Los extractos enseguida corroboran esta visión:

Discutimos cuestiones sobre el Programa, metas que se han logrado y las que aún se están logrando, realizamos evaluaciones quincenales. Estas reuniones ocurren generalmente en la Universidad, mensualmente, con el equipo completo de Pedagogía, o sea, las 15 “pibiditas”, la coordinadora general y las supervisoras de la escuela. Tenemos también reunión específica de cada grupo, semanales, donde se discuten principalmente el trabajo realizado de la semana y lo que se puede mejorar. Además de las nuevas ideas e instrucción que pasan la coordinadora y supervisoras.

Los encuentros son para planear, cómo abordar el tema, posicionamiento en el espacio escolar, con los niños y profesores. Sí, tenemos reuniones para todo el tipo de discusiones, dudas, orientaciones y cuestionamientos. Los estudiantes de profesorado traen las demandas de las escuelas y de los niños, supervisores y coordinadores, auxilio para resolverlas.

En cuanto a este aspecto, los testimonios señalan que los encuentros del PIBID de la UFRJ son vueltos para el estudio, planeamiento, evaluación de las acciones y discusión colectiva sobre el aula (el observado y el vivido) desde registros. Prevalecen el hablar y el escuchar. También se realizan talleres ofrecidos por los profesores de la escuela básica. Uno de los respondientes dice que los encuentros de su grupo “*son muy importantes y*

constructivos en la formación docente, es un gran espacio dialógico donde escuchamos y somos escuchados por los supervisores donde tenemos la posibilidad de un aprendizaje en la práctica”. Otro menciona que “intercambiamos experiencias y evaluamos cada acción promocionada con el intuio de perfeccionamiento”.

En los encuentros semanales de PIBID discutimos sobre la entrada en el campo, sobre los diarios de campo de cada pibidiano (lo que más le llamó la atención y por qué, en el sentido de que cada uno desarrolle una investigación más apurada sobre lo que más le interesa), a veces sobre una dicha bibliografía seleccionada para la reunión. Cuando los pibidianos pasan a de hecho actuar en el aula, las reuniones son dedicadas a hablar sobre las intervenciones: cómo fue el planeamiento, la acción, el desarrollo, cuál fue el balance del (de los) pibidiano(s) sobre el plan y el ocurrido. En esta situación el profesor supervisor tiene un papel central, en la medida que él (ella) puede traspasar la visión de un observador ‘profesional’.

Leemos libros de literatura infantil y juvenil, poesías. Presentamos propuestas, analizamos el material de registro (cuadernos de campo, memorial de formación, las grabaciones de las actividades realizadas, portfolios). Tenemos el feedback de los planes de clase que fueron encaminados para las supervisoras.

Procesos que involucren “*deprivatization of practice*” presuponen el reconocimiento de los profesores “no sólo como receptores de información o implementadores de métodos de enseñanza y currículo, sino también traductores e intérpretes de un tema, inventores de estrategias de enseñanza, y generadores de conocimiento, currículo e instrucción” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 2461)¹¹, lo que legitima su lugar en la formación de sus pares.

Al hablar de este trabajo colectivo en comunidades, Cochran-Smith e Lytle, (1999) afirman que los profesores presentan problemas, identifican discrepancias entre teorías y prácticas, desafían rutinas comunes, se basan en el conocimiento de otros para construir nuevos conocimientos, e intentan hacer visible mucho de lo que se considera dato en la enseñanza-aprendizaje. Desde una postura de investigación, los profesores buscan cuestiones significativas a medida que se involucran con la resolución de problemas. Cuentan con otros profesores para obtener puntos de vista alternativos sobre su trabajo y así se desarrollan profesionalmente.

En cuanto al *envolvimiento de profesores en distintos niveles de formación engajados y comprometidos con el proceso*, fue posible percibir que el profesor supervisor, en la

¹¹ “[...] not just receivers of information or implementers of teaching methods and curriculum, but also translators and interpreters of subject matter, inventors of teaching strategies, and generators of knowledge, curriculum and instruction.”

UFRRJ, participa de todo el proceso, así como el coordinador y los estudiantes de profesorado, y parece ser el eje con la escuela. Sobre el planeamiento de las actividades, el profesor supervisor parece tener papel decisivo en él. Las actividades son desarrolladas desde proyectos construidos colectivamente. Ellos son planeados y evaluados dentro de las reuniones y es el profesor supervisor quien acompaña/coordina este proceso. Notamos indicios que tanto profesores en formación inicial, en cuanto aquellos que ya ejercen la docencia – sea en la escuela básica, sea en la universidad – actúan de forma equilibrada y no jerárquica en el PIBI UFRRJ, tal como demuestran los extractos abajo:

El planeamiento todos nosotros lo elaboramos, en cada grupo, basado en el tema propuesto, y en él intentamos encajar nuestro aprendizaje con la real necesidad de la escuela y los alumnos, visando una praxis en que todos se ayuden mutuamente.

Las actividades son planeadas entre los becarios con la supervisión de la profesora, son hechas discusiones tras todas las actividades planeadas aun las que no fueron cumplidas por alguna razón.

Los respondientes de la UFRJ aclaran que el profesor supervisor está presente en todas las acciones que desarrollan. Sea en la orientación, en el acompañamiento, en la evaluación o incluso en la ejecución es posible percibir la colectividad por medio del dialogo. El planeamiento de las actividades es hecho por los estudiantes de profesorado becarios y el objeto de discusión y crítica colectiva en los encuentros del grupo, en los cuales lo comparten con todos. Los planeamientos son hechos semanalmente y las acciones en sí son objeto de análisis desde los registros en video, que generan nuevos registros, que generan nuevas discusiones.

El planeamiento de actividades, de forma general, es hecho en parejas y tríos (que actúan en el mismo día y en el mismo grupo) y es compartido con el grupo y/o con las profesoras supervisoras y coordinadora. Las actividades se piensan con base en demandas observadas en clase. Actualmente, cada pareja o trío planea e implementa las actividades cerca de dos veces por mes en un “esquema de rotación”. Sobre el momento de evaluación, adoptamos la estrategia de video grabación, entonces después que se realizan las actividades los becarios que actúan en la misma escuela asociada se reúnen para asistir al video y en conjunto evaluar lo que se hizo pensando en la propuesta de actividad, en la postura del becario en la “conducción” de la actividad, en la forma de lidiar con los niños, etc., y proponiendo acciones que podrían haber sido diferentes. Enseguida, la pareja o trío que planeó la actividad produce una escrita reflexiva sobre el momento, considerando también la evaluación hecha en grupo, y encamina esa escrita hacia las profesoras supervisora y coordinadora que dan una devolutiva.

Aunque el foco parezca estar en el “profesor con experiencia”, los procesos de “*deprivatization of practice*” se desarrollen ante el involucramiento de profesores de distintos niveles (incluso en formación inicial) y modalidades engajados y comprometidos con el proceso. Cochran-Smith (2012) señala la importancia del contexto de “grupo iniciado por profesores, enseñado por profesores y conducido por profesores de distintas escuelas, comprometidos con la educación urbana” (p. 7) al describir como una profesora compartía sus quehaceres y saberes con: “candidatos a profesores y sus auxiliares y muchos profesores de otros grupos establecidos de profesores” (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 114)¹².

En este sentido, tan importante cuanto investigar¹³ la docencia es investigar la docencia colectivamente, comprendiendo que se aprende más y mejor sobre el trabajo docente es proficuo para acercar universidad y escuela con vistas a conectar conocimientos académicos y profesionales. Para Cochran-Smith e Lytle (2002), es importante que se críen grupos sociales de profesores en formación, iniciantes y con experiencia que se junten con el tiempo, por el propósito de obtener nuevas informaciones, reconsiderar creencias y conocimientos previos y construir sus propias ideas y experiencias, así como de otros, con el fin de trabajar con una intención específica de mejorar la práctica y el aprendizaje de estudiantes en escuelas.

Específicamente cuanto a indicios de encajamiento con el proceso, los testimonios muestran que el profesor supervisor de la UFRRJ acompaña el trabajo de los estudiantes de profesorado becarios, coordinando y monitoreando el planeamiento de las actividades. Participa de la ejecución de las actividades planeadas y habla sobre ellas con los estudiantes de profesorado; en estas charlas de planeamiento y de evaluación, habla de su trabajo habla de su práctica, acepta críticas y sugerencias. Aparentemente, los estudiantes de profesorado no asisten a las clases de los profesores supervisores, pero las conocen por los relatos de ellos – los estudiantes de profesorado hablan y escuchan sobre la clase, como se puede ver abajo:

Ocorre uma relação de aprendizagem bastante satisfatória, pois em la UFRRJ, somos tratadas com muito amor e carinho, além de eso, se nos respetan como futuras professoras, o sea, el trabajo es gratificante. Tanto las coordinadoras de la Rural, cuanto las supervisoras de la escuela donde realizamos el trabajo, nos instruyen, nos ayudan y nos dan autonomía de crear y montar nuestras clases. Sugieren, y reciben nuestras sugerencias.

¹² “[...] teacher candidates and their cooperating teachers, which were part of the program. And many teachers from TLC and other established teacher groups served as cooperating teachers and supervisors in Gill’s preparation program.”

¹³ Investigar aquí en este contexto no tiene relación necesariamente con la investigación sistemática, en el sentido de cientificidad y rigor académico. Está mucho más cercano al esfuerzo colectivo (en pares) de contestar a problemas intrínsecos a la realidad del trabajo, por el trabajo y para el trabajo.

Registramos todo por fotos, y relatamos por vía oral y por notificaciones por la red social (Facebook). Cada grupo [...] con su coordinador, relata las actividades semanalmente.

Él [profesor supervisor] siempre está en el aula con nosotros, dependiendo de la actividad él participa, y eventualmente él charla con los becarios sobre ciertos acontecimientos a lo largo de las actividades [...]. Él charla con nosotros sobre sus actitudes y también tenemos oportunidad de hablar con él sobre eso.

Todavía en lo que respecta al compromiso con el proceso, los testimonios de la UFRJ describen una relación “abierta y de diálogo” entre los miembros del grupo y especialmente entre los estudiantes de profesorado y los profesores supervisores. Los respondientes mencionan charlas sobre lo que hacen los supervisores en el aula así como sobre lo que hacen los estudiantes de profesorado. Los profesores exponen las razones de por qué enseñan cómo enseñan y están abiertos a las críticas, hablan de su plan para más allá de lo que respecta al PIBID y piden evaluaciones sobre su trabajo. Los supervisores priorizan charlas colectivas en que participan muchos estudiantes de profesorado. Fue posible percibir con los relatos que la fuerza motriz de esta relación es la enseñanza.

Justo en los primeros encuentros hablamos de las razones por las cuales ambos elegimos ser profesores. La supervisora siempre nos cuenta sobre sus planes diarios y lo que ocurrió durante la semana tras nuestras actividades y da la ideas para nuevos encaminamientos. Nos pregunta con frecuencia lo que pensamos de su clase, de los encaminamientos dados. Asiste las grabaciones y nos ayuda a poner propuestas en práctica.

La profesora supervisora siempre comenta sobre sus actitudes en el aula y explica el porqué de hacer de una manera y no de otra. En los ratos en que tuve dudas sobre alguna cosa relacionada a alguna acción mía o incluso de algo que involucraba el grupo ella siempre me contesto y orientó.

“*Deprivatization of practice*” requiere una organización especial (aunque no necesariamente física), tal como lo evidencia Cochran-Smith (2012) sobre la experiencia de una profesora:

En lo que ella llamó “un acto de desesperación”, Gill empezó a frecuentar la “Cooperativa de Enseñanza de Profesores”, la TLC encrucijada para ella en términos de ‘desprivatización de su práctica’ (aunque ella no haya usado esta palabra-concepto) (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 113)^{14, 15}

¹⁴ “In what she called an act of “desperation,” Gill began to attend the Teachers Learning Cooperative (TLC), which turned out to be a crossroads for her in terms of deprivatizing her practice (though she did not use that word or concept)”.

Este proceso va más allá de intercambiar experiencias con otros profesores. Eso es muy importante, pero no es suficiente. En el sentido de tener contacto con profesores con experiencia que comparten lo que hacen, no significa replicar y copiar cosas simplemente porque otros ya lo hicieron con suceso – no es para aprender “técnicas” -, sino para aprender sobre el proceso intelectual (elecciones racionales, teórico-empíricas) que llevan al profesor a adoptar una estrategia y no otra.

Felizmente para Gill, había un profesor con experiencia que la guardó bajo sus alas, abogó por ella en muchas cuestiones con la directora, y la defendió como colega de profesión. Había algunos compañeros que enseñaban en los mismos niveles en que Gill enseñaba, que fueron generosos en compartir materiales e ideas. De cualquier modo, ella comentó que, cada vez más, a lo largo de su primer año, ella se sentía simplemente una “mala profesora”. (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 113)¹⁶

Desesperada por soluciones, Gill comentó que ella intentaba constantemente cualquier cosa que viera cualquier persona haciendo, lo que no era sólo exhaustivo, sino también era algo no honesto con sí misma. (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 113)¹⁷¹⁸

En cuanto a las *acciones de documentación de lo que se hace y de sumisión a la crítica de lo que se hace con quién también hace de manera intencional, planeada y organizada*, los testimonios de la UFRRJ revelan que prevalecen el registro en fotos y videos (7 indicaciones), seguido por registro escrito en grupo de estudiantes de profesorado becarios (6 indicaciones). Se notan actividades de registro desarrolladas con el supervisor, sean escritas (5 indicaciones) u orales (4 indicaciones). También son indicados registros orales de grupos de pibidianos (3), registros orales individuales de los pibidianos (2) y registros escritos individuales de los pibidianos (2). La dinámica de las acciones de planeamiento – acción – evaluación – replaneamiento descriptas en las cuestiones sobre los encuentros y sobre el

¹⁵ No que ela chamou “um ato de desespero”, Gill começou a frequentar a “Cooperativa de Ensino de Professores”, a TLC (Teachers Learning Cooperative) o que acabou sendo uma encruzilhada para ela em termos de ‘desprivatização da sua prática’ (embora ela não tenha usado essa palavra-conceito)

¹⁶ “Fortunately for Gill, there was an experienced teacher who took her under her wing, advocated for her in several issues with the principal, and defended her as a professional colleague. And there were grade-level partners who were generous in sharing materials and ideas. Nonetheless, she reported that, increasingly during her first year, she felt she was just “bad at teaching.”

¹⁷ “Frantic for solutions, Gill reported, she was constantly trying everything she saw anyone else doing, which was not only exhausting, but also not true to herself.”

¹⁸ Felizmente para Gill, havia um professor experiente que a colocou sob suas asas, advogou por ela em diversas questões com diretora, e a defendeu como colega de profissão. Havia alguns companheiros que ensinavam nos mesmos níveis em que Gill ensinava, que foram generosos em compartilhar materiais e ideias. De qualquer maneira, ela comentou que, cada vez mais, ao longo de seu primeiro ano, ela se sentia simplesmente uma “professora ruim”.

Desesperada por soluções, Gill comentou que ela tentava constantemente qualquer coisa que visse qualquer pessoa fazendo, o que não era apenas exaustivo, mas também não era algo honesto com si própria.

propio plan da indícios de que los registros son intencionales y hechos estrategias de aprendizaje por la crítica y por la reflexión de modo constante, puesto que la indicación que prevalece es que los registros son hechos semanalmente (6)

En este punto, los testimonios dejan ver que los registros tienen papel central en la organización del PIBID de la UFRJ. Se mencionan momentos de registro de lo que se hizo y registros desde estos, pareciendo claro que las documentaciones tienen lugar también para reflexión, acompañamiento y evaluación. La dinámica de los encuentros del grupo revelada por los entrevistado deja ver que los relatos son objeto de crítica y no un fin en sí mismo, pero punto de partida para problematización y construcción de nuevos conocimientos por el análisis colectivo no jerárquico. En cuanto al tipo de registros, prevalecen los escritos individuales y los en fotos y videos (8 indicaciones cada). Enseguida registros escritos en grupos de estudiantes de profesorado becarios (7 indicaciones), registro oral individual y registro oral en grupos de estudiantes de profesorado becarios (4 indicaciones cada). Se mencionan también registros escritos y orales en grupos de estudiantes de profesorado becarios con el profesor supervisor (2 indicaciones cada). Todos los estudiantes de profesorado becarios mencionan que los registros son hechos y llevados al escrutinio del grupo semanalmente.

“*Deprivatization of practice*” se caracteriza por las acciones específicas de documentar lo que se hace y remitir a la crítica del que se hace. Todo eso de modo intencional, planeado y organizado para mejorar y desarrollar lo que se hace, en la compañía de quien también lo hace. Cochran-Smith especifica eso al hablar del grupo del cual la profesora Gill participaba:

Los escritos de los miembros del TLC y de otros grupos de profesores, y escritos individuales de otros profesores, eran incluidos como parte de lectura en la bibliografía de cursos [...] profesores del TLC y de otros grupos de profesores hacían presentaciones sobre sus trabajos (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 114)^{19, 20}

De este modo, según Cochran-Smith (2002 e 2012), este proceso promueve oportunidades para que los profesores piensen, hablen, lean y escriban sobre sus trabajos diarios, incluyendo sus contextos sociales, culturales y políticos más amplios, de modo intencional y planeado. Al problematizar, cuestionar, interrogar, comparar los registros/relatos

¹⁹ “[...] the writings of TLC members and other teacher groups and individuals were included as part of the reading on course syllabi. In addition, teachers from TLC and other teacher groups made presentations about their work.”

²⁰ Os escritos dos membros do TLC e de outros grupos de professores, e escritos individuais de outros professores, eram incluídos como parte de leitura na bibliografia dos cursos [...] professores do TLC e de outros grupos de professores faziam apresentações sobre seus trabalhos.

de las prácticas desarrolladas, los profesores construyen conjuntamente conocimiento sobre la docencia cuando reflejan críticamente y trabajan con otros la cultura de sus escuelas: “el trabajo de los profesores mejora cuando ellos tienen oportunidad de documentarlo y criticarlo con otros profesores, de manera estructurada” (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 113)²¹.

Consideraciones finales

El estudio desarrollado permitió identificar tanto en el PIBID Pedagogía de la UFRJ cuanto en el de la UFRRJ Seropédica indicios de la movilización de “*deprivatization of practice*” como estrategia de formación de profesores porque hay una búsqueda intencional de promocionar aprendizaje docente y desarrollo profesional; hay el involucramiento de profesores en diferentes niveles de formación – supervisores y estudiantes de profesorado trabajan colectivamente de modo continuo – engajados y comprometidos en el proceso; y hay acciones de documentación de lo que se hace y de remisión a la crítica de lo que hace con quien también hace de manera intencional, planeada y organizada.

Reconocemos que en un universo de ocho subproyectos de Pedagogía, sólo dos hayan presentado características con verosimilitud con procesos de “*deprivatization of practice*”. Cabe aclarar que de los ocho subproyectos analizados cinco atendían a por lo menos dos de los criterios enlechados desde Cochran-Smith (2012) mientras uno de ellos no revelara ninguno. Optamos por relatar aquí aquellos que atendían a todos los tres descriptores. Señalamos que esta aproximación se hace por la lente elegida para analizar los datos, no habiendo indicios de que los PIBIDs investigados desarrollan acciones pautadas intencionalmente en procesos de “*deprivatization of practice*”.

Apostamos en la potencialidad de esta estrategia de formación docente, puesto que posibilita la construcción de conocimiento sobre la docencia desde el intercambio, análisis, problematización e investigación por parte de los profesores de sus propios saberes y quehaceres, en un sistema de colaboración con otros que también estén engajados en el esfuerzo para hacer su trabajo público y abierto a críticas. Porque el saber docente se construye en la movilización, en la interrogación, en el cuestionar y en el comparar; se amplía y se solidifica cuando se comunica y discute, puesto que adviene de la teorización sobre la acción; buscamos defender que *deprivatization of practice* es una estrategia de formación docente potente para desarrollarlo.

²¹ “[...] that teachers’ work improves when they have opportunities to document it and critique it with other teachers in structured ways.”

Consideramos que el PIBID, por basarse en una inmersión orientada en la escuela, que posibilita a los estudiantes de profesorado construir conocimientos sobre la docencia en experiencias mediadas tanto por profesores de la universidad como por profesores de la escuela básica, favorece la interconexión, desde la investigación y de la reflexión, de conocimientos académicos y prácticos. Identificamos que en estos arreglos hay medio favorable para “*deprivatization of practice*” y hay fuertes indicios de que ella de hecho ocurra, como ha sido señalado en otros trabajos (CAMPELO; CRUZ, 2016a, 2016b, 2017a, e 2017b).

Esperamos contribuir señalando caminos para la formación inicial docente con base en la hipótesis de la potencialidad de espacios donde profesores de la escuela básica compartan sus prácticas y hagan de ella objeto de problematización e investigación, viabilizando la oportunidad de reflexión sobre los quehaceres y saberes que constituyen el trabajo docente desde el investimento en él propio – “*deprivatization of practice*”.

REFERENCIAS

- AMBROSETTI, N. B. *et al.* O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, maio/ago., 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.*; colaboradores. Relatório Final de Pesquisa. **CNPq**, 2014.
- CAPES/FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA. BÁSICA – **PIBID**. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009.
- CAMPELO, T. da S. **A atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes**: diferenciais da parceria universidade - escola básica. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016a.
- CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. Parceria universidade–escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. **RBFPF – Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 95-108, ago./dez., 2016b.
- CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor supervisor. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 188-203, jan./jun., 2017a.

CAMPELO, T. da S. Escola e formação de professores: investigação e problematização sobre o trabalho docente no PIBID. **e-Mosaicos**. v. 6, n.11, abr., 2017b.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: **Kappa Delta pi Record**, july-sept, 2012. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores), 2012. p. 108-122.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. **Inside/outside**: Teacher research and knowledge. New York: Teachers College Press, 1993. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, P. D. **Review of research in education**, v. 24, n. 1, p. 249–305, 1999.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. **Teacher Learning Communities**. Encyclopedia of Education. 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan, 2002. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. In: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. **Study in Teacher Education**, 2005. Washington, DC: American Educational Research Association. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores). p. 69-105.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. **Inquiry as stance**: practitioner research for the next generation. New York: Teachers College Press, 2009. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

CRUZ, G. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos pímordiais. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

CRUZ, G. B. da.; AROSA, A. C. C. A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, p. 30-68, 2014.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

Como referenciar este artigo

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. “Deprivatization of practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169-187, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11045

Submissão: 14/02/2018 **Revisões requeridas:** 30/05/2018 **Aprovação final:** 20/09/2018